

МИНИСТЕРСТВО ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ВОЕННАЯ АКАДЕМИЯ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

ИМ. ГЕНЕРАЛА АРМИИ А. В. ХРУЛЁВА

Военный институт (инженерно-технический)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ, ЛИНГВОДИДАКТИКИ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Материалы

Международной научно-практической конференции

(Россия, Санкт-Петербург, 22 апреля 2021 года)

Научное текстовое электронное издание
локального распространения

Омск
Издательство ОмГТУ
2021

УДК 81'1/.25
ББК 81+81.18
А43

Рецензенты:

Н. В. Козловская, д-р филол. наук, ст. науч. сотрудник ИЛИ РАН;
Е. В. Комовская, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка
ВИ(ИТ) ВА МТО им. генерала армии А. В. Хрулёва

Ответственный редактор

А. В. Волынская, зав. каф. русского языка ВИ(ИТ) ВА МТО (г. Санкт-Петербург)

Редакционная коллегия:

Н. Н. Орехова, доцент каф. рус. языка ВИ(ИТ) ВА МТО (г. Санкт-Петербург);
Н. В. Шершукова, ст. преп. каф. рус. языка ВИ(ИТ) ВА МТО (г. Санкт-Петербург);
А. С. Цховребов, доцент каф. рус. языка ВИ(ИТ) ВА МТО (г. Санкт-Петербург)

Актуальные проблемы лингвистики, лингводидактики и переводоведения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Россия, Санкт-Петербург, 22 апр. 2021 г.) / М-во обороны Рос. Федерации, Воен. академия мат.-техн. обеспечения имени А. В. Хрулёва, Воен. ин-т (инженер.-техн.) ; отв. ред. А. В. Волынская. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2021. – 1 CD-ROM (1,89 Мб). – Систем. требования: процессор с частотой 1,3 ГГц и выше ; 256 Мб RAM и более ; свободное место на жестком диске 300 Мб и более ; Windows XP и выше ; разрешение экрана 1024×768 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; AdobeAcrobatReader 5.0 и выше. – Загл. с титул. экрана. – ISBN 978-5-8149-3354-6.

Представлены статьи участников конференции на различные темы, посвященные русскому языку, методике преподавания русского языка как иностранного и иностранных языков, вопросам перевода и переводоведения, лингвокультурологии и культуры речи.

Издание предназначено для лингвистов, методистов, преподавателей русского языка как иностранного и иностранных языков, переводчиков и преподавателей переводоведения, а также для широкого круга читателей, интересующихся вопросами филологии и методики преподавания языков.

Ответственность за содержание материалов, подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений несут авторы

Издается в авторской редакции

*Электронный оригинал-макет издания подготовлен
на кафедре русского языка ВИ(ИТ) ВА МТО (г. Санкт-Петербург)*

*Для дизайна этикетки использованы материалы
из открытых интернет-источников*

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
----------	---

РАЗДЕЛ I. ЛИНГВОДИДАКТИКА, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ

<i>Аверкиева Г.В.</i> Реализация задачного подхода к подготовке студентов вуза как детерминанта инновационного развития высшего образования	7
<i>Анищенко О.А., Шапкина Г.З.</i> Преподавание русского языка в контексте обновлённого содержания образования Казахстана	10
<i>Антоныкова Д.</i> Фразеологические единицы и поговорки как средство повышения речевой культуры студентов.	13
<i>Боровик М.Г.</i> Жанр научной статьи на занятиях с иностранными военнослужащими	18
<i>Быкова А., Измайлова А.</i> Подъязык компьютерных технологий как актуальная составляющая при работе с иноязычными научными публикациями	23
<i>Ваганова Д. Н.</i> Использование обучающих лексических игр на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе.	28
<i>Ворона О.Н.</i> Трудности аудирования русской речи китайскими обучающимися	32
<i>Глухова Т.П.</i> Интерактивность языковых военно-профессиональных игр как условие развития когнитивных способностей курсантов военных вузов.	36
<i>Гребенник Е.А., Ломтева Е.Ю.</i> Особенности перевода и обработки текстов по внеаудиторному чтению в военном вузе	40
<i>Дмитриева И.</i> Применение технологии подкастинга при обучении аудированию: прагматический и дидактический аспект	43
<i>Ковальчук Л.А., Пикулева Е.В., Румянцева Т.А.</i> Некоторые подходы к обучению грамматике в неязыковом военном вузе	49
<i>Кунтурова Н.Б., Прокофьева А.Л.</i> Возможности совершенствования учебного процесса в военном вузе при помощи автоматизированных обучающих систем	53
<i>Леушина Н.А.</i> Памятки в обучении студентов многопрофильного вуза иноязычному чтению на основе метакогнитивной компетенции	57
<i>Лукичева А.О.</i> Межкультурная коммуникация как предмет и способ военно-научной работы курсантов военного вуза	61
<i>Масимова А.Д., Швец Т.А.</i> Технологии взаимоконтроля и взаимопроверки в процессе редактирования письменных работ	64
<i>Мирошникова Е.А., Сивохо М.И.</i> Английский язык как лингва франка в обучении курсантов военных вузов	68
<i>Московкин Л.В.</i> Некоторые вопросы теории учебника иностранного языка	71
<i>Петрикова А., Гуза С.</i> Этнонациональная методика в обучении русским глаголам движения в словацкой общеобразовательной школе.	74
<i>Петрова Н.А.</i> Методическая организация процесса обучения письменной компетенции на занятиях по РКИ	78
<i>Таргонская Е.П.</i> Тестовые задания как средство проверки знаний обучающихся по РКИ (элементарный уровень)	84
<i>Цховребов А.С.</i> Сложноподчиненные предложения с присубстантивно-определяющей придаточной частью в зеркале корпуса ошибок иностранных обучающихся	88
<i>Шмакова В.Н.</i> Применение информационной интерактивной среды для	

формирования самообразовательной компетенции курсантов военных вузов	94
<i>Шурпаева М.И., Мадиева З.З., Эльдарова Н.М.</i> Формирование коммуникативной компетенции у студентов при изучении оттопонимических прилагательных русского языка.	96

РАЗДЕЛ II. ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Ваджибов М.Д.</i> О живом русском языке в современном дагестанском поликультурном социуме	101
<i>Вольнская А.В., Орехова Н.Н.</i> Пути повышения уровня речевой культуры преподавателя военного вуза	105
<i>Магомедова Т.И.</i> Типологические характеристики полиязычного образовательного пространства Дагестана	110
<i>Погребняк Ю.В.</i> Концептуализация виртуальной реальности в обыденном сознании представителей современной русской лингвокультуры	114
<i>Родина Н.А.</i> Топонимы в военном социуме: петербургские урбанонимы в семантическом поле «война»	118
<i>Стефанова Е.В.</i> Особенности новостных заголовков в албанских электронных СМИ: графический, грамматический и лексический компоненты	123
<i>Сивохо М.И.</i> Русский язык в арабском мире	126
<i>Стародубцева Е.А.</i> Семантические изменения французских заимствований в русский и английский языки (на примере терминов индустрии моды)	130
<i>Ялова К.</i> Модификация смыслов прецедентных имен в медийных текстах . .	134

РАЗДЕЛ III. ЛИТЕРАТУРА, ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

<i>Гиллесли А.Д.</i> Переводя Цветаеву не переводя дыхания: музыка и ритмика цветаевских стихов в английском переводе	139
<i>Петрова О.В.</i> Дидактика перевода и ее роль в подготовке преподавателей перевода	146
<i>Угловская Г.М.</i> Рассказ Распутина «Нежданно-негаданно»: к вопросу об особенностях речевого портрета героев	148
<i>Хованец М.</i> Названия стадий словацкого уголовного процесса в переводе на русский язык	152
<i>Шершукова Н.В.</i> Особенности перевода стилистически сниженной лексики с русского на английский язык	157
Сведения об авторах	161

ВВЕДЕНИЕ

Данный сборник содержит материалы Международной конференции «Актуальные проблемы лингвистики, лингводидактики и переводоведения», состоявшейся на кафедре русского языка Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва» 22 апреля 2021 года (Санкт-Петербург).

Круг обсуждавшихся на конференции вопросов был очень широк: от тенденций и трудностей развития современного русского языка до проблем методики его преподавания иностранцам, от вопросов двуязычия до сложностей перевода высоких образцов поэзии.

В центре каждого выступления и каждой статьи – великий русский язык! Он выступает и как объект исследования, и как средство обучения, и как материал для творческого осмысления.

Русский язык по-прежнему сохраняет статус одного из мировых языков, хотя в последние годы серьезно сдает свои позиции. В мире по численности говорящих русский язык (по данным на 2019 год) занимает 10-е место (после английского, китайского, хинди, испанского, арабского, индонезийского, французского, португальского, бенгали). Сейчас на русском языке в мире говорят 243 млн человек, из них 146 млн граждан Российской Федерации и еще 97 млн – за рубежом (в 2007 году эта цифра была 127 млн).

Изменение статуса русского языка в мире связано со сменой геополитической ситуации (разрушение СССР и появление новых национальных государств), с новой языковой политикой стран бывшего СССР (утрата национально-русского двуязычия, изменение статуса русского языка), с потерей Россией международного авторитета.

Тем более важны в такой ситуации усилия профессионального сообщества по изучению, сохранению и распространению русского языка.

Международная конференция «Актуальные проблемы лингвистики, лингводидактики и переводоведения» имела своей целью обсуждение актуальных вопросов лингвистики и методики преподавания языков, обмен опытом, анализ наиболее современных и инновационных педагогических технологий и дидактических методов.

В конференции приняли участие педагоги и ученые из разных городов России (Санкт-Петербург, Москва, Архангельск, Нижний Новгород, Череповец, Махачкала и др.), а также из других стран (США, Словакия, Чехия, Казахстан, Белоруссия).

Самым объемным тематическим разделом сборника является методико-педагогический. Авторами обсуждаются вопросы создания учебников по РКИ, современные педагогические технологии, актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного и иностранных языков, особенности преподавания языковых дисциплин в военном вузе. В представленных статьях содержатся описания методики различных видов работ на занятиях по РКИ и иностранному языку, материалы авторских тестов и интерактивных заданий и пр. Интересный материал представили здесь иностранные авторы. Сообщения об особенностях преподавания русского языка как иностранного в Казахстане, в Словакии и Чехии открывают новые и неожиданные аспекты методики преподавания РКИ.

Лингвокультурологический блок конференции представлен несколькими статьями, освещающими поликультурное двуязычное языковое пространство Дагестана, вопросы речевой культуры преподавателя вуза, лингвокультурологические особенности современных носителей русского языка (на примере интернет-статусов), роль русского языка в арабском мире. и др.

Разнообразные и интересные статьи подготовили для сборника специалисты по переводу. Уникальный материал по переложению на английский язык стихов М.Цветаевой с приложением собственных переводов предоставила преподаватель из

США Алисса Гиллесли. В этом разделе также содержатся исследования по переводам правовых текстов, по методике обучения переводоведению.

В целом данный сборник статей отражает разнообразие и широту научных интересов ученых и преподавателей вузов, принимавших участие в конференции, содержит большой объем научной и научно-методической информации, которая, безусловно, будет востребована профессионалами.

А.В. Волынская
зав.кафедрой русского языка
Военного института (инженерно-технического) ВА МТО
г. Санкт-Петербург

РАЗДЕЛ I ЛИНГВОДИДАКТИКА, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ

УДК 37.013

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.В. Аверкиева

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г.Архангельск, Россия

Аннотация. Проблематика статьи связана с актуальным для педагогической теории и практики вопросом реализации задачного подхода к подготовке будущего специалиста. В статье характеризуются предпосылки возникновения задачного подхода, раскрывается его значение в реализации идей компетентностно ориентированного образования. Авторы дают развернутую характеристику отличительных особенностей и преимуществ данного подхода. Публикация носит теоретико–методологический характер.

Ключевые слова: задачный подход, технология решения профессиональных задач, учебная задача, профессиональная задача, учебная профессиональная задача

IMPLEMENTATION OF A TASK-BASED APPROACH TO TRAINING UNIVERSITY STUDENTS AS A DETERMINANT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION

G.V. Averkieva

Northern (Arctic) Federal University (NArFU) named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

Abstract. The problem of the forming the professional experience during the pedagogical practice is important for educational theory and practice. The article characterizes the prerequisites for the emergence of the objective-oriented approach, reveals its significance in the implementation of the ideas of competence-based education. The authors make a detailed description of the distinctive features and advantages of this approach. The publication is of theoretical and methodological nature.

Keywords: reflection, personal reflection, intellectual reflection, reflective diary, professional experience

Инновационные изменения в системе отечественного высшего образования направлены на качественную подготовку будущих специалистов, обладающих начальным профессиональным опытом.

До недавнего времени считалось, что профессиональный опыт невозможно сформировать в процессе вузовского обучения, поскольку традиционная для вуза лекционно-семинарская форма обучения не позволяет организовать процесс решения реальных задач, связанных с будущей профессией. Переход системы образования к компетентностной модели приводит к изменению данной установки. С точки зрения компетентностно ориентированного образования результаты профессиональной подготовки оцениваются не по показателям успешности освоения научных знаний, а по степени подготовленности обучаемого к эффективной деятельности за пределами образовательного учреждения. Происходит переориентация с преимущественной трансляции знаний на создание условий для формирования опыта, необходимого в дальнейшей профессиональной работе. Меняются и образовательные технологии, позволяющие имитировать реальные производственные процессы не только во время учебной практики, но и при проведении аудиторных учебных занятий.

В этой связи возрастает значимость задачного подхода, который может сыграть ключевую роль в модернизации высшего образования, поскольку отражает основную ее

цель – формирование профессиональной компетентности будущего специалиста через развитие опыта решения значимых практико ориентированных задач. При решении такого рода задач обучающийся не только углубляет и расширяет базовые знания, но и осваивает навыки их получения, разрабатывает свой индивидуальный путь профессионального становления.

Развитие идей задачного подхода, в первую очередь, связано с теорией решения учебных задач, разработанной Г.А. Баллом, Г.И. Вергелесом, Е.И. Машбиц и др. Применительно к педагогической деятельности концепция задачного подхода стала развиваться относительно недавно. Благодаря исследованиям Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина, Н.В. Кузьминой подход к педагогической деятельности как процессу решения различного рода задач получил серьезное теоретическое обоснование.

На начальном этапе осмысления проблемы реализации задачного подхода его роль и место обозначались несколько упрощенно. Его использование в практике вуза сводилось к эмпирическому решению и интерпретации профессиональных ситуаций педагогического труда. Но с развитием необходимой методологической базы, данное явление стало рассматриваться с позиций системного подхода как перспективный путь развития системы управления учебно-воспитательным процессом в вузе, как универсальный способ усвоения студентами технологических основ производственного труда.

Задачный подход к подготовке будущего специалиста предполагает такую организацию учебного процесса, при которой обучение студентов осуществляется посредством комплекса (или системы) профессиональных задач. Основой такого процесса, по мнению Загвязинского В.И., становится «руководимый педагогом процесс решения задачи, возникающие в этом процессе отношения, используемые средства и полученные результаты» [3, с. 130]. Выбор задачного подхода, в качестве приоритетного для развития профессионального образования, закономерен. Любой вид профессиональной работы традиционно рассматривается как деятельность, направленная на решение различных профессиональных задач. Следовательно, процесс обучения будущих специалистов должен быть построен таким образом, чтобы профессиональные задачи, которые они будут вынуждены решать после окончания вуза, определяли отбор содержания и технологий его обучения.

Сделать это в рамках консервативной модели преподавания учебных дисциплин чрезвычайно сложно. Учебные предметы в традиционной парадигме образования представляют собой уменьшенную копию изучаемых студентами базовых для получения профессии наук. Внедрение задачного подхода в практику вуза кардинально меняет ситуацию: содержание учебных задач основывается не на проблематике научных исследований (порой далеких от практики), а на запросах реальной действительности. Иными словами, содержание обучения составляют не заданная система знаний и затем усвоение этих знаний, а заданная система реальных ситуаций и те знания, которые обеспечивают решение этих ситуаций.

Специфика принципиально иного содержания обучения влечет за собой необходимость применения специальных образовательных технологий. Как было отмечено ранее, содержание обучения при задачном подходе включает в себя комплекс или систему реальных педагогических задач. Следовательно, используемые преподавателем образовательные технологии должны с одной стороны имитировать реальные профессиональные ситуации, а с другой – помогать их решить.

К числу таких технологий относится технология решения профессиональных задач. Концептуальным основанием данной технологии является идея об обучении студентов способом решения конкретных профессиональных задач, оформленных в виде кейса, педагогической ситуации, сюжета деловой игры и т.п.

Результатом использования технологии решения профессиональных задач является развитие у будущих специалистов разнообразных профессиональных компетенций, направленных на актуализацию знаний и умений, формирование способности применять

теоретические сведения к конкретной практической ситуации, становление начального профессионального опыта.

Таким образом, на современном этапе развития педагогической теории и практики существует представление о сущности задачного подхода как механизме проектирования и организации образовательного процесса посредством системы учебных задач. Учебная задача, в этом случае, рассматривается и как единица содержания образования, и как образовательная технология, и как способ оценки эффективности обучения.

Понятие «задача» является ключевой категорией задачного подхода. Осознать его специфику возможно при условии понимания отличительных особенностей понятий «профессиональная задача», «учебная задача», «учебная профессиональная задача».

Термин «задача» используется во многих науках. В психологии применяется трактовка задачи как совокупности цели субъекта и условий, в которых она должна быть достигнута. Эту трактовку можно рассматривать как одну из интерпретаций общего понятия «задача».

В педагогике под задачей (в широком смысле) понимается способ достижения педагогической цели. Так, В.П. Беспалько определил задачу как конкретизацию цели в определённых условиях и реализацию её с помощью конкретных средств и действий [2, с. 20].

Г.А. Балл рассматривает педагогическую задачу как систему, состоящую из определенных компонентов, таких как: предмет задачи, находящийся в исходном состоянии; модель требуемого состояния предмета задачи (отождествляется с требованием задачи) [1, с. 18].

Учебная задача – это такой тип задачи, при решении которой учащиеся посредством учебных действий открывают и овладевают общим способом (принципом) решения целого класса однородных частных задач. В основе учебной задачи находится проблема, которую необходимо решить наиболее продуктивным способом. Работа по решению учебных задач связана с определенными учебными действиями, которые совершаются с помощью учебных операций.

Существует множество видов учебных задач. Для реализации задачного подхода актуальны учебные, проектные и практические задачи.

Принципиальное отличие практической задачи от учебной заключается в том, что результат ее решения связан с организацией учебной деятельности (например, выполнить исследовательский учебный проект). В процессе решения практической задачи обучающийся изменяет объект учебного действия (например, в результате исследовательской проектной деятельности пишет научную статью). В процессе решения учебной задачи учащийся (вместе с изменением объекта учебного действия) меняется сам (например, осваивает навыки написания научной статьи).

Учебная и практическая задачи взаимосвязаны. Если практическая задача приобретает профессиональный контекст, то она становится одновременно и учебной, и профессиональной задачей.

Учебная профессиональная задача представляет собой задачу, используемую в учебном процессе для моделирования ситуаций профессиональной деятельности. Отличительной особенностью данного вида задачи является то, что ее содержание отражает проблемы, возникающие в реальной производственной работе.

Конечно, находясь в аудитории, студент не может выполнять реальные профессиональные задачи, но при помощи специальных образовательных технологий, может смоделировать процесс их решения.

Большинство учебных профессиональных задач относятся к типу проектных. Проектная задача включает в себя систему или набор заданий, которые задают алгоритм её решения. В основе проектной задачи лежат механизмы проектной деятельности. Но в отличие от проектной технологии, данный вид задач содержит максимально возможной

количество средств и материалов в форме специально разработанных заданий и требуемых для их выполнения данных.

В процессе решения проектных профессиональных учебных задач содержание деятельности студента проектируется как система проблемных ситуаций и задач, по своему содержанию приближенных к реальным профессиональным ситуациям. В этом случае происходит преобразование имитируемых профессиональных ситуаций в реальные продукты будущей производственной деятельности.

Таким образом, проектирование «продукта» является основной целью и результатом любой профессиональной задачи. «Продукт решения задачи» может быть представлен в виде различных текстовых, знаковых, графических средств, которые можно представить публично и оценить.

Несмотря на несомненную эффективность задачного подхода, он недостаточно широко используется в практике высшей школы, в первую очередь, по причине почти полного отсутствия необходимого дидактического инструментария, включающего методические разработки содержания конкретных профессиональных задач. Разработка данного методического сопровождения учебного процесса, реализующего идеи задачного подхода, относится к числу приоритетов высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1995. – 192 с.
3. Загвязинский В.И. Учебно-познавательные задания как средство разрешения противоречий обучения / В.И. Загвязинский // Ученые записки Свердловского пед. ин-та. – Свердловск, 1971. – Вып. 12. — Сб. № 159. – С. 3-20.

УДК 808.1.2

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЁННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

О.А. Анищенко

Кокшетауский университет им. Ш.Уалиханова, г. Кокшетау, Казахстан

Г.З. Шашкина

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан

Аннотация. Статья посвящена обновлённому содержанию образования в Республике Казахстан, новым тенденциям в преподавании русского языка в школах с нерусским языком обучения, вопросам совершенствования учебно-методического сопровождения обучения языку, особым требованиям к учителям-словесникам. Авторами статьи представлена разработанная ими концепция действующего в Казахстане учебника для 11 класса «Русский язык и литература» для школ с казахским языком обучения. Подчёркивается реализация творческих возможностей учащихся через интегрированные уроки, использования современных педагогических технологий, через гармоническое изучение языка и литературы.

Ключевые слова: русский язык, преподавание, обновлённое содержание, образование в Казахстане, интегрированные уроки, инновации

TEACHING RUSSIAN IN THE CONTEXT OF THE UPDATED CONTENT OF EDUCATION IN KAZAKHSTAN

O.A. Anichshenko

Kokshetau University named after Sh.Ualikhanov, Kokshetau, Kazakhstan

G.Z. Shashkina

Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Nur-Sultan, Kazakhstan

Abstract. The article is devoted to the updated content of education in the Republic of Kazakhstan, new trends in teaching the Russian language in schools with a non-Russian language of instruction, issues of improving educational and methodological support for teaching language, special requirements for language teachers. The authors of the article presented the concept of the 11th grade textbook "Russian Language and Literature" for schools with the Kazakh language of instruction, developed by them. The realization of the creative possibilities of students through integrated lessons, the use of modern pedagogical technologies, through the harmonious study of language and literature is emphasized.

Keywords: Russian language, teaching, updated content, education in Kazakhstan, integrated lessons, innovation

Официальный статус русского языка в Казахстане определен так: «В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским официально употребляется русский язык» [1]. Русский язык – обязательный предмет в общеобразовательных школах Казахстана. Профессиональное обучение в вузах Казахстана осуществляется в основном на двух языках: казахском и русском. С каждым годом увеличивается количество выпускников, сдающих вступительные экзамены на казахском языке, и соответственно, обучающихся в вузах в группах с нерусским языком обучения, но русский язык не утрачивает своей функциональной значимости, и интерес молодежи к нему не угасает. Основными трендами в развитии высшего образования Республики Казахстан становятся полиязычное образование, цифровые технологии в обучении, подготовка педагогических кадров в аспекте обновлённого содержания.

Перед вузовскими преподавателями стоит задача – создать условия для развития творческих способностей обучающихся. Важными становятся вопросы совершенствования учебно-методического сопровождения обучения языку и литературе. Сегодня учебник рассматривается как важная составляющая часть образования, вопросы его качества – в центре внимания. Учебник должен раскрывать богатство и величие русского языка, включать соответствующим образом подобранные, содержательные и ценные в воспитательном значении тексты для упражнений; давать систематическое, целесообразное, доступное изложение основных теоретических сведений по русскому языку, правила и определения; включать достаточное количество разнообразных, содержательных, интересных, эффективных, расположенных в целесообразной последовательности с методической точки зрения упражнений.

Для нерусских школ создаются учебники русского языка, учитывающие специфику овладения русским языком как неродным.

В данной статье будет представлена концепция действующего учебника 11 класса «Русский язык и литература» для школ с казахским языком обучения. Учебник разработан в соответствии с Государственным общеобязательным стандартом среднего образования Республики Казахстан, типовой учебной программой по предмету «Русский язык и литература» для 10-11 классов уровня общего среднего образования по обновленному содержанию. Целью обучения учебному предмету «Русский язык и литература» в 11 классе является «совершенствование навыков речевой деятельности, основанных на владении системой разноуровневых языковых средств, соблюдении правил и норм русского литературного языка, правил речевого этикета, что способствует развитию функциональной грамотности обучающихся» [2]. Грамматический материал изучается в контексте лексических тем на основе текстов.

Структура учебника включает Предисловие (в котором авторы объясняют название рубрик учебника и их предназначение), 8 разделов в соответствии с типовой программой (разделы делятся на темы, которые представлены изучаемыми произведениями, а темы делятся на уроки). Уроки четко разделены между собой, во-первых, названием урока, во-вторых, целями к каждому уроку, в-третьих, эпиграфом к уроку, в-четвертых, аналитической статьей учебника, после которой предложены вопросы и задания. После 2, 4, 6, 8 разделов (после каждой четверти, так как в одной четверти изучаются по два раздела), идут итоговые вопросы и задания к двум разделам, а также тестовые задания для самоконтроля. В конце учебника представлены образцы видов разбора: фонетического,

морфемного, словообразовательного, морфологического, синтаксического. Также даны орфографический и орфоэпический словарь и глоссарий изучаемых терминов.

В соответствии с целями типовой программы цели уроков реализуются через выполнение заданий под следующими рубриками: «На пути к пониманию текста», «Тайна сюжета и композиции», «Авторская позиция в раскрытии темы», «На литературных перекрёстках», «Казахстан в мире художественной литературы», «Проба пера», «Публичная дискуссия», «Искусство перевоплощения», «Под лингвистическим микроскопом», «Сокровищница языка», «Соблюдаем орфографические нормы», «Соблюдаем пунктуационные нормы», «Используем языковые единицы», «В копилку терминов», «Воспитание чувств» и другими.

Концепция учебника звучит следующим образом: «От художественного произведения к культуре речи и функциональной грамотности». Она подразумевает реализацию творческих возможностей учащихся через гармоническое изучение языка и литературы.

Например, анализируя отрывок из романа «Буранный полустанок» Ч.Айтматова, мы предлагаем интегрированные задания по языку и литературе.

Под рубрикой «Соблюдаем пунктуационные нормы».

1) Расставить недостающие знаки препинания в предложениях из «Легенды о манкурте»: 1. Манкурт не знал кто он откуда родом-племенем не ведал своего имени не помнил детства отца и матери одним словом манкурт не осознавал себя человеческим существом. 2. Лишённый понимания собственного «Я» манкурт с хозяйственной точки зрения обладал целым рядом преимуществ... 7. Порученное дело исполнял слепо усердно неуклонно. 8. Манкуртов обычно заставляли делать наиболее грязную тяжкую работу или же приставляли их к самым нудным тягостным занятиям требующим тупого терпения. 9. Только манкурт мог выдерживать в одиночестве бесконечную глушь и безлюдье сарозеквов находясь неотлучно при отгонном верблюжьем стаде.

2) Ответить на вопросы: Какие качества манкурта, необходимые для бессловесного раба, иллюстрируют первое, второе, четвёртое, шестое, седьмое и девятое предложения? Есть ли память, чувства у манкурта? Что он способен выполнять?

Концепция учебника реализуется в четырех аспектах.

Во-первых, в содержательной части учебника: литературоведческие сведения и знания по теории литературы; правила по орфографии и пунктуации. Важным считаем представление в содержании параграфов правил русской грамматики и орфографии в емкой и содержательной форме. Сквозное единство тем и мотивов в учебнике; связь автобиографических сведений о писателе с темой раздела учебника (в аналитической статье учебника рассказывается только о тех моментах биографии, которые связаны с разделом учебника); межпредметные и междисциплинарные связи; введение казахстанского материала под рубрикой «Казахстан в мире художественной литературы».

Во-вторых, концепция учебника реализуется в методическом преломлении овладения знаниями: использование современных педагогических технологий, технологии критического мышления; информационно-коммуникационных технологий; наличие аппарата ориентировки; наличие эпиграфов к каждой теме урока; творческий или исследовательский проект, предложенный учащимся после каждой темы; разнообразие вопросов и заданий по русскому языку и литературе.

В-третьих, в воспитательной функции литературы как искусства слова. Литература средствами языка воздействует на становление личности человека, формирует его взгляды, является фундаментом мировоззрения личности, учит, как претворить свои идеалы в жизнь, воспитывает и ум, и чувства, формирует характер, то есть, влияет на личность в целом.

В-четвертых, концепция учебника реализуется в творческом потенциале участников педагогического процесса. Совместная деятельность учителя и ученика предполагает не только равноправно-дружеское общение или творческую деятельность учащегося, но и дальнейшее саморазвитие учителя.

Ключевым в учебнике является гармоническое изучение русской литературы и русского языка.

Рубрика «Соблюдаем пунктуационные нормы». Ученикам даются следующие задания:

1) Расставьте недостающие знаки препинания при обособленных членах в предложениях из комедии А.П. Чехова «Вишнёвый сад»: 1. Через сцену опираясь на палочку торопливо проходит Фирс ездивший встречать Любовь Андреевну. 4. Трофимов идёт через сцену и увидев Варю и Аню останавливается. 6. Человечество идёт вперёд совершенствуя свои силы (Трофимов). 9. В зале и гостиной нет никого кроме Любви Андреевны которая сидит, сжалась вся и горько плачет.

2) Какова стилистическая роль обособленных определений? Какое значение имеет обособленное дополнение в последнем предложении?

Языковая компетентность развивается на текстовом материале строго на основе изучаемого произведения.

В учебнике много заданий под рубрикой «Воспитание чувств», где предлагается учащимся поразмышлять над ситуацией на основе прочитанных произведений, вспомнить свой эмоциональный опыт или привести примеры из жизни окружающих его людей.

Для достижения целей обучения применяются различные виды деятельности, приемы и методы обучения. Среди них: обсуждение эпиграфов к урокам, чтение и анализ статьи учебника, беседа по прочитанному, работа с толковыми словарями, анализ общенаучной и узкоспециальной лексики социально-культурной, учебно-профессиональной, общественно-политической сфер, анализ структурных, лексических и грамматических особенностей текстов, выразительное чтение произведений или их фрагментов, формулирование проблемных вопросов, индивидуальное сообщение учащегося, заполнение таблиц, презентация и создание буктрейлеров, написание эссе, аннотаций, репортажей, публицистических статей, текстов смешанных типов. Представлены и разнообразные стратегии критического мышления: д Венна; дискуссионная карта; кластер; «тонкие» и «толстые» вопросы, синквейн, логические цепочки и др.

Таким образом, концепция учебника, его содержание и структура, методика изложения теоретического и практического материала нацелены на воспитание творческого, эстетически восприимчивого учащегося, умеющего грамотно выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Библиографический список

1. Конституция Республики Казахстан. 30 августа 1995 г. // [Электронный ресурс]. URL: edu.resurs.kz/elegal/constitution (дата обращения 12.03.2021).
2. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 10-11 классов уровня общего среднего образования по обновленному содержанию // [Электронный ресурс]. URL: bilimger.kz/15462 (дата обращения 12.03.2021).

УДК 808.5

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И ПАРЕМИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Антонякова Д.

Институт русистики Философского факультета Прешовского университета, г.Прешов, Словакия

Аннотация. В статье рассматривается использование фразеологических единиц (далее ФЕ) и паремий как средств, повышающих уровень знаний изучаемого языка, понимания культуры народа и повышения культуры устной и письменной речи. Автор исходит из положения о том, что значения указанных единиц обусловлены взаимодействием лингвистических и экстралингвистических факторов. Источник возникновения названных единиц обуславливает их использование в конкретном функциональном стиле и придает им определенную стилистическую окраску. Работа строится в компаративном русско-словацком плане.

Ключевые слова: ФЕ, паремия, экстралингвистика, функциональный стиль, стилистическая окраска

PHRASEMES AND PAROEMIAS AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' SPEECH STANDARDS

Antonakova D.

Institute of Russian Studies, Faculty of Arts, University of Prešov, Prešov, Slovak Republic

Abstract: The paper discusses the use of phrasemes and paroemias as a means of developing the knowledge of the foreign language, increasing the understanding of the national culture of the target country and developing students' speech and writing standards. The author's argument is based on the assumption that the meanings of these units depend on the interaction of linguistic and extra-linguistic factors. The origin of these units determines their use in a specific functional style and gives them a certain stylistic colouring. The paper is designed as an analysis from a Russian-Slovak perspective.

Keywords: phraseme, paroemia, extra-linguistics, functional style, stylistic colouring

Актуальность исследуемой проблемы. Наш опыт работы со студентами, изучающими русский язык как иностранный, показал, что они с большим трудом понимают и переводят текст, в котором используются слова или словосочетания в переносных значениях, не говоря уже о тропах, ФЕ или паремиях. Практика обучения переводу подтверждает данный факт. Речь идет о студентах вуза, изучающих русский язык как свою специальность, т.е. будущих переводчиках, учителях и культурологах. «К подобным сложностям переводческого процесса можно отнести знание/незнание, владение/невладение устойчивыми словосочетаниями – фразеологизмами исходного языка или языка перевода в рамках данного коммуникативного контекста» [11]. Похожую картину наблюдаем и в школах как при обучении русскому языку как иностранному, так и при изучении словацкого языка как родного, о чем свидетельствуют учителя основных и средних школ, а также и наши наблюдения над работой студентов на лекциях и семинарских занятиях по лексикологии, фразеологии, паремиологии и стилистике русского языка. Раньше такой картины не наблюдалось. Все изменилось после перехода на Болонскую систему образования, которая не совсем подходит для гуманитарных направлений, особенно для изучения иностранного языка, где сократилось количество часов за счет самостоятельной домашней работы.

Сравнительно недавно (в 2019 г.) в нашем институте были защищены две диссертации на темы «Паремиологическая репрезентация концепта труд (компаративный русско-словацкий план)» и «Значение и проявление разговорности в публицистическом стиле современного русского языка». К защите готовится работа под названием «Место фразеологии в эдукационном процессе учеников основных школ». Этот факт говорит о том, что учителя начинают задумываться над существующей проблемой и пытаются ее решать собственными силами, потому, что в Содержательном стандарте Государственной образовательной программы Словакии ФЕ и паремии не входят в программу обучения и поэтому в учебниках приводятся только спорадически. Часто от учителя зависит, будет ли этот материал введен в учебный процесс в качестве дополнительного или нет. Пословицы и поговорки в учебниках обычно не объясняются, они приводятся самостоятельно, вне контекста, а иногда только даются их эквиваленты на словацком языке.

Необходимо сказать, что у паремий и ФЕ есть потенциал быть использованными в процессе обучения, и с этой целью необходимо создавать паремиологический и фразеологический минимум, который бы соответствовал теме урока, например: паремии и ФЕ, связанные с трудом, профессией, дружбой, внешностью и характером человека, любовью, взаимопомощью, временем, и т. п. Некоторые учителя приняли участие в курсах РКИ, организованных российскими университетами и кафедрами русского языка и отмечали, что в рамках курса на семинарских занятиях уделялось внимание и паремиям, и паремиологический минимум входит, как выяснилось, в Государственную образовательную программу. В словацких школах роль фразеологии и паремиологии в обучении русскому языку недооценена.

Цель данной статьи заключается в компаративном рассмотрении и анализе ФЕ и паремий, как средств и способов повышающих уровень знаний студентов не только в страноведческом и культурологическом плане, но также и в плане обогащения словарного состава, развития устной и письменной речи. Известно, что ФЕ имеют ситуативный характер, т.е. зарождаются, живут и поддерживаются ситуацией. Важную роль играют источники их возникновения, потому что благодаря им определяется стилевая

принадлежность и стилистическая окраска ФЕ. В образовании ФЕ важную роль играет и взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов их образования, под которыми понимаем материальную и духовную культуру народа. Все это углубляет знания культурологического характера, указывает на источники возникновения ФЕ, на способ их образования, на источник заимствования. Изучая таким способом фразеологию, студенты приходят к выводу, что эта наука имеет интернациональный характер. В способах образования отдельных ФЕ разных языков можно наблюдать определенную «фразеологическую логику», что подтверждают теория фразообразования Ю.А. Гвоздарева [5] и теория существования антиномий (противоречий) всей фразеологии, автором которой является В.М. Мокиенко [8].

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили ФЕ и паремии русского и словацкого языков, объединенные общностью источника, компонента, концепта и т.п. В поле зрения исследователя оказались только ФЕ в узком смысле слова. Исследуемые ФЕ извлекались из толковых и фразеологических словарей русского и словацкого языков, а также переводных словарей и личной картотеки. В ходе работы был использован описательный метод, метод наблюдения, компонентного анализа и идентификация как прием исследования фразеологического материала.

Результаты исследований и их обсуждение. Исходя из темы нашего исследования, хотим обратить внимание на понятие «культура речи». Умение четко и ясно выражать свои мысли в устной и письменной форме и уместно употреблять выразительные средства речи является необходимым условием будущих переводчиков, учителей, работников в области культуры. Под культурой речи понимаем «владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме, при котором осуществляются выбор и организация языковых средств, позволяющих в определенной ситуации общения и при соблюдении этики общения обеспечить необходимый эффект в достижении поставленных задач коммуникации» [10, с. 204]. Известно, что студенты, изучающие иностранный язык, не так часто в своей речи употребляют ФЕ и паремии. Дело не в том, чтобы они не смогли их выучить и запомнить значение, а в том, что им не хватает умения соотнести ФЕ или паремию с ситуацией, учитывая при этом и стиливую уместность, и коннотацию. Кроме того, у них нет достаточных знаний словацкой фразеологии и паремиологии, а значит, не на что опереться, сравнить, найти общее. Если во фразеологии на первый план выносятся экспрессивность, образность, то в паремиях заложена оценочность, дидактичность. Необходимо заметить, что кроме названных феноменов и фразеологизмы, и паремии ценны своим страноведческим и лингвокультурным фоном.

Рассмотрим пословицу *Не все коту Масленица, будет (придет, бывает, наступит) и Великий пост*. Она говорит о том, что 'человек не все время будет жить в достатке, легко и просто, могут наступить и трудные времена, все может измениться в худшую сторону'. Названная паремия является подходящим материалом не только для расширения словарного состава учащихся за счет устойчивого словосочетания, но и для их знакомства с культурой народа, а именно с большим народным праздником, берущим свое начало от языческих ярильных игрищ (Ярило – бог солнца у славян). Масленица празднуется в течение последней недели перед Великим постом (отсюда и вторая часть пословицы). При более подробном изучении народных календарных праздников, а Масленица является таковым, можно в них найти и обрядовые черты. В данном случае речь идет о последнем дне недели, так называемом прощеном воскресенье, когда люди прощались с праздником. Иногда изготавливали чучело Масленицы, наряжали его в кафтан, обували в лапти, давали в руки блин, а потом сжигали на костре и горящие головешки разбрасывали по полю. «Ритуальное сжигание – уничтожение чучела – было необходимо для воскрешения его силы в злаках» [1, с. 143].

Прощеное воскресенье также можно рассматривать как уникальную ценность русского народа, о чем говорит изучение этнографических материалов [2]. Простить и просить прощения у другого человека – это одна из ярких черт русского народа, которая

проявлялась в этом обычае. Речь идет о последнем воскресенье на Масленице перед Великим постом. В это время просили прощения друг у друга не только родные и близкие люди, дети у родителей, но и сосед у соседа, и незнакомые люди. Необходимо сказать, что русские крестьяне обычай «просить прощения» практиковали не только во время праздников, но что он был составной частью их будничной жизни [6].

Как видно, данная паремия обладает богатой фоновой информацией, что может стать мотивацией для более глубокого и всестороннего изучения похожих паремий, тем более, что в словацком культурном пространстве тоже существует похожий разгульный праздник, который называется *Fašiangy*. Название образовано от старогерманского слова *Fashang*, т. е. 'пивная, распивочная, стойка, напиток, который пили до начала поста'. Но если *Масленица* стала источником образования пословицы, из которой отсечением второй части возникла ФЕ *не все кому масленица* со значением 'не всегда жить в достатке', то словацкому языку известна только ФЕ *nemá kocúr večné hody* с точно таким же значением и близким лексическим оформлением, что говорит о ее заимствовании словацким языком. Если говорить об экспрессивности и образности, то необходимо отметить, что ФЕ русского языка обладает данными качествами в большей мере, чем ФЕ словацкого языка. Словацкое слово «*hody*» можно перевести как «пир, пиршество, застолье», что тоже является экспрессивным выражением по сравнению со стилистически нейтральным словом угощение «*pohostenie*».

Эти два праздника объединяет и тот факт, что в русском культурном пространстве он известен и под названием *сырная неделя* и *мясопустная неделя* (дни, когда мясная пища запрещена, но еще разрешена молочная – (творог, масло, молоко) [2]. Такие же названия данного праздника находим и в чешском, и в словацком языке. Традиция словацкого праздника *Fašiangy* своими корнями уходит в 9 век, в период существования Великой Моравии, когда данный праздник тоже назывался *мясопуст*. В чешском языке это название существует до сих пор, но в словацком языке, как мы уже упоминали выше, он был заменен немецким словом. Это произошло в 19 в.

Как видим, параллельное существование двух идентичных праздников, сходных по своему внешнему оформлению и разгульному и пышному проведению, но не совсем сходных по своему идейному содержанию (в словацком празднике преобладает забава и ряжение, а в русском празднике на определенную форму забавы накладываются и момент заботы о чистоте своей совести, и момент суеверного задабривания природы, своего рода просьба о сохранении полевых посевов) не стало ситуациями зарождения ФЕ или паремии в одинаковой мере. Эквивалентом русской ФЕ, образованной из паремии, стал в словацкой фразеологической системе просто ее перевод. На этот факт необходимо обратить внимание студентов и показать на примерах, что ФЕ часто возникают и путем перевода из других языков.

Мы убедились в том, что такое всестороннее описание праздника, анализ способа образования ФЕ, определение источника ее зарождения помогает понять стилевую обоснованность и стилистическую коннотацию, что в конечном итоге определяет правильность и уместность ее использования в письменном тексте или в устной речи.

Известно, что во ФЕ в качестве компонентов могут находиться и слова-символы. Ими могут выступать и предметы, и лесные звери, и домашние животные, и действия, и языковые факты. Я. Опалкова, рассматривая символы в составе фраземного знака, пишет следующее: «Названия животных и птиц благодаря символике стали использоваться как указания на людей, обладающих теми или иными свойствами, а также для образного обозначения некоторых абстрактных понятий» [9, с. 128]. Так баран, осел, коза, бык свинья являются символами умственной ограниченности, тупости. Сравни: *метать бисер перед свиньями* – 'напрасно говорить перед непонимающими', *как свинья в апельсинах* – 'совершенно не разбираться', *как от козла молока* – 'нет никакой пользы'. Точно такую же ситуацию наблюдаем и в словацкой фразеологии, где также выступают символические животные: *hádzať perly sviniam; rozumieť sa do niečoho ako hus do piva; niet úžitku ani za mak*. В

словацкой фразеологии гусыня – hus – выступает как символ глупости, но в русской существует ФЕ *гусь лапчатый* со значением 'хитрый, ловкий человек, пройдоха'. В общем можно сказать, что в славянской культуре «гусь (гусыня) – символ семейного уюта, покоя, хоть и считался птицей неуклюжей и даже немного с придурью» [7].

Кроме указанного символа, свишня является также и символом нечистоплотности: *как свишня <вымазаться>* – 'очень запачкаться', *есть как свишня* – 'ест с жадностью, некрасиво'. Точно такие ФЕ существуют и в словацком языке: *zašpiniť sa ako sviňa, byť špinavý ako sviňa, jest' ako sviňa*. Исходя из символических значений зооморфных образов славянской культуры, подобранный фразеологический ряд может стать основой для документирования интернационального характера фразеологии. Благодаря тому, что многие ФЕ содержат в своем составе и фоновые слова, можно с их помощью не только документировать материальную и духовную культуру народа, язык которого студенты изучают, но и пополнять словарный состав учащихся, а также находить общие и различительные черты в разных культурах [3].

Подходящим фразеологическим материалом для всестороннего анализа и характеристики самого выражения, его компонентного состава и значения с лингвистической и экстралингвистической точки зрения являются ФЕ, связанные с обычаями, обрядами, трудом, ремеслами, верованиями, суеверием и т.п. Знакомство с теорией фразеобразования позволяет по-другому взглянуть и на ФЕ, и на способы их образования, и на определение значения, а теория антиномий объясняет появление вариантов, изменения значений в процессе своего развития.

Выводы. Исходя из предложенной презентации фразеологического материала, включающей в себя всесторонний лингвистический и экстралингвистический анализ, можно сделать вывод о том, что она раскрывает широкие возможности для показа сходства и различия ФЕ не только на уровне компонентного состава, но и значения, экспрессии, образности, стилистической окраски и стилевой принадлежности

Библиографический список

1. Аникин В.П. Русский фольклор. – М.: Высшая школа, 1987. – 286 с.
2. Антонякова Д. Фразеологические единицы русского языка, связанные с народными обычаями и обрядами – Prešov: FF PU, 2006. – 191 s.
3. Антонякова Д. Через фразеологию к познанию культуры народа // Русский язык и литература в школе и вузе. Выпуск III. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию юбилею доцента каф. методики преподавания рус. языка и литературы ДГУ, засл. учителя РД Г.Н. Сивриди. – Махачкала, 2010. – с. 22--26.
4. Бромлей Ю.В., Подольный, Р.Г. Создано человечеством. – М.: Политиздат, 1984. – 272 с..
5. Гвоздарев Ю.А. сновы русского фразеобразования. – Ростов-на-Дону: Издательство РГУ, 1977. – 182 с.
6. Громыко М.М. Мир русской деревни. – М.: Молодая гвардия, 1991. – 446 с.
7. Кононенко А.А. Энциклопедия славянской культуры, письменности и мифологии. [Электронный ресурс]. URL: <https://history.wikireading.ru/406115> (дата обращения: 12.03.2021).
8. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. – М.: Высшая школа, 1989. – 207 с.
9. Опалкова Я. Роль животных в образно-символической системе фольклора / Я. Опалкова // Сборник ПФ в Прешове XXI. зв. 3. Славистика. – Братилава: СПН, 1987. – С. 125-131.
10. Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая рос. энцикл.: Дрофа, 1997. – 722 с.
11. Хованец М. Особенности перевода юридических текстов со словацкого языка на русский (на примере юридических фразеологизмов) // Полипарадигмальные контексты фразеологии в XXI веке. Материалы международной научной конференции. – Тула: 17-19 мая 2018 г. – С. 328- 336.

ЖАНР НАУЧНОЙ СТАТЬИ НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ

М.Г. Боровик

*Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала А.В. Хрулёва,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Статья посвящена изучению жанра научной статьи на занятиях с иностранными военными служащими в процессе освоения основного курса русского языка. В ней даны методические рекомендации по работе с указанным выше жанром научного стиля речи.

Ключевые слова: научный стиль речи, жанр научной статьи, анализ, композиция, языковые средства

THE GENRE OF A SCIENTIFIC ARTICLE IN CLASS WITH FOREIGN MILITARY PERSONNEL

M.G. Borovik

*Military academy of logistics management named after the General of the Army A.V. Khrulev,
Saint-Petersburg, Russia*

Abstract. The article is devoted to the study of the genre of scientific articles within the classroom setting foreign military personnel in the process of mastering the basic course of the Russian language. It provides guidelines for working with the above genre of scientific style of speech.

Key words: scientific style of speech, genre of a scientific article, analysis, composition, language tools

Одной из важных задач, стоящих перед преподавателями русского языка как иностранного, является мотивация слушателей к осмысленному и деятельностному освоению учебного предмета. Именно поэтому содержание учебного предмета соотносится с практической деятельностью военных служащих в профессиональной и учебной областях.

Программа основного курса русского языка для слушателей из стран ближнего зарубежья предполагает знакомство с основными стилями речи, прежде всего с официально-деловым, научным, публицистическим и разговорным. Каждый из них включён в процесс реализации разных видов коммуникации военных. Если владение официально-деловым стилем речи является важным звеном в профессиональной сфере военных, публицистический стиль – в их просветительской работе с военными служащими, то научный стиль речи активно используется в учебной деятельности слушателей.

На изучение научного стиля речи в тематическом планировании основного курса «Русский язык» отводится три занятия. На первом занятии происходит знакомство слушателей не только с понятием данного стиля речи, но и с его языковыми особенностями, структурой научного текста, второе посвящено жанру статьи, третье – жанру аннотации к научной работе. В центре внимания на занятиях с иностранными военными служащими оказываются тексты, представляющие собой научные статьи, варианты аннотаций.

Почему же при знакомстве с научным стилем речи обращаемся именно к этим жанрам? В ходе обучения в военной академии слушатели постепенно готовятся к восприятию научного текста, а впоследствии – к его созданию (мы имеем в виду выпускную квалификационную работу). Для этого исследователю нужно уметь осмысливать научный текст, отбирать материал, выстраивать свой собственный текст в соответствии с жанром. Многие офицеры испытывают трудности не только с подготовкой такой статьи, но и с осмыслением имеющегося в научной литературе теоретического материала, необходимого для обоснования исследования. Это связано с восприятием текстов научной литературы, умением выделять главное, «схватывать» суть, которую излагает автор. Указанные выше проблемы возникают по разным причинам. Прежде всего, влияет

образовательная система страны, из которой прибыл офицер. В ряде стран, входящих в ОДКБ, на обучение русскому языку отводится в школе 2 часа (Таджикистан, Туркменистан). Поэтому закономерно, что иностранные военнослужащие в большей степени сконцентрированы на правильном прочтении (озвучивании текста), а не на его осмыслении. В процессе несения службы им редко приходится использовать русский язык. Именно поэтому уровень практического владения русским языком у иностранных военнослужащих невысок. Все эти обстоятельства влияют на процесс усвоения необходимого материала по специальности, не говоря уже о проведении самостоятельного исследования, результаты которого находят отражение в выпускной квалификационной работе.

Для развития навыка осмысленного понимания научного текста мы и организуем знакомство с жанром статьи, её композиционными и языковыми особенностями, обучаем написанию аннотации. Все эти умения востребованы слушателями в ходе подготовки выпускной квалификационной работы, апробации результатов исследования на научно-практических конференциях, представленных в форме докладов, статей.

Какова же система работа над жанром научной статьи?

На первом занятии происходит введение понятия научного стиля речи. Научный стиль речи – это функциональный стиль общелитературного языка, обслуживающий сферу науки и производства. Он способствует формированию представления о том или ином явлении, предлагает варианты его классификации, обобщает исследованные факты, выдвигает и обосновывает идею путём приведения логичных доказательств, формулирует закономерности и законы, взаимосвязь явлений. Научный стиль речи характеризуется обобщенностью, логичностью изложения, аргументированностью, однозначностью выражения мыслей, сжатостью при насыщенности содержания. Особенности научного стиля проявляются на разных языковых уровнях. Для дальнейшей работы с текстами научных статей слушатели должны иметь представление об использовании в них языковых средств, с которыми преподаватель знакомит обучающихся на первом занятии, а затем отрабатывается умение видеть и находить эти отличительные особенности в предложенных образцах.

На лексическом уровне следует выделить использование как общенаучных, так и специальных терминов, абстрактных существительных. Следует обратить внимание на отсутствие эмоционально окрашенных, разговорных и просторечных слов. Морфологический уровень характеризуется доминантой употребления существительных, которые используются при введении понятийного аппарата, глаголов в форме 3 лица множественного числа, причастий и деепричастий, отсутствием местоимения *я*, его заменой на *мы*. Синтаксис научного текста требует прямого порядка слов; активно используются конструкции с причастиями, деепричастными и причастными оборотами, сложные предложения, вводные слова, подчёркивающие логичность изложения (*во-первых, во-вторых, в-третьих*), простые предложения типа *что есть что*. Среди текстовых особенностей стоит отметить стереотипную композицию, употребление разных способов построения текста – описания, рассуждения, повествования, монологичность.

Второе занятие темы «Научный стиль речи» посвящено анализу жанра научной статьи.

«Словарь русского языка» [3, с. 255-256] так формулирует одно из значений слова *статья*: «Научное или публицистическое сочинение небольшого размера в сборнике, журнале или газете». Е.В. Михайлова рассматривает статью как форму научного рассуждения: «Научная статья – первичный письменный жанр научного дискурса, задачей которого является постановка и решение одной научной проблемы, имеющий средний объём, систему ссылок и выходные данные» [2, с. 9]. Она предлагает свою классификацию жанра научной статьи, поэтому выделяет три группы по следующим критериям.

1. По области научной деятельности – статьи педагогические, психологические, исторические, математические и др.

2. По коммуникативным задачам исследователя – проблемные, научно-популярные, научно-публицистические, обзорные, аналитические.

3. По научной задаче – теоретические и прикладные.

В основе статьи как научного текста лежит стержнеобразующая проблема. Она и определяет структуру научного текста. Тезис, включающий в себя названную проблему, утверждающий определённый взгляд на неё, требующий доказательств, то есть аргументации. Затем разворачивается система аргументов и делается вывод.

Выбор научной статьи для анализа на занятиях с иностранными военнослужащими делается с учётом познавательных интересов группы и её состава. Если группа однородна с точки зрения специальности, то можно выбирать проблемную статью, отражающую сферу профессиональной компетенции её слушателей. Если группа укомплектована иностранными военнослужащими разных специальностей, то лучше использовать обзорные статьи общевойсковой тематики. Так мы предлагали нашим слушателям статью Антоненчика Н.Н. «Оружие на новых физических принципах», являющуюся по коммуникативным задачам исследователя обзорной [1, с. 264-268].

Цель занятия – знакомство иностранных военнослужащих с жанром научной статьи, её особенностями, установление связи с научным стилем речи.

В начале занятия проводим фронтальный опрос, который поможет повторить предшествующий материал. Можно предложить следующие вопросы и задания для повторения.

1. Что Вы понимаете под научным стилем речи?
2. Назовите особенности научного стиля речи.
3. Что характерно для лексики научного стиля речи?
4. Какие морфологические формы доминируют в научном стиле речи?
5. Какие синтаксические конструкции частотно используются в научных текстах?
6. Перечислите текстовые особенности научного стиля речи.

После повторения преподаватель формулирует цель занятия. Затем иностранных военнослужащих знакомят с понятием жанра научной статьи. Определение научной статьи надо представить не только устно, но и наглядно, то есть «вывести» на экран. Это позволит подключить как слуховой, так и зрительный каналы восприятия. Для мотивации слушателей необходимо обратить внимание на практическую сторону изучаемой темы и объяснить, где в учебной деятельности могут быть востребованы полученные знания. Так знания особенностей жанра статьи поможет и слушателям в подготовке докладов и статей к научно-практическим конференциям и при создании выпускной квалификационной работы.

Для успешного овладения смыслом текста организуем традиционную лексическую работу. Безусловно, в центре внимания окажутся слова связанные с профессиональной деятельностью военнослужащих (например: *лазерное оружие, термомеханическое воздействие, пучковое оружие, инфразвуковое оружие, литосферное оружие, эрозия почвы, генное оружие* и т.д.)

После проведённой лексической работы проводится беседа, предваряющая знакомство слушателей с текстом.

Примерные предтекстовые задания:

1. Что Вы знаете об оружии, созданном на новых физических принципах?
2. Почему такое оружие является опасным?
3. Почему разрабатывают такое оружие?

Иностранные слушатели называют несколько видов оружия, среди которых чаще всего встречаются лазерное, биологическое. Но широты представления всего поля разнообразного оружия у них нет. Это связано с узкой профессиональной специализацией иностранных военнослужащих. Понимание того, что любое оружие несёт с собой смерть у офицеров, безусловно, есть. Также они хорошо понимают, что развитие новых видов оружия связано с проблемами национальной безопасности страны, разными геополитическими интересами государств.

После беседы знакомим слушателей с примерными **притекстовыми заданиями**.

1. Познакомьтесь с текстом. Определите его тему.
2. С какой целью автор создавал этот текст?
3. Какое понятие он даёт оружию на новых физических принципах?
4. Какие виды оружия он выделяет?

Затем организуется процесс чтения текста с учётом уровня сформированности навыка этого вида речевой деятельности у обучающихся. В сильных группах продуктивна самостоятельная работа слушателей, в слабых преподаватель контролирует чтение, совершенствует умения иностранных военнослужащих.

После чтения организуется беседа по притекстовым заданиям. Слушатели легко определяют тему статьи, которая отражена в названии – «Оружие на новых физических принципах». Следует обратить внимание обучающихся на значимость названия как элемента статьи. Часто именно тема отражена в названии, потому что для читателя – это своеобразный смыслообразующий ориентир. Главной целью автора становится систематизация разных видов оружия, созданных на новых физических принципах. В статье даётся определение данного оружия: «ОНФП – это оружие, основанное на использовании высокоэнергетических излучений и полей, нейтральных или заряженных частиц и других нетрадиционных способах поражения живой силы, техники, объектов или территории противника» [1, с. 264]. Автор выделяет 8 видов такого оружия (лазерное, пучковое, инфразвуковое, радиочастотное, геофизическое, генное, кинетическое, несмертельное).

Следующий этап – это работа над осмыслением жанра статьи. Организуем её с помощью *послетекстовых вопросов и заданий*.

1. Какова композиция статьи? Сколько частей Вы выделили? Назовите их.
2. Какова структура описания каждого из вида оружия? Составьте план описания.
3. Соответствует ли текст структуре и логической схеме научного текста? Почему?
4. Какие языковые черты научного стиля речи Вы видите в этом тексте?

Слушатели определяют три части текста – введение, описание видов оружия, то есть основную часть, и вывод. Следует особое внимание обратить на вводную часть статьи. Она является своеобразной увертюрой темы, в которой должна быть обозначена её актуальность, обоснована необходимость исследования, определены цели изучения. В статье автор констатирует ведущиеся работы в области создания нетрадиционного оружия, вводит понятия оружия на новых физических принципах и очерчивает возникающие угрозы. Основная часть представляет собой описание разных видов такого оружия. Например:

Генное оружие. Научно-технические достижения в области биотехнологии в последние годы позволили выйти на новое направление развития этой науки, получившей название эволюционно молекулярная («генная») инженерия. В ее основе лежит технология воспроизведения в лабораторных условиях процессов адаптивной эволюции генетического материала. Особым видом генного оружия является так называемое этническое оружие – оружие с избирательным генетическим фактором. Оно рассчитано на поражение прежде всего определенных этнических и расовых групп населения. [1, с. 268].

Как видим, описание каждого вида оружия строится по определённой схеме: определение, основание (физический принцип) для выделения его в отдельный вид, характеристика, последствия применения. Единая структура описания позволяет кратко, сжато представить каждый фрагмент темы и придаёт тексту логическую стройность. В выводах обосновывается необходимость дальнейших исследований в этой области, диктуемых современной геополитической ситуацией, и необходимостью обеспечить безопасность страны.

Таким образом, композиция статьи представляет собой классический научный текст: введение, основная часть, выводы. Все части органично связаны между собой темой и ракурсом рассмотрения проблемы, внутренней логикой, ибо «в логическом единстве мысль совершает относительно полное развитие» [4].

Каковы же языковые черты научного стиля речи, представленные в данном тексте?

Для **лексического уровня** научного стиля речи характерна точность в отборе языковых средств, отсутствие эмоционально окрашенных, разговорных и просторечных слов. Текст изобилует научными терминами. Встречаются такие *общенаучные термины*, как *принципы, исследование, цель, эксперимент, факторы, процессы, технологии,*

лабораторные условия, виды, структуры, компоненты и т.д. Но доминируют среди терминов **специальные слова**, связанные с военным делом: *оружие массового поражения, тактическое лазерное оружие, баллистические ракеты, мобильные тактические установки, оружие поражающего действия, геофизическое оружие, этническое оружие и т.д.* Обилие терминологии требует использования **отвлечённых существительных** (*энергия, импульс, воздействие, раздражительность, слабость, излучения, вероятность и т.д.*).

Морфологический уровень характеризуется обилием использования **имён существительных**. Такое внимание к данной части речи объясняется необходимостью дать определение разным видам оружия на новых физических принципах. Так, например, в предложении: «Лазерное оружие (ЛО) – вид оружия направленной энергии, основанный на использовании электромагнитного излучения высокоэнергетических лазеров» – используются 7 существительных. Надо отметить и частотное употребление **отглагольных существительных**, что характерно для научного стиля речи, используемого в военной среде. Военное дело предполагает активное действие, а отглагольные существительные помогают создать эффект движения (*поражение, излучение, воздействие, вывод, подрыв, нарушение, решение, извержение, перемещение, затопление и т.д.*) Они дополняют используемые в тексте глаголы. Так как изложение материала в научном стиле требует **форм глаголов страдательного залога**, то автор следует установленным правилам (*уделяется, основывается, прекращаются, предполагается, ведутся, являются и др.*). Активно используются и глагольные формы, усиливающие эффект действий. В данном тексте – обилие причастий, причастных оборотов, кратких причастий (*проводимых, направленных, разработанные, обладающие, несанкционированный, обеспечивающие, поражающего действия, отнесены, установлено, предназначено и др.*).

Таким образом, можно отметить, что для текста научной статьи в военной сфере особое значение имеют части речи, обозначающие действия (отглагольные существительные, глаголы, глагольные формы).

Среди **синтаксических особенностей**, выявляемых в данной статье, следует отметить активное использование конструкции предложения – *что есть что*. Это объясняется введением ряда понятий-определений, например: «Акустическое оружие – *малогабаритные мощные генераторы, работающие в инфразвуковом и звуковом диапазонах частот*». В статье в основном сохраняется прямой порядок слов (*Озонное оружие основывается на базе использования энергии ультрафиолетового излучения, испускаемого Солнцем*). Стремление к точности формулировок приводит к введению в текст конструкций сложных предложений, в состав которого входят обособленные определения (*Геофизическое оружие – это оружие, поражающее действие которого основано на использовании в военных целях природных явлений и процессов, вызываемых искусственным путем*).

Среди **текстовых особенностей** следует отметить стереотипную композицию, монологичность и тип речи, характерный для статьи, – рассуждение с элементами описания.

Закончив работу над жанром научной статьи, преподаватель обобщает полученные знания иностранных военнослужащих.

Таким образом, методика работы с жанром статьи включает в себя основные этапы работы по формированию навыков осознанного чтения. Её алгоритм можно представить следующим образом.

1. Введение понятия жанра, его характеристика.
2. Работа с образцами (текстами):
 - а) предварительная беседа, введение в тему текста (лексическая работа, предтекстовые задания);
 - б) чтение образца;
 - в) осмысление содержания текста (притекстовые задания);
 - г) работа над пониманием жанра (послетекстовые задания).
3. Обобщение изученного материала о жанре.

При формировании понятия *жанра статьи* следует обратить внимание слушателей на её композицию и проследить языковые особенности на лексическом, морфологическом, синтаксическом и текстовом уровнях.

Последовательная реализации этой методики позволит сформировать у слушателей представление о жанре, которое будет полезным для них в их учебной деятельности.

Библиографический список

1. Антоненчик Н.Н. Оружие на новых физических принципах //Интерэкспо Гео Сибирь. – 2012. – Т.5. – №5. – С. 264-268.
2. Михайлова Е.В. Интертекстуальность в научном дискурсе (на материале статей). Автореферат дисс... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999. – 24 с.
3. Словарь русского языка: В 4-х тт. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд. – М.: Русский язык, 1985-1988. – Т.4. С–Я, 1988. –796 с.
4. Солганик Г.Я. Стилистика текста. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 256 с.

УДК 378

ПОДЪЯЗЫК КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИ РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМИ НАУЧНЫМИ ПУБЛИКАЦИЯМИ

А.Н. Быкова, А.Т. Измайлова

Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, вызванные широким распространением компьютерного подъязыка в рамках современного научного дискурса. Обращается внимание на роль английского языка как базового компонента формирования компьютерной лексики и фразеологии. Описывается воздействие английской лексики на терминологию бундесвера и германскую линвокультуру в целом. Подробно анализируются особенности позиционирования дисциплины «иностранный язык» в современном военно-техническом вузе в связи с расширением и обновлением сферы функционирования информационных технологий и компьютерного подъязыка.

Ключевые слова: подъязык компьютерных технологий, научный дискурс, иноязычные научные публикации, линвокультура, дисциплина «иностранный язык»

THE COMPUTER SUBLANGUAGE AS AN ACTUAL COMPONENT WHEN WORKING WITH THE AUTHENTIC RESEARCH PAPERS

A.N. Bykova, A.T. Izmailova

Mozhaisky Military Space Academy, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article reveals some problems arising during reading of authentic research papers due to wide using of computer sublanguage in the scientific area. The importance of English as a base component of computer discourse is emphasized. Much attention is paid to the fact of English computer sublanguage influence on German Bundeswehr lexicon and German language culture as a whole. The educational aspect of discipline “foreign language” for military students is considered in detail.

Keywords: computer sublanguage, scientific discourse, authentic research papers, linguoculture, discipline “foreign language”

Педагогические проблемы, связанные с необходимостью признания факта существования и функционирования в рамках современного научно-технического дискурса особого языка компьютерных технологий, обусловлены прежде всего трансформацией целевых ориентаций общеобразовательной вузовской дисциплины «иностранный язык». Данная дисциплина из предмета изучения в рамках военно-технического образования (английский, немецкий, французский, испанский языки) в современных условиях постепенно и целенаправленно трансформируется в инструмент познания профессиональной области и, совместно с профилирующими дисциплинами, стремится способствовать более органичному включению будущих молодых

специалистов в процессы информатизации и глобализации современного научного знания. Актуальные тенденции развития мирового научного потенциала и информационных технологий, соответственно, неотделимы от развития и обновления педагогических воззрений, в том числе и взглядов на процессы трансформации позиционирования дисциплины «иностранный язык» в современном военно-техническом вузе.

Мысль о целесообразности интеграции освоения знаний в профессиональной области с использованием коммуникативных аспектов иностранного языка для расширения и пополнения предметной специализации всегда разделялась и поддерживалась методистами, практиками и педагогическими структурами, ответственными за качество организации образовательного пространства того или иного высшего учебного заведения. Однако, в практике обучения осуществить подобный системный подход в процессе разработки и последующей организации интегрированного обучения достаточно сложно. В качестве основного направления интеграции использовался в лучшем случае межпредметный подход, в рамках которого чтение текстов технической направленности и отбор научных статей по профилю специальности для самостоятельного чтения представляется логичным, но в современных условиях явно неполным алгоритмом, способным лишь поверхностно обозначить направленность учебной деятельности на целевые установки педагогической системы военного профиля. Но и расширенная, модернизированная программа, предусматривающая использование широких возможностей современных компьютерных средств научной коммуникации, требует определённой корректировки методических подходов при использовании изучаемого иностранного языка как инструмента познания в профессиональной области. Так, работа с аутентичными текстами на продвинутом этапе обучения может быть организована в военно-техническом вузе на базе следующего алгоритма учебных действий со стороны учащихся:

1. Поиск научно-технической статьи, написанной носителем языка для носителей языка, на изучаемом иностранном языке, содержащей научно-технические факты, проблемы, идеи, сведения, расширяющие познания учащихся в области изучаемой специальности;

2. Просмотровое чтение выбранной профильной статьи с последующей подготовкой письменного отчёта, включающего:

- а) подготовка пояснительного эссе, содержащего основные факты и проблемы, представленные в публикации;

- б) список терминов, раскрывающих специфику профессиональной области, проблематика которой представлена в публикации;

- в) смысловую матрицу статьи, выполненную в виде ментальной карты, кластера, схемы;

3. Устную презентацию выполненной работы на заключительном, зачётном, аттестационном занятии;

4. Обсуждение представленных работ на иностранном языке.

Данная педагогическая технология направлена на развитие коммуникативных и профессиональных компетенций, позволяющих курсантам на основе использования информации иноязычных научных публикаций выявить интересующие их сведения по профилю изучаемой специальности, осмыслить и соотнести их с уже имеющимися знаниями, а также обобщить, структурировать, освоить и запомнить материал по изучаемой теме.

Однако педагогическая практика использования представленной методики показала, что основная проблема работы с аутентичными публикациями для обучаемых состоит в том, что каждая достаточно развитая профессиональная область обладает своим собственным подязыком специализации, при этом язык компьютерных технологий является одним из наиболее динамично развивающихся, а потому универсальным для всех научных и технических направлений. При этом, именно английский язык (в том числе и

для тех, кто изучает иной иностранный язык в вузе или работает с научными текстами, представленными на родном языке) является исходным для компьютерного подязыка, т.е. языком-донором – основным ресурсом пополнения компьютерной лексики и терминологии.

Важно отметить, что на современном этапе развития уровня информационной техники происходит постоянное расширение и обновление сферы функционирования компьютерной лексики и фразеологии, что делает особенно актуальным более пристальное рассмотрение компьютерного подязыка как источника пополнения лексико-фразеологических ресурсов как русского языка, так и иностранных языков и последующего доведения до сведения обучаемых существующих тенденций.

Данное обстоятельство объясняется отчасти тем, что программное обеспечение изначально создавалось и описывалось, в основном, на английском языке и вся компьютерная информация первоначально была переводом с английского. Поэтому, достаточно большое количество компьютерных терминов и фразеологизмов, образованных путем заимствования из английского языка без перевода, калькированием, а также путем перевода и фонетического искажения, представляет большую сложность для обучаемых, пополняющих и расширяющих познания в области избранной специальности посредством использования современных информационных технологий.

Особый язык (подязык) пользователей компьютеров и программистов привлёк внимание лингвистов в 90-х годах XX века, когда началось активное освоение информационных технологий и внедрение компьютера в разные сферы деятельности человека. В настоящее время существует множество работ, посвященных изучению данного подязыка, в которых анализируются особенности компьютерной терминологии, влияние на компьютерный подязык английских заимствований, описывается компьютерная лексика интернет-пространства, рассматриваются понятия «компьютерный жаргон», «компьютерный сленг» и т.д. [3, 4, 5].

Следует пояснить, что «компьютерный подязык» – явление сложное, отличающееся стилистической и коннотационной неоднородностью. В его состав входит как формальная лексика, представленная терминологией, так и неформальная: компьютерные профессионализмы и жаргонизмы. Лексика каждой категории выполняет свою функцию и располагает своей областью употребления. Терминологическая система компьютерного подязыка имеет, в свою очередь, также сложную структуру, в которую включена как пользовательская лексика, понятная всем людям, работающим с компьютером, так и специфические лексические группы – систем информационной безопасности, компьютерных игр, сети ФИДО, Интернет и др.

Компьютерная лексика находится в непрерывном развитии и взаимодействии с другими лексическими подсистемами языков, изучаемых в военно-технических вузах в качестве иностранных, с немецким, в частности. Данные стремительные темпы протекания процессов приводят к необычно развитой для специальной лексики синонимии, которая затрагивает не только жаргон, но и терминологическую лексику, которая очень быстро обретает статус интернациональной. Так, и в русском, и в немецком языке одновременное воздействие словообразовательных тенденций родного языка и давление системы английского языка являются причиной сосуществования синонимичных терминов исконного и заимствованного происхождения. Данные факты особенно серьёзные трудности вызывают у обучаемых, сохранивших в качестве изучаемого иностранного языка немецкий язык.

Дело в том, что «немецкий язык» в качестве непрофилирующего предмета претерпевает значительные изменения в отечественном научно-образовательном пространстве уже на протяжении нескольких десятилетий. Так, численность курсантов, зачисляемых, например, в Академию им. А.Ф. Можайского и заявляющих в качестве иностранного языка, изучаемого в школе, немецкий, имеет устойчивую тенденцию к сокращению. Данное обстоятельство затрудняет создание учебных групп, обучение

осуществляется, в основном, в сборных группах, что, в свою очередь, порождает ряд проблем, среди которых выделяются наиболее остро следующие:

- проблема создания адекватного расписания занятий, касающаяся как обучаемых, так и преподавательский состав;
- проблема неизбежности возникновения неравных образовательных условий для курсантов, обучающихся в стабильных группах по 12-15 человек единой профессиональной направленности (группы английского языка) и для сборных групп, изучающих немецкий язык, нередко разного года обучения;
- проблема поиска немецкоязычной информации, адекватной выбранному профилю обучения.

Однако наиболее существенным обстоятельством, с точки зрения педагогической практики, позволяющем говорить об особенностях работы с профильной немецкоязычной информацией курсантов старших курсов, является движение немецкого языка в направлении развития «денглиш» – Denglish (слияние двух слов – Deutsch и English).

Речь идёт не только об англицизмах, активно внедряемых во всех сферах деятельности и обогащающих словарный состав немецкого языка. Общеизвестно, что в современном западном мире английский язык – это «лингва франка», т.е. средство международного общения и язык научной коммуникации. Однако причины развивающихся процессов доминирования английской лексики, по мнению учёных, гораздо глубже и, среди прочих, тесно связаны с тенденциями языковых изменений в германской лингвокультуре в целом. [10, 11, 12, 13].

Так, на современном этапе развития немецкого языка важную роль играет активизация аналитических тенденций, связанная со стремлением к языковой экономии, с упрощением и унификацией языковых форм.

В филологическом смысле аналитизм – это способность языка выражать грамматическое значение слова вне его пределов. Немецкий язык, наряду с русским, ирландским, латынью и финно-угорскими языками относится к группе синтетических языков (флективных), в которых отношения между словами выражаются с помощью падежных окончаний, суффиксов и приставок. Аналитические языки это языки, в которых грамматические смыслы передаются в основном через синтаксис, то есть через отдельные служебные слова (предлоги, модальные глаголы и т.п.), через фиксированный порядок слов, контекст или интонационные вариации.

Курсанты, изучавшие немецкий язык в средней школе и на первых курсах в вузе и освоившие в процессе обучения грамматический строй, правила построения простых и придаточных предложений и т.д., при чтении аутентичных статей научно-технической и военной тематики сталкиваются с множественными «нарушениями» грамматических норм и правил и переживают определённый «лингвистический» стресс.

Среди наиболее частых грамматических явлений, подтверждающих развитие тенденции аналитизма в современном немецком языке, лингвисты выделяют:

- утрату генитивных падежных показателей: *das Programm des Festival, in den Weiten des Orient*;
- смещение падежных флексий имени существительного мужского и среднего рода слабого склонения: *dem Patient geht es gut*;
- смещение родительного и дательного падежей: *laut einem Bericht, wegen dir*;
- прилагательное употребляется в неизменяемой форме: *Asien interessiert Menschen*;
- редкое использование формы Imperfect;
- исчезновение форм Konjunktiv: *Ich wurde gerne kommen. Ich kame gern*;
- употребление глагола tun+Infinitiv: *Wo tut ihr Urlaub machen?*;
- смещение сильного и слабого спряжения: *angeschalten, geschaltet*;
- нарушение рамочной конструкции: *Habt ihr schon bestellt? Nein, haben wir noch nicht, weil wir haben auf dich gewartet.*;
- замена союзных слов *der, die, das* на *wo*: *Kennst du den Film, wo Arnold Schwarzenegger einen russischen Agenten spielt?*

Процессы развития аналитизма в современном немецком языке активно обсуждаются не только в академических научных кругах, но и на общественном уровне. Большой

популярностью у европейских лингвистов пользуется работа Sick В. «Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod», в которой рассматриваются вопросы активизации существующих в немецком языке аналитических тенденций – движение к упразднению падежных различий, к использованию позиции слова в качестве важного «грамматического метода», движение к неизменяемости слова, стремление к безоттеночному соответствию между идеей и неизменяемым словом.

Интересно, что отношение участников обсуждения данных процессов к активизации аналитизма часто совершенно противоположные – от озабоченности и неприемлемости нововведений до понимания неизбежности развития языковой сферы вслед за развитием мировых общественных и производственных отношений. Кроме того, учёные отмечают, что аналитизм исторически и весьма последовательно стимулируется фактором генеалогического родства немецкого и английского языков, а также общественно-политическими особенностями ситуации в современной Германии.

Кстати, активизации аналитических тенденций способствует проникновение англо-американизмов, в том числе в сферу военной и компьютерной терминологии, что чрезвычайно важно доносить до сведения курсантов, работающих с аутентичными немецкими текстами на продвинутом этапе обучения.

Влияние англоязычной военной лексики на профессиональный язык бундесвера является следствием глобализации и отчасти вызвано тем обстоятельством, что официальными языками НАТО со дня основания данной организации являются английский и французский, поэтому курсантам, изучающим немецкий, приходится сталкиваться при работе с военными текстами с такими понятиями как:

- der Eurofighter – военный реактивный самолёт;
- der Joint Support Ship – военный корабль;
- die Expeditionary Navy – экспедиционный военно-морской флот;
- der Cyber-Krieg – информационная война;
- zu leaken – организовывать утечку информации;
- die Crowdfunding – сбор средств и др.

Более того, в пространство немецкой военной лексики наблюдается экспансия проникновения англо-американской терминологии из области компьютерных технологий и электронной коммуникации:

- der Cyberraum;
- die Hightech-Kompetenz;
- die FLIR (Forward Looking Infrared) Sistem, и др.

Интересно, что ускоряющиеся процессы адаптации современных англоязычных заимствований в системе немецкого языка, их функциональная эффективность и текстообразующие функции в таких важных сферах коммуникации как военный дискурс, пресса, IT-технологии послужили стимулом появления такого понятия в Германии как “E-Hochdeutsch”, которое также необходимо доводить до сведения обучаемых на продвинутом этапе работы с неадаптированными немецкими текстами, возможно даже выделить определённое временное пространство и создать соответствующее методическое обеспечение.

Следует, однако, заметить, что описанные выше процессы, достаточно хорошо известны современным обучаемым и легко воспринимаются по аналогии со схожими языковыми процессами, происходящими и в русском языке. Несмотря на то, что новая компьютерная лексика отличается на фонетическом, морфемном и морфологическом уровне от исконной, курсанты, изучающие немецкий язык, в большинстве случаев находят значение понятия либо в англо-русском словаре, либо опираясь на собственный профессиональный опыт, что весьма актуально, так как словарь выдаёт весьма унифицированное “IT-понятие” в качестве перевода: *Der Frontender – фронтендер; Der Backender – бэкендер; Der Fullstack – фулстак*, и др.

Большинство обучаемых, изучавших в средней школе предмет «информатика» и сдавших ЕГЭ по данной дисциплине, достаточно информированы и без перевода объяснят все нюансы термина «программист-разработчик», представленные данными понятиями.

Итак, факт существования проблемы взаимопроникновения языка информационных технологий в предметные области общеобразовательных вузовских дисциплин и особенности современного позиционирования дисциплины «иностранный язык» («немецкий» как частный, наиболее характерный случай) в образовательном пространстве военно-технического вуза, ориентирующего обучаемых на формирование спектра профессиональных компетенций требует признания и принятия тенденций языковых изменений, происходящих в рамках европейской лингвокультуры в целом. Данные процессы осуществляются прямо – как непосредственные заимствования в фонетике, грамматике и лексике, так и косвенно – как активизация существующих, например, в немецком языке, аналитических тенденций. Однако, уровень обеспокоенности немецкой общественности данными фактами профессиональные лингвисты в Германии стремятся снизить высказыванием Гёте: «Сила языка не в том что он отвергает чужое, а в том что он его поглощает», следовательно, для отечественных педагогических систем, включающих в свои учебные планы дисциплину «иностранный язык» – немецкий, а также другие европейские языки, в том числе и русский, важно принять данные процессы «поглощения» к сведению, в качестве объективной реальности и откорректировать методическое обеспечение и организацию данных дисциплин с учётом существующих реалий.

Библиографический список

1. Васильев Л.М. Теория семантических полей / Л. М. Васильев // Вопросы языкознания. 1971. – № 5. – С. 110. -125 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык / В. В. Виноградов. – М.: Высш. школа, 1972. – 314 с.
3. Ворон О.В. Подъязык общения программистов: Лексический, семантический и коммуникативный аспекты. Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ворон Ольга Викторовна. – М., 1999. – 23 с.
4. Ву Чжон Хи. Универсальное и национально-своеобразное в лингвистическом освоении англоязычных компьютерных терминов в русском и корейском языках: Дис. ... канд. филол. наук / Ву Чжон Хи. – Москва: 1998. – 148 с.
5. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: Волгогр.гос.пед.ун-т, 2001. – 19с.
6. Зеленецкий А.Л., Новожилова О.В. Теория немецкого языкознания. – М., 2003. – 512с.
7. Колкер Я.М. и др. Практическая методика обучения иностранному языку.- М.: Академия, 2000. – 118с.
8. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – 113 с.
9. Moser H., Sprachprobleme bei der Bundeswehr. – Muttersprache, 2020. – 13с.
10. Siater A., I am just going to look after the hoses. – Deutche Militarsprache im 21 Jahrhundert, 2008.
11. Drews J., Auf dem Weg zum Denglisch. Wieviel Angloamerikanismen verträgt die deutsche Sprache.//Sprache im Not. – Gottingen, 1999.
12. Sick B., Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. – Koln, 2007.

УДК 372.881.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.

Д.Н. Ваганова

Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматривается целесообразность и способы применения лексических игр при обучении русскому языку как иностранному в военном вузе. Описывается содержание двух игр, разработанных автором статьи и направленных на отработку и закрепление лексического материала на занятиях по РКИ.

Ключевые слова: лингводидактическая игра, словарный запас, тематические группы слов, лексические карточки

THE USE OF EDUCATIONAL LEXICAL GAMES IN THE CLASSROOM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MILITARY UNIVERSITY.

D.N. Vaganova

Military Engineering Technical Institute, Military Academy of Logistics, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article considers the reasonability and ways of vocabulary games usage in teaching Russian as a foreign language in a military educational institution. The article describes the content of two games developed by the author of the article and aimed at practicing and consolidating lexical material in the lessons of RFL.

Key words: linguodidactic game, vocabulary, thematic groups of words, vocabulary cards

Обучение русскому языку как иностранному ориентировано на развитие речевых компетенций в языковой сфере, напоминающей сферу реального функционирования языка.

Уровень усвоения учебного материала непосредственно связан с мотивацией и вовлеченностью обучающегося в образовательный процесс. В процессе выработки речевых компетенций, необходимых для овладения иностранным языком в рамках профессионально ориентированного обучения, нередко возникают трудности, связанные со снижением учебной мотивации [5]. Использование только традиционных методов обучения языку предполагает его усвоение в искусственных ситуациях. Поставить в реальную речевую ситуацию, спровоцировать на диалог, дать возможность импровизировать помогает игровая методика. Д.Б. Эльконин даёт следующее определение игры: «Человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [7, с. 20]. По А.Н. Щукину, «игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта» [6, с. 111].

На занятиях по РКИ игры выполняют следующие функции: обучающая, коммуникативная, релаксационная, развлекательная. Кроме того, игровой элемент на уроках дает мгновенную обратную связь, необходимую для обучения. В связи с этим можно сделать вывод, что потенциал игровых методов в процессе обучения весьма существенен.

В методике обучения русскому языку как иностранному выделяют две группы игровых методик: собственно игра и игра дидактическая. Современных методистов больше интересует дидактическая игра, так как она предполагает обучающую цель и конкретный результат. В статье представлен опыт работы с дидактическими играми при обучении РКИ иностранных курсантов.

На кафедре русского языка ВИ(ИТ) были созданы и апробированы две лингводидактические игры на расширение словарного запаса обучающихся. Метод дидактической игры был применен на занятиях со студентами специального факультета первого, второго и третьего курсов. Курсанты специального факультета ВИ(ИТ) ВА МТО не относятся к одной возрастной категории, что делает педагогический эксперимент по внедрению игры в образовательный процесс особенно актуальным для военного вуза.

Первая игра – «Популярно объясняю» – представляет собой набор карточек на русском языке. Цель данной игры – совершенствование устной речевой деятельности по теме занятия, воспитание потребности в практическом использовании языка в различных сферах деятельности, повышение лексического уровня, уровня владения профессиональным языком, а также развитие грамматических навыков. Карточки с лексикой по каждой пройденной теме пополняются, что позволяет говорить о возможности систематического использования игры.

Каждая карточка содержит заголовочное слово и лексемы, которые нельзя произносить при описании предмета или понятия, названного этим словом.

Курсант получает от преподавателя карточку, на которой написано слово, которое ему нужно объяснить однокурсникам. Он не может использовать самые популярные слова: в данной игре эти слова даны как слова-исключения. Невозможность использовать однокоренные слова и очевидные ассоциации вынуждает отвечающего вспоминать слова из пассивного лексического запаса или подбирать слова-синонимы.

В карточках представлены разные слова разных тематических групп (см. рис.1). Бытовая лексика, например, стол, суп, столовая. Отвлеченная лексика: дружба, искренность, доверие. Военная лексика: дежурный, сержант, командир, офицер, увольнительная, звание, рапорт. После пройденной темы добавляются слова специальности: фасад, фундамент, строительные материалы, каркас, балка, инженерные сети, барокко, рококо.

Рис.1.

<p>АРХИТЕКТУРА Нельзя использовать слова: <i>архитектор, строительство, здание.</i></p>	<p>РУССКИЙ ЯЗЫК Нельзя использовать слова: <i>урок, иностранный.</i></p>
<p>КАРТИНА Нельзя использовать слова: <i>живопись, рисовать, стена.</i></p>	<p>ФАКУЛЬТЕТ Нельзя использовать слова: <i>кафедра, урок</i></p>
<p>ИНЖЕНЕР Нельзя использовать слова: <i>строитель, здание.</i></p>	<p>КАФЕДРА Нельзя использовать слова: <i>преподаватель.</i></p>
<p>БАРОККО Нельзя использовать слова: <i>стиль, рококо, классицизм, направление, архитектура</i></p>	<p>РОКОКО Нельзя использовать слова: <i>стиль, барокко, ампи́р, ренессанс</i></p>

Если у участников игры возникают затруднения в решении задачи, то преподаватель предлагает задавать наводящие вопросы курсанту, загадывающему слово. Вопросы можно формулировать так, чтобы курсант мог отвечать только «да» или «нет». И в этом случае все ответы, несмотря на однозначность решения, обеспечивают интенсивную, производительную тренировку по формированию коммуникативной компетенции.

Прототипом данной игры явилась популярная игра «Лингвистический крокодил». Главным недостатком прототипа словарной игры на развитие речевой компетенции является то, что она не обладает высокими дидактическими возможностями. Игра «Популярно объясняю» предоставляет гораздо большие возможности для развития коммуникативных навыков и пополнения словарного запаса курсантов. При этом несомненным достоинством новой игры является возможность курсанту самому включаться в процесс игры, т.е. участвовать в составлении задания-карточек. Регулярная игровая деятельность на занятиях по русскому языку способствует развитию творческих способностей курсантов, стимулирует креативную составляющую и самостоятельность в разработке заданий. Например, обучающиеся без помощи преподавателя могут составить словарную карточку для следующего занятия.

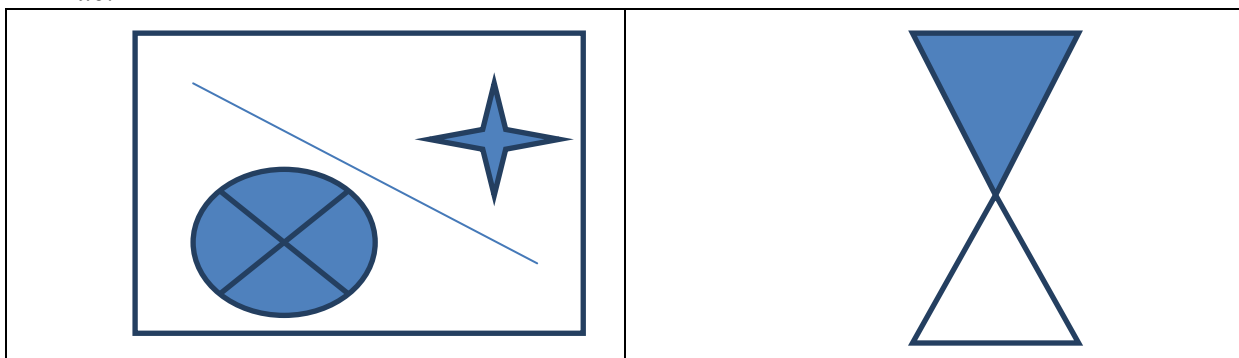
Вторая игра – «Рисунок на заказ» – требует от обучающихся не только объяснения слов, но и умения графически представить то, о чём тебе рассказывает однокурсник. Цели данной игры – умение формулировать мысль различными языковыми средствами, развитие творческих способностей, когнитивных навыков. Игра является формой командной работы.

Игра «Рисунок на заказ» также обладает всеми основными принципами игровых интерактивных технологий; систематичность, тематическая целесообразность,

сознательность и активность, нацеленность на креативность (реализация творческого подхода).

Курсант выбирает карточку, на которой изображен абстрактный рисунок, созданный с помощью геометрических фигур и других популярных символов, и пытается объяснить другому курсанту, что представлено на карточке, используя все доступные возможности русского языка. Второй участник пытается изобразить данный рисунок на доске. Чем точнее передан рисунок, тем выше балл у команды. Соревновательный компонент игры заставляет курсанта как можно более точно подбирать слова для объяснения. Отвечающий имеет возможность повторять слова, которые являются для него профессионально значимыми. Например, для курсантов, обучающихся по строительной специальности, это наречия «горизонтально», «вертикально», «сверху», «снизу», «справа», «слева», «сбоку», а также профессиональную терминологию, такую как «диагональ», «вертикаль», «равнобедренный», «равносторонний», наименования географических фигур (см. рис.2)

Рис.2



Также курсант может использовать ассоциации, например, вместо двух равносторонних треугольников, соединенных в одной точке, использовать ассоциацию с песочными часами. Тем самым игра не только влияет на развитие речевых навыков, пополнение словарного запаса, а также даёт возможность развивать лингвистическое чутье и языковую интуицию.

Игра как элемент учебного занятия является необходимой составляющей обучения курсантов военного вуза. В данной случае русский язык выступает как инструмент формирования профессиональной коммуникативной компетенции. Приведенные в качестве примера лингводидактические игры помогают курсанту решить важные задачи: приобрести социальный опыт взаимодействия в языковой среде (межличностное и групповое сотрудничество), развить аналитическое и логическое мышление, сформировать правильную мотивацию для изучения языка.

Библиографический список

1. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного/А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
2. Джанзакова А.А. Педагогические условия использования интерактивных обучающих технологий / А.А. Джанзакова, К.А. Сарбасова [Электронный ресурс] URL: <http://oaji.net/articles/2014/245-1394355154.pdf> (Дата обращения: 26.05.2021).
3. Интерактивные методы обучения // Методика преподавания психологии: конспект лекций [Электронный ресурс]. URL: <http://www.e-reading.club/chapter.php/98177/38/> (Дата обращения: 26.05.2021).
4. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ./ Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: Наука, 2009.– 480 с.
5. Массалова А.Э. Особенности развития учебной мотивации на уроках РКИ для военнослужащих инженерных специальностей // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 110-114.
6. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М.: Икар, 2008. – 114 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. – 360 с.

ТРУДНОСТИ АУДИРОВАНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

О.Н. Ворона

*Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва,
Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые трудности аудирования русской речи китайскими обучающимися. Развитие навыков и умений аудирования является безусловным лидером среди других видов речевой деятельности. Приводятся задания, помогающие преодолеть трудности овладения аудированием, сделать процесс обучения увлекательным и эффективным.
Ключевые слова: русский язык, русская речь, китайский язык, аудирование.

DIFFICULTIES OF LISTENING RUSSIAN SPEECH BY CHINESE STUDENTS

O.N. Vorona

Military Academy of Logistics named after Army General A.V. Khrulev, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. This article discusses some difficulties of listening Russian speech by Chinese students. Development of listening skills, which is the undisputed leader among other types of speech activity. The article further provides tasks that help to overcome these difficulties of mastering listening skills, make the training process exciting and effective.

Keywords: Russian language, Russian speech, Chinese language, listening.

Аудирование – один из самых сложных видов речевой деятельности. Овладение русской речью включает не только умение выразить свои мысли, желания, намерения, но и умение понять речь людей, сообщения в аэропорту, на вокзале, в магазине, по телевидению... В число задач, которые стоят перед преподавателями не только военных, но и гражданских вузов, входит научить обучающихся слушанию и пониманию.

При введении лексического материала, отработки его в речи, аудировании, фиксировании, возникает ряд трудностей в достижении понимания значения и использование сформированных навыков, умений в разных видах речевой деятельности (слушании и говорении, чтении и письме).

Для того чтобы обучающемуся преодолеть трудности, возникающие в процессе обучения русскому языку как иностранному, и сам процесс сделать увлекательным и эффективным, необходимо учитывать особенности языковых систем китайского и русского языков, в том числе и их речевые различия.

Китайский язык – конгломерат языков. В действительности он представляет ряд языков, диалектов и говоров, сильно отличающихся друг от друга по произношению, но имеющих единую грамматическую систему.

Во всех диалектах и языках Китая звуковой единицей является слог, на севере – открытый (*ба, пу, ми, фо...* или *бан, пин, мань, фын...*, где буква **Н** условно передает лишь назализованное произношение соответствующего гласного), а на юге – либо открытый, либо закрытый слог, с окончанием на **к, м, н, т**. Число слогов в разных диалектах не одинаково. В пекинском диалекте (Путунхуа) это число составляет 420 слогов. Оперирова только таким запасом звукообразований, китайские обучающиеся с трудом произносят и воспринимают на слух ряд многосложных русских слов (напр., *времяпрепровождение / времяпровождение, водоохранная (зона), бронетранспортёр, мотострелковые (войска), обмундирование*), в том числе и иностранные слова (напр., *диверсификация (diverse – различный, разнообразный); деструктивный (to destruct – разрушать), троллейбус (a trolley – роликовый токоъемник; a bus – автобус)*).

Основным законом построения китайского предложения является соединение определения с определяемым, т.е. первое слово всегда определяет второе. Каждое из

соединяемых понятий в отдельности всегда абстрактно: если существительное, то оно не конкретно и не имеет числа, но мыслится в некоторой совокупности; если это глагол, то он представляется как глагольное существительное, без времени и действующего лица. Два соединяемых понятия конкретизируются, но не настолько, чтобы быть в форме существительного, глагола, прилагательного и т.п. (напр., *gong* – работа, *ren* – человек, в совокупности рабочий). При обратном порядке сочетания этих же понятий (напр., *rengong* – человеческий труд), другими словами, конкретное понятие превратилось в наше прилагательное. При сочетании двух понятий, разнородных по своему содержанию, например, предмет и действие – подлежащее и сказуемое (*niao* – птица, *fe i-* полет, летать; *niao fei* – птица летает). При обратном порядке получается сказуемое и дополнение. Значение имеет и смысловая сторона сочетающихся понятий, синонимичность, контрасты, звуковое совпадение, грамматический строй.

Так как русский и китайский языки являются полярными языковыми системами, а китайская письменность имеет слоговую основу, причем не может передавать слогов, которых нет в китайском языке, передача иностранных слов, русских слов приводит к большим искажениям обучающимися. При обучении смысловому восприятию речи на слух, возникает ряд трудностей и важно научить не только слушать, но и слышать иноязычную речь.

Установлено, что люди слушают 45% времени, говорят 30%, читают 16%, пишут 9%. Слушание в аудитории занимает 57% времени учебного занятия [4, с.104].

Взяв за основу и проанализировав две квалификации о трудностях аудирования, предложенные И.Д. Морозовой и Е.Н. Елухиной, используя опыт работы с обучающимися стран Азиатско-Тихоокеанского региона, рассмотрим наиболее характерные трудности, с которыми сталкиваются китайские обучающиеся при аудировании.

Трудности, связанные с особенностями и условиями восприятия текста:

- однократность/многократность предъявления информации;
- темп речи (*мин. граница темпа речи равна 120 слогам (словам) в мин. / медленная речь, а макс. – 405 слогам (словам) в мин. / быстрая речь*);
- объем сообщения (большая нагрузка на внимание, память, мышление, происходит быстрая утомляемость, «теряется мысль»);
- отсутствие зрительных опор и обратной связи с источником информации (обучающийся не видит говорящего человека, его мимики, жестов);
- индивидуальные речевые характеристики говорящего (голос (легче воспринимается низкий мужской голос, мягкого тембра, труднее: высокие голоса, резкого тембра, женские и детские), манера, диалекты);
- посторонние шумовые помехи (шум транспорта, гул самолета, речь других людей) [5, с. 1-17; 3, с. 25-29].

Для правильного овладения русским языком и преодоления другой трудности необходимо показать разницу языковых систем. Русский и китайский языки очень различны.

Трудности, связанные с лингвистическими особенностями, с языковой формой текста:

- фонетические (*разница в фонетическом строе, звуков, интонации и тоны, расхождение написания слова и произношения*);
- интонационные (*экспрессивность, эмоционально окрашенная речь*);
- лексические (*широкий способ словообразования, термины, сокращения, числительные...*) [5, с. 7];
- грамматические (*различный строй, порядок слов в предложении, многозначность грамматических явлений, глаголы движения, НСВ/СВ*);
- стилистические (*разговорный и книжный стиль и жанр аудиотекста диалог, монолог, публицистическая статья, доклад / рапорт*) [3, с. 26].

Рассмотрим задания, помогающие преодолеть трудности овладения аудированием, сделать процесс обучения увлекательным и эффективным. В предлагаемых учебниках

представлены упражнения на преодоление трудностей восприятия с вышеуказанными особенностями, в том числе задания для формирования навыков и умений смыслового восприятия речи на слух:

- *упражнения начального этапа обучения* направлены на различение, узнавание, соотнесение звуковой формы с графическим образом слова, а также воспроизведение.

В учебнике «Дорога в Россию» (первый уровень – 1) представлен ряд упражнений по тренировке оперативной памяти – наращивание или «снежный ком».

1. *Слушайте, повторяйте, читайте.*

В) 3 – 13 – 23 три – тринадцать – двадцать три. Двадцать три – тринадцать – три ...

2. *Слушайте и повторяйте. Запомните и запишите последнее предложение.*

родной город – ...

мой родной город – ...

это мой родной город ...

... потому что это мой родной город

Мне нравится Москва, потому что это мой родной город [1, с.119, с. 120, с. 145].

Для правильного овладения русским языком необходимо показать разницу в произносительных системах русского и китайского языков, особенности артикуляционных баз и отличия фонетики, особенно при выполнении речевых упражнений по аудированию на начальном этапе: «*Слушайте, повторяйте, читайте*» – *слоги* [1, с. 61, с.81].

В учебнике пекинского университета иностранных языков, в разделе фонетика, представлены дополнительно рисунки с изображением строения речевого аппарата в разрезе, что позволяет понять разницу в положении языка при произнесении и отработки звуков в упражнениях на преодоление фонетических трудностей восприятия.

Самые распространенные задания:

«Слушайте, повторяйте, читайте:

Определите количество гласных и согласных звуков в услышанных словах.

Найдите и выделите в ряду написанных слов услышанное слово.

Отметьте паузы в звучащем речевом потоке».

Основные типы заданий, которые направлены на развитие аудитивной памяти, внимания, воображения, логического мышления:

«Слушайте, пишите»;

«Слушайте, выберите правильную иллюстрацию»;

«Слушайте, поднимите руку, когда слышите слово со звуком..., (мягкий, звонкий) звук» (с указанием конкретного звука);

«Слушайте слова, покажите цифру 1, 2, 3, 4 (для различения ударных слогов);

«Слушайте, напишите пропущенные буквы, слова» [6, с. 20-21, с. 29, с. 39-40].

Упражнения продвинутого этапа обучения, где главной задачей является понимание общего содержания, выявление основной информации.

Самые распространенные задания:

Слушайте, ответьте на вопрос:

Кто разговаривает?

Где они разговаривают?

Где он (она) был(-а) вчера?

Что он (она) сейчас делает?

Эффективны упражнения на восприятие грамматических, лексических, содержательных особенностей текста, восприятие речевого потока, «вслушивания» в текст.

Основные типы заданий:

«Послушайте диалог, ответьте на вопросы (найдите в тексте ответы на поставленные вопросы)» [2, с. 133];

«Послушайте текст, напишите пропущенные слова (цифры, номера телефонов, время, даты, имена собственные, глаголы, глаголы движения)» [2, с. 137, с. 151-152];

«Прослушайте текст (диалог). Прочитайте предложения. Какая информация правильная, а какая – нет»;

-«Задайте вопросы, Послушайте ответы, расскажите, что вы узнали» [2, с. 139-140].

Лучшие упражнения, позволяющие решить много учебных задач:

«Прослушайте фрагмент текста и запишите ключевые слова»;

«Послушайте текст (несколько раз). Запишите пропущенные слова (глаголы, прилагательные, ...) Запишите текст» [2, с.137].

При выполнении вышеуказанных заданий иностранными курсантами, многократном повторении текста (5-6 раз), понимание иноязычной речи становится лучше.

При подготовке учебно-воспитательных, тематических мероприятий («День космонавтики», «День Победы») и работе с текстом диалога, песни, стихотворения, скороговорки важно учитывать не только фонетическую сторону (проговаривание), но и лексическую сторону (понимание), а порой и грамматические основы, в зависимости от целей занятия.

В то же время знание речевых клише в военном этикете, песен, стихотворений, скороговорок любого иностранного языка, расширяет представление о самом языке, культуре, истории, традициях страны изучаемого языка.

Основные типы заданий:

«Прослушайте, (посмотрите на картинку), повторите, прочитайте несколько раз».

«Выучите наизусть текст диалога (песни, стихотворения, скороговорки)».

Например, скороговорки: *Шла Саша по шоссе и сосала сушку.* (*шоссе / шоссе́нная доро́га / соединяет село и деревню*). *Четыре черненьких чумазеньких чертенка чертили черными чернилами чертеж.*

Далее работа со спецлексикой и аудиотекстом: «Топографическая карта».

Образовательно-воспитательные мероприятия, на которых эффективна работа с текстами и самими песнями: «Трава у дома», «Эх, дороги», «На братских могилах не ставят крестов» и т.д.

Задания по развитию механизма прогнозирования:

– введение ряда терминов и выражений, используемых в прессе, официальной переписке и в этикете, в том числе военном этикете, лексика для чтения современных гражданских и военных текстов.

– разбор исторических и военных текстов по военной специальности, в том числе и с политико-экономической терминологией. Работа строится на основе предтекстового, текстового и послетекстового этапов. Объем текстов растёт, важно развивать вероятностное прогнозирование.

Основные типы упражнений:

«Послушайте текст, выберите варианты продолжения»;

«Прослушайте начало текста, придумайте его продолжение»;

«Прочитайте заголовок, о чём будет текст». «Догадайтесь!»

Основную роль в снятии трудностей должна играть система обучения аудированию. Трудность материала снижается простотой задания. Обсуждение с обучающимися, что именно сложно для них, чему необходимо уделить больше внимания, какие упражнения в дальнейшем эффективно использовать преподавателю. В процессе обучения смысловому восприятию речи на слух, формируются общие аудитивные навыки, но важно и развитие умений:

- удерживать внимание при невозможности понимания какой-то части;
- сигнализировать о непонимании вежливо, просить повторить (поднять руку);
- развивать критическое мышление (быстро отличить существенную информацию от второстепенной);
- установить связь между фактами и событиями;
- определять общую идею и позицию автора;
- формировать свое отношение к услышанному (соответствует или нет информация жизненному опыту обучающихся, дать мотив для дальнейшего обучения).

Подводя итоги рассмотрению некоторых трудностей аудирования русской речи китайскими обучающимися, можно сделать следующие выводы:

1. Учет особенностей системы китайского языка позволяет выявить ряд трудностей, которые преподаватели и обучающиеся преодолевают на разных этапах обучения аудированию, выполняя специальные упражнения, направленные на формирование общих аудитивных навыков.

2. Преодоление этих трудностей возможно как с помощью выполнения речевых упражнений, универсальных для обучающихся с опорой и без на родные языки, так и специфических заданий для китайских обучающихся.

Работа с различными видами аудиотекста, выполнение ряда заданий, направленных на общение обучающихся и преподавателя, позволяет овладеть аудированием как видом речевой деятельности, понимать иноязычную речь на слух и быть участником живого общения.

Библиографический список

1. Антонова В. Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник русского языка (элементарный уровень). – СПб.: Златоуст, 2016. – 344 с.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник русского языка (базовый уровень). – СПб.: Златоуст, 2013. – 256 с.
3. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 25-29.
4. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации // Мир русского слова. – М., 2001. – № 3. – С. 104-108.
5. Морозова И.Д. Обучение аудированию. Текст лекций. – Иваново: Ивановский Государственный Университет, 1993. – 17 с.
6. Русский язык для университетов / под ред. Цай Цзяньфэн. – Пекин: Издательство исследований и образования на иностранных языках, 2010. – ч. 1. – 253 с.

УДК 378.147.227

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ ЯЗЫКОВЫХ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИГР КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ.

Т.П. Глухова

Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Предлагаются результаты теоретико-практического исследования развития когнитивных способностей курсантов военных вузов средствами интерактивной образовательной технологии «языковая военно-профессиональная игра». Описаны возможности образовательной среды, в которой курсанты неизбежно прибегают к использованию и развитию своих когнитивных способностей при работе с информацией – её переработкой, синтезом и анализом, расширяя собственную систему знаний. В качестве видимого результата такого конструктивного познания служит формирование готовности курсанта к выполнению новых профессиональных действий.

Ключевые слова: интерактивность, когнитивность, когнитивные способности, языковая военно-профессиональная игра, иноязычная коммуникативная компетенция

INTERACTIVITY OF LANGUAGE MILITARY-PROFESSIONAL GAMES AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES OF CADETS IN TERTIARY EDUCATION.

T.P. Glukhova

Military Engineering Technical Institute, Military Academy of Logistics, Saint-Petersburg, Russia

Annotation. The article presents the results of a theoretical and practical study of the development of cognitive abilities of cadets from higher education military institutions by means of interactive educational technology "language military-professional game." The article describes resources of the educational environment in which cadets inevitably resort to the use and development of their cognitive abilities when working with information – its processing, synthesis and analysis, expanding their own knowledge system. The visible result of such constructive knowledge is the formation of the cadet's readiness to perform new professional actions.

Keywords: interactivity, cognition, cognitive abilities, language military-professional game, foreign language communicative competence

Динамичность развития науки и смена парадигмы общественных отношений ставят перед образовательными организациями нетривиальную задачу – подготовку людей, готовых к продуктивным видам деятельности, умеющих мыслить творчески и принимать нестандартные решения в укороченные сроки. Формирование такой мобильной, разносторонне развитой личности общедоступными в образовательных организациях методами крайне сложно. Военное инженерное образование не является исключением. Требования, предъявляемые к военному инженеру сегодня, помимо узко профильных знаний, включают широкий спектр компетенций. Например, современный военный специалист обязан иметь развитые способности критического мышления, уметь решать организационные задачи, работать в команде, предлагать нестандартные решения и претворять в жизнь плановые и внеплановые проекты. Он, также, должен быть готов предлагать, разрабатывать и реализовывать прорывные конструкторско-технологические идеи; владеть методами организации и управления инновационной и научной деятельностью, эффективно использовать информационные технологии XXI века [2, с. 285-286]. Одним из перспективных способов организации образовательного процесса, обеспечивающего обозначенный посыл, может служить применение в педагогической практике когнитивного подхода.

Согласимся с мнением Е.Ю. Левиной [8] относительно принципиальности эволюции форм учебного процесса в условиях информационного общества, направленную от познания, где «знаниевая» парадигма определяет процесс образования, к конструктивному познанию, в котором движущей силой становится «когнитивная» парадигма. Когнитивная парадигма объединяет такие компетенции как готовность к определенным действиям и способность выполнять эти действия в соответствии с заданными характеристиками. Компетенции в когнитивной парадигме представляют собой осязаемый результат каждого периода «наращивания» знаний. Целевые ориентации когнитивной направленности образовательного процесса направляют действия преподавателей и обучающихся на выполнение самых разнообразных видов деятельности, связанных с изучением, переработкой, обобщением, анализом и оценкой информации. В рамках указанной деятельности формируется собственная система «знаний», опосредованная высококонцентрированными информационными потоками [8, с. 8]. Поскольку в таких условиях «принципиальным фактором становится приобретение знаний через «отсев» информации, то «когнитивность» становится ведущей характеристикой и базовым ресурсом личности [6, с. 4-11].

В качестве наиболее значимых когнитивных функций обычно указываются внимание, гнозис, мышление, память, речь и праксис. Внимание позволяет концентрироваться на информации; гнозис является способностью воспринимать информацию; при помощи мышления человек обрабатывает информацию, осуществляя анализ, сравнение, обобщение фактов и формулировку умозаключений и иные познавательно-логические операции. Память необходима для запоминания, хранения и воспроизводства информации; речь обеспечивает обмен информацией; а праксис обеспечивает умениями применять теоретические знания на практике.

В педагогике существует значительное количество методик, позволяющих развивать когнитивные способности, к которым относятся и интерактивные технологии. К интерактивным методам обучения наиболее часто относят различные виды игр (например: учебные, деловые, профессиональные и др.), а также кейсы, учебные дискуссии, проектные методы, тренинги, консультативные мероприятия, тьюторство и наставничество. Необходимо указать, что процесс обучения, в основу которого заложено педагогическое взаимодействие, не может не включать интерактивность, образовательный процесс интерактивен по своей сути, то есть интерактивностью в той или иной мере обладают любые средства обучения [5, с. 122]. Следуя целостному взгляду на интерактивность как характеристику взаимодействия, согласимся, что обучение не сводится лишь к информационному взаимодействию, а несёт в себе обмен деятельностью,

ценностями, смыслами и нацелено как на передачу информации, так и на формирование и развитие личности [5, с. 123-124].

В педагогике, однако, существуют определённые терминологические трудности, связанные с термином «интерактивность», точнее с практикой его двойственного понимания и употребления: одно направление основывается на характеристиках взаимодействия и общения субъектов процесса обучения, а другое на дидактических свойствах средств обучения (см. рис.1).

Рис. 1. Двойственное понимание интерактивности [1, с. 102].



Так, Ю.Ю. Гавронская в статье «'Интерактивность' и 'интерактивное обучение'» [1] отмечает, что «интерактивность» в качестве педагогического понятия имеет, во-первых, широкое распространение при описании межсубъектного педагогического взаимодействия, которое предполагает интенсивное целенаправленное сотрудничество педагога и обучающихся, обеспечивающего их всестороннее развитие. Во-вторых, термин «интерактивность» или «интерактивный» применяется для объяснения различных способов и средств взаимодействия человека с информационной средой. В результате, в образовательной среде находят широкое применение такие группы терминов как интерактивные игры, интерактивные обучающие компьютерные программы, интерактивные доски и т.д. [1, с. 102].

Среди интерактивных технологий особым образом выделяются игровые технологии, поскольку имеют чрезвычайно высокий потенциал развития обучающихся. Этот потенциал естественным образом развился в социальной практике развития человечества. Игра также имеет высокую педагогическую ценность, так как обладает свойствами мотивации, обучающиеся приобретают внутренние личностные установки за счёт соревновательного духа и здоровой конкуренции.

Учебным играм, в частности, военно-профессиональным играм отводится существенная часть образовательного процесса в военных учебных заведениях, в ходе которых реализуются специально подобранные дидактические принципы и методы обучения будущих военных инженерно-технических кадров. Военно-специальные,

военно-профессиональные, военно-тактические и ряд других игр предусматриваются руководящими документами по организации оперативной, боевой подготовки Вооруженных сил России в качестве основных видов учебной деятельности и представляют собой разновидность практического занятия для формирования у военнослужащих актуальных профессиональных практико-ориентированных компетенций, востребованных в современном постиндустриальном обществе.

Изучение разновидностей и потенциала многообразных игровых технологий приводит к осознанию их перспективности и в обучении военных инженеров иностранному языку. В этой связи, учитывая высокую потребность и актуальность технологизации высшего военного образования, разработана педагогическая технология – языковая (лингвистическая) военно-профессиональная игра (ЯВП-игра). Область применения таких игр, в первую очередь, распространяется на обучение профессионально ориентированному иностранному языку и предполагает интенсификацию и активизацию образовательной деятельности курсантов.

Языковая военно-профессиональная игра – это разновидность деловой игры со всеми присущими ей свойствами, представленная в виде педагогической когнитивной технологии, моделирующая различные управленческие и/или производственные ситуации военного профиля, интегрирующая цели развития у курсантов когнитивных способностей и формирования у них иноязычной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции. ЯВП-игра используется для решения комплексных задач усвоения нового и закрепления изученного материала, развития творческих способностей и общеучебных умений. ЯВП-игра даёт возможность курсантам понять и изучить учебный материал с различных позиций, а когнитивная составляющая технологии обеспечивает условия всем субъектам образовательной деятельности для эффективной работы с информацией: её изучением, переработкой, обобщением, анализом, оценкой; в результате чего обеспечивается формирование собственной системы знаний.

Важнейшим информационным источником разработки эффективных игровых технологий могут служить коммуникативные практики, взятые из реальных условий армейской жизни. Термин «коммуникативные практики» относится в большей степени к зоне повседневности – к тому, что кажется привычным, рутинным. Это упорядоченные совокупности образцов рациональной деятельности, направленной на передачу или приём социально-значимой информации [9, с. 175; 3, с. 91-92].

Коммуникация обнаруживает себя только в действии и не существует в каком-либо ином виде. Коммуникативные практики позволяют индивиду подобрать необходимые действия для обеспечения адекватного восприятия и целенаправленной передачи информации в каждой конкретной ситуации. Коммуникативные практики репрезентируют систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в конкретной коммуникативной среде. По сути, коммуникативные практики есть социальные практики, включающие различные упорядоченные совокупности образцов рациональной деятельности. Они раскрывают человеку возможности состояться в том или ином социальном качестве, иметь определённую статусно-ролевую позицию. Социальные практики представляют основные способы деятельности, познания, общения, возможные в определённой культуре и в определённый момент времени [4, с. 54; 3, с. 92].

«Коммуникативные практики, реализуемые в профессиональной и повседневной деятельности, представляют интерес не только как безграничный предмет анализа, требующий ежедневного осмысления, но и как полигон освоения технологий общения, навыков продуктивной коммуникации в различных сферах деятельности человека» [7, с. 6]. Примером этому служат языковые военно-профессиональные игры, отражающие в образовательной деятельности профессиональный опыт военного инженера.

В результате объединения двух траекторий учебного процесса – развития когнитивных способностей курсантов и формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции – удаётся создавать такую образовательную среду, в которой курсантам

приходится неизбежно использовать и развивать свои когнитивные способности при работе с информацией – её переработкой, синтезом, анализом и расширением собственной системы знаний. Итогом такого конструктивного познания служит формирование готовности курсанта к выполнению новых профессиональных действий, что и следует расценивать в качестве видимого результата образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Гавронская Ю.Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России, 2008. – № 7. – С. 101-104.
2. Глухова Т.П. Коммуникативные практики международной социальной коммуникации в высшем образовании // Известия Волгоградского педагогического университета. Серия педагогические науки, 2012. – №7 (71). – С. 91-94.
3. Глухова Т.П. Траектории обучения иностранному языку в военном вузе в контексте цифровизации образования // Инновационные технологии в педагогике высшей школы: материалы VII-й Международной межвузовской научно-методической конференции. – СПб., Петергоф: ВИ (ЖДВ и ВОСО), 2021. – С. 285-291.
4. Зотов В.В., Лысенко В.А. Коммуникативные практики как теоретический конструкт изучения общества / В.В. Зотов, В.А. Лысенко // Теория и практика общественного развития. – Краснодар: ХОРС, 2010. – №3. – С. 53- 55.
5. Исроилова С.М. Понимание «интерактивность» и «интерактивное обучение» в образовательной среде // Вопросы науки и образования. 2018. – № 3 (15). – С. 122-124.
6. Когнитивное моделирование в системе высшего образования в условиях цифровизации / Гильмеева Р.Х., Камалева А.Р., Левина Е.Ю., Масленникова В.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Никулин С.Г., Шархемуллина Р.Р. / под ред. В.Ш. Масленниковой. Казань: ИПСП, 2019. – 156 с.
7. Коммуникативные практики в современном обществе: Сборник статей / Под. ред. В.В. Васильковой, И.Д. Демидовой. – СПб.: Скифия принт, 2008. – 344 с.
8. Левина Е.Ю. Условие или эпоха развития системы высшего образования? // Казанский педагогический журнал. 2019. – №5. – С. 4-9.
9. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

УДК 372.881.111.1

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА И ОБРАБОТКИ ТЕКСТОВ ПО ВНЕАУДИТОРНОМУ ЧТЕНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Е.А. Гребенник, Е.Ю. Ломтева

Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия и механизма билингвизма, а также перечисляются умения, необходимые для создания этого механизма в процессе обработки иностранного текста. Подчеркивается особая роль внеаудиторного чтения, которое позволяет реализовать в единстве такие умения, как девербализация, микрореферирование и абзацно-фразовый перевод. Рассматривается реализация контроля самостоятельной работы с иностранным текстом, как в группе, так и индивидуально.

Ключевые слова: билингвизм, девербализация, микрореферирование, абзацно-фразовый перевод, трансформация, внеаудиторное чтение

PECULIARITIES OF TRANSLATION AND PROCESSING OF TEXTS FOR EXTRACURRICULAR READING IN A MILITARY UNIVERSITY

E.A. Grebennik, E.Y. Lomteva

Mozhaisky Military Space Academy, Saint Petersburg, Russia

Abstract: the article reveals the essence of the concept and mechanism of bilingualism and also lists the skills necessary to create this mechanism during the processing a foreign text. The special role of extracurricular reading is emphasized, wich makes it possible torealize in unity such skills as deverbalization, microreference, paragraph-phrazel translation. The implementation of control over self-directed work with a foreign text is considered, both in a group and individually.

Keywords: bilingualism, deverbalization, microreference, paragraph-phrazel translation, transformation, extracurricular reading

Говоря об организации самостоятельной работы обучающихся в военных вузах, необходимо учитывать современные требования по формированию профессиональной компетенции будущих выпускников в рамках ФГОС. В этой связи следует обратить внимание на такие аспекты речевой деятельности, как чтение и перевод.

Перевод отличается от других видов речевой деятельности не только тем, что он совмещает аудирование и говорение или чтение и письмо, но и тем, что он осуществляется в условиях двуязычия. Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что выпускник военного вуза должен уметь работать с иностранным текстом по специальности, а также уметь выполнять обратный перевод. Однако, как показывает практика, пользоваться иностранными источниками могут далеко не все. Основная причина – низкий уровень владения языком, неспособность уловить основное содержание изучаемого текста. То есть то, что составляет умение читать и свободно распоряжаться материалами текста. Для формирования этого умения требуется создать механизм билингвизма, который, по словам Г.Пауля, представляет собой вид речевой деятельности в условиях двуязычия. Рассматривая явление билингвизма в рамках работы с иностранным текстом, следует понимать, что обучающийся, пока не приобрел навыков речи на чужом языке, а только в какой-то мере понимает его, за основу своей речи всегда будет брать свой родной язык. Однако, несомненно, что иностранный язык также будет влиять на родной, но в гораздо меньшей степени [4].

Для создания механизма билингвизма следует выработать у обучающегося некоторые умения. Одним из таких умений является девербализация, то есть освобождение информации от исходного языка в переводе. Это умение, как считает Велла Т.М., способно перевести мышление на язык образов для свободного речетворчества на языке перевода. Для формирования этого умения используются определенные приемы, например микроферирование [2]. Обучающимся предлагается сообщение в виде письменного текста объемом 800-1000 печатных знаков, из которого они должны выписать слова, несущие основную информацию. На эту работу изначально выделяется 3-5 минут (время постепенно сокращается). После этого текст отбирается и обучающиеся должны предложить свои варианты пересказа всего сообщения, опираясь на свои ключевые слова. Цель упражнения – формирование навыков и умений смыслового анализа текста выделением ключевой информации. Впоследствии объем текста увеличивается и обучающимся предлагается более глубокий анализ материала. Обучающийся должен уметь просмотреть текст с целью общего ознакомления с его содержанием, проанализировать предложенный преподавателем материал, прокомментировать содержание в целом или отдельные его части, выбрать цитаты, подтверждающие те или иные выводы. Все это обучающийся учится постепенно как на практических занятиях в аудитории, так и при выполнении самостоятельных заданий по внеаудиторному чтению.

Вторым ведущим умением в переводе являются различные преобразования текстов при сохранении его содержания, то есть трансформация. Трансформации составляют фактически суть процесса перевода, в котором постоянно происходит замена одних слов другими, их толкование и грамматические реконструкции [3]. И все это имеет место в плане двух языков. При этом Бутусова А.С. различает трансформации лексические, семантические и грамматические. К лексическим трансформациям относят замену слова или выражения их синонимами. Семантические трансформации предполагают толкование тех или иных лексических единиц и в первую очередь имен собственных. Грамматическими трансформациями называют замену одних грамматических конструкций на другие (например, актив на пассив и наоборот) [1]. Обучающимся предлагается список слов и выражений, которым они должны найти синонимические замены. Вот пример трансформации лексических единиц. Вместо слов и выражений

symbol, instrument, apply, obtain data обучающиеся могут предложить *conventional sign, device, use, get information*. Упражнение формирует не только навыки трансформации, но и обогащает словарь обучающихся, способствует овладению техникой устной речи, как на родном, так и на иностранном языке.

Параллельно вводятся и упражнения в переводе, причем письменный перевод практикуется как самостоятельная работа, а в классе следует преимущественно заниматься переводом с листа и абзацно-фразовым переводом. Под переводом с листа понимается устный перевод на родной язык печатного текста без его предварительного чтения. Под абзацно-фразовым переводом – устный перевод на слух текста, содержащего 20-40 слов [1].

Важнейшую роль при организации самостоятельной работы с текстом, такой как внеаудиторное чтение, играет отбор текстового материала. От правильно выбранных текстов зависят не только чисто языковые успехи обучающихся, но и их психологический настрой, их взаимоотношения с языком.

С целью оптимизации речевой деятельности на различных этапах обучения следует подбирать различные тексты для обработки. На первом этапе обучения – тексты, содержащие бытовую лексику средней школы, а также общенаучную и общетехническую с постепенным включением лексики по специальности. На втором этапе – тексты, содержащие лексику по будущей специальности, которые расширяют и дополняют информацию, полученную на первом этапе обучения [5].

От уровня подготовленности и этапа обучения в вузе зависит и тип чтения текста. Так, на первом этапе превалирует ознакомительное чтение, включающее такой способ проверки, как перевод (сплошной или выборочный). При контроле в этом случае требуется лишь проверка понимания содержания. На втором этапе большее внимание уделяется устному и письменному переводу, умению отвечать на вопросы по тексту, интерпретировать прочитанное, аннотировать и реферировать тексты.

Не менее важным фактором при подборе материалов для самостоятельной работы, такой как внеаудиторное чтение, является организация контроля. Усилия преподавателя должны быть постоянно направлены на устранение однообразия в приемах и форме работы, на поиски наиболее рациональных и эффективных методов занятий по внеаудиторному чтению [5].

Мы предлагаем комплексный подход к приему внеаудиторного чтения. Он связан с достижением двух основных целей: чтением для извлечения наиболее ценной информации из печатного источника, пользуясь методом девербализации, а также с умением вести беседу по прочитанному тексту. Этому должны быть подчинены все методические приемы контроля внеаудиторного чтения. Возможны следующие варианты контроля работы с иностранными текстами:

- индивидуализированное чтение, когда каждый обучающийся работает со своим текстом, используя метод трансформации его элементов;
- групповое внеаудиторное чтение, когда вся группа читает один и тот же текст, но выполняет различные контрольные задания;
- комбинированное внеаудиторное чтение, когда происходит сочетание названных вариантов и чередование их в зависимости от особенностей группы.

Следует подчеркнуть, что при любом подходе к организации контроля самостоятельной работы, она должна быть постоянной, посильной, насыщенной полезной информацией. Эффективность самостоятельной работы по чтению и переводу текстов в значительной мере зависит от качества учебных материалов. Предназначенные для внеаудиторного чтения они должны включать аутентичные тексты, содержащие профессионально значимую и страноведческую информацию. Их следует подбирать таким образом, чтобы самостоятельная работа обучающихся была логическим продолжением их работы в аудитории.

Таковы, вкратце, контуры предмета работы с иностранными текстами, их чтение и перевод, что и составляет суть обработки текстов по специальности в военном вузе. В условиях усиления обмена информацией между разными странами, формирование умения читать, переводить и обрабатывать литературу на иностранном языке становится острой необходимостью. С этой точки зрения внеаудиторное чтение имеет специфический характер. Здесь практически реализуются в единстве все названные в статье умения, приобретаемые в процессе работы над языком. В условиях самостоятельной работы с иностранными текстами обучающийся имеет возможность использовать язык в учебных, научных, профессиональных или чисто познавательных интересах. Сформировать у обучающихся соответствующие умения и навыки на занятии по иностранному языку в вузе – задача преподавателя.

Библиографический список

1. Бутусова А.С. Абзацно-фразовый перевод: дидактический и психо-когнитивный аспекты//Сб. Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. Вып.18. – Ростов-на-Дону: ДЮИ, 2015. – С.30-32.
2. Вела Т.М. Переводческие константы интерпретативного перевода// Известия ВГПУ. №2. – Волгоград . – 2013. – С. 204-206.
3. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с .
4. Пауль Г. Принципы истории языка. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. – С. 459-474.
5. Петренко В.Ф., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990.- С. 180-186.

УДК 378.147.227

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТИНГА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И.Ю. Дмитриева

Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения восприятию иноязычной речи на слух в ходе аудиторных занятий. Аргументируется использование подкастинга как одной из инновационных образовательных технологий. Исследуется дидактический потенциал подкастов, рассматривается их использование в качестве составной части занятия. Анализируется интеграционная связь между традиционными и новыми подходами обучения восприятия речи на слух.

Ключевые слова: подкастинг, аудиовизуальный метод, искусственная языковая среда, технология обучения, новостные сообщения, формат подкаста, виды аудирования

PRACTICE OF PODCASTING TECHNOLOGY FOR TEACHING LISTENING COMPREHENSION: THE PRAGMATIC AND DIDACTIC ASPECT

I.Y. Dmitrieva

Mozhaisky Military Space Academy, Saint Petersburg. Russia

Abstract. the article considers the problem of classroom teaching of listening comprehension of foreign speech. Reasons are given for using podcasting as one of the innovative educational technologies. The didactic potential of podcasts is examined, their application as an integral part of the lesson is considered. Integrational ties between traditional and new approaches to teaching listening comprehension of speech are analyzed.

Key words: podcasting, audio-visual method, artificial linguistic environment, educational technologies, news, podcast format, types of listening

Обучение иностранному языку в вузе связано с формированием определенного комплекса знаний, навыков и умений, позволяющих обучающимся успешно осуществлять иноязычное профессиональное письменное и устное общение, приобщиться к

социокультурным ценностям страны изучаемого языка, быть способными к адекватному социальному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения.

Опыт показывает, что в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» наблюдается явная асимметрия в овладении курсантами различными видами речевой деятельности. На наш взгляд, аудированию уделяется недостаточно внимания. Между тем, обучение этому очень сложному умению, требует повышенных затрат сил и времени как со стороны обучающихся, так и преподавателя. Восприятие иноязычной речи на слух, ее интонационное оформление, темп, артикуляционные особенности говорящего, различные диалекты, наконец, фоновые шумы и помехи делают речь трудной для понимания. В силу перечисленных причин, именно этот вид речевой деятельности усваивается очень медленно и представляет собой «бег на длинную дистанцию», поэтому необходимо как можно раньше начинать систематическое, целенаправленное обучение аудированию на аудиторных занятиях, а также найти способы стимулировать обучающихся к самостоятельной работе в этом направлении.

В данной статье речь пойдет о попытке устранить возникшую диспропорцию в обучении восприятию иноязычной речи на слух через выбор оптимальной технологии обучения аудированию, а также установить интегративную связь между традиционными и новыми подходами в обучении с учетом электронных ресурсов образовательной среды.

В нашем случае основной единицей обучения является текст СМИ по изучаемой тематике. С приходом интернет-технологий традиционные источники СМИ видоизменились, и сам текст претерпел изменения. По утверждению С.А. Вишнякова и Л.А. Дунаевой, теперь это не традиционный вербальный текст, а «совокупность текстов разной модальности (вербальный, аудио-, видео-, гипертекст), включенных в единое смысловое информационное поле» [1, с. 105].

В настоящее время в сети Интернет постоянно возникают и активно развиваются различные инновационные технологии, одной из которых является подкастинг. Это новый формат создания и распространения аудио- и видеофайлов в виде подкастов. Подкаст представляет собой звуковой аутентичный файл (в формате MP3, MP4) или видеофайл (чаще всего в формате потокового flash-видео FLV), который распространяется бесплатно через Интернет для массового прослушивания или просмотра [5].

При выборе новых подходов обучения аудированию мы руководствовались следующими прагматическими установками.

1. Для достижения ощутимых качественных результатов найти оптимальный метод обучения данному виду речевой деятельности.

Аудиовизуальный метод, единицей обучения в котором является аудио/видео текст, позволил нам на систематической основе формировать у обучающихся определенный комплекс умений восприятия аутентичной аудио-видео информации.

2. Создать для обучающихся доступную искусственную иноязычную среду и тем самым повысить их учебную мотивацию.

Такой языковой информационно-обучающей средой стало пространство сети Интернет.

3. Дефицит аудиторных часов – главный бич любого преподавателя. В целях наиболее рационального использования аудиторного учебного времени подобрать материалы нужного формата и тематики, выявить их дидактический потенциал для решения прикладных задач.

Таким материалом для нас стали материалы в формате подкастов. Под форматом подразумеваются устойчивые формальные характеристики подкаста, связанные с его длительностью, периодичностью и общей структурой.

Среди типов текстов СМИ, наиболее подходящими нам показались новостные сообщения (news), которые используют многие ведущие агентства мира. Это могут быть как аутентичные подкасты для носителей языка, так и подкасты, созданные для учебных целей, например, сайт <https://learningenglish.voanews.com/>. Длительность их звучания

составляет от 1,5 до 6 минут, что оптимально для работы в аудитории и позволяет избежать информационной перегрузки, особенно на начальном этапе обучения.

Дидактический потенциал подкастов, подробно проанализированный в работе Е.П. Ковальской, включает: аутентичность, актуальность, мультимедийность, многоканальность восприятия, медиакомпетентность, автономность, мобильность, продуктивность и интерактивность [4].

Нам представляется, что для работы в аудитории особое значение имеют первые четыре дидактических принципа, на которых мы остановимся подробнее.

1. Аутентичность. Новостные подкасты адресованы широкой англоговорящей аудитории, что является их основным лингвистическим достоинством. Одно и то же сообщение распространяется каналами различных информационных агентств, имеет широкий спектр вариантов, характеризуется повторяемостью и серийностью появления.

2. Актуальность. Ежедневное обновление потока новостей, их тематическое разнообразие, возникновение «горячих тем» позволяет оперативно увидеть современную картину мира в динамике.

3. Мультимедийность и многоканальность восприятия. Мультимедийность – совмещение в одном материале нескольких способов подачи информации через текст, видео, аудио, фото, анимацию, графику – обеспечивает многоканальность восприятия, оказывает концентрированное воздействие на зрительные и слуховые органы чувств. Обучающиеся не только слушают аудиофайл, но и получают визуальную опору, которая помогает снять трудности понимания информации, формирует механизм вероятностного прогнозирования, уменьшает утомляемость.

Остальные дидактические принципы больше относятся к внеаудиторной работе. Подкасты легко доступны в сети для скачивания на любой носитель. Их удобно прослушивать в автономном режиме, что позволяет обучающимся самостоятельно работать с аудиоматериалами.

Дидактическая ценность подкастов, созданных для учебных целей, заключается в их ориентации на разный уровень владения языком. Так, на сайте <http://breakingnewsenglish.com> подкасты поделены на категории согласно пяти уровням владения языком, имеют разную продолжительность звучания и темп речи, зачитываются мужскими и женскими голосами, отличаются по лексико-грамматическому содержанию и синтаксической структуре. Это позволяет использовать разные подкасты для работы с одной и той же темой в группах с различным уровнем языковой подготовки.

Директории подкастов на сайтах облегчают преподавателю поиск материалов на нужную тему: политика, экономика, наука, состояние окружающей среды, и пр., – которые, в свою очередь, подразделяются на более мелкие тематические подрубрики: военные учения, природные катастрофы, прорывные технологии и т.п.

В лексическом составе новостных подкастов отмечается:

а) большой процент прецизионной лексики: имен собственных, топонимов, названий государственных учреждений и организаций; названий информационных агентств, газет и журналов;

б) более высокий, по сравнению с другими форматами, процент аббревиатур и акронимов, числительных и дат; интернациональных слов, неологизмов и газетных «штампов» для передачи часто повторяющейся информации.

Новостные подкасты характеризуются устойчивой структурой: ведущую роль играет констатация определенного значимого факта, а подчиненную – повествование и описание. Фактологическая информация дополняется и расширяется через повествование о последовательности действий или событий и через их иногда достаточно обширное описание.

Целевая установка обучения аудированию включает: формирование аудитивных навыков, умений слухового восприятия информации, развитие объема слуховой памяти, механизма вероятностного прогнозирования, смысловой догадки; совершенствование

произносительных и разговорных навыков, пополнение активного и пассивного лексического запаса.

Методисты отмечают, что организация работы с подкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет ту же «трехступенчатую» последовательность: предтекстовый этап, прослушивание подкаста, послетекстовый этап [7, с. 161].

В зависимости от целевой установки и стратегий извлечения информации из звучащего текста различаются следующие виды аудирования.

Аудирование с пониманием основного содержания предполагает умение запомнить и осмыслить основную информацию, выделить из звучащего подкаста новое, существенное и отделить второстепенное.

Задания на проверку основного понимания содержания включают: соотнесение заголовка или статического видеоряда с содержанием текста, перечисление основных фактов, определение верных/неверных утверждений, расположение утверждений в правильном порядке, ответы на вопросы по основному содержанию.

Аудирование с полным пониманием содержания подкаста требует быстрого понимания звучащей речи, высокой степени концентрации внимания и напряженной работы памяти. Оно предполагает точное понимание логики изложения информации, причинно-следственных связей, аргументации.

Перед прослушиванием преподавателю следует прокомментировать и проработать новые сложные слова, идиомы, неологизмы, которые встретятся в тексте. Для проверки понимания содержания используются ответы на вопросы, упражнения на множественный выбор, заполнение пропусков в тексте. Для контроля полного понимания практикуется также запись после прослушивания. В ходе аудирования обучающиеся избирают свою систему отображения информации, а потом записывают развернутый вариант услышанного.

Если длительность и информационная насыщенность подкаста выходят за рамки отводимого на занятия времени или уровень аудитивных навыков группы достаточно низкий, материал можно дозировать, разбив его на логические части, и выполнять упражнения после каждой прослушанной части. В этом случае преподаватель должен хорошо ориентироваться в поминутном распределении звучащего материала, чтобы вовремя делать остановки и в паузах контролировать понимание, давать комментарии и пояснения.

Специфика аудирования с выборочным пониманием информации подкаста – это умение осуществлять информационный поиск в соответствии с поставленной задачей: выделить в речевом потоке необходимую информацию (детали, ключевые слова, прецизионную лексику). При таком виде аудирования, где нет необходимости полностью понять текст, процент незнакомой лексики может составлять от 5 до 10%.

Упражнения на аудирование с выборочным пониманием включают: заполнение таблицы, пропусков в тексте, завершение предложений, ответы на вопросы.

При любом виде аудирования необходимо научить фиксировать услышанную информацию: делать пометки, обводить правильные ответы, заполнять таблицы. Это будет способствовать удержанию внимания и лучшему запоминанию информации.

Успешность восприятия иноязычной речи на слух будет также зависеть от адаптивных умений обучающихся: языковой и контекстуальной догадки, фоновых знаний, умения извлекать максимум из предваряющих наводящих вопросов и комментариев преподавателя, упражнений, средств наглядности.

Среди явлений, затрудняющих понимание звучащей речи на слух, особо выделяют прецизионную лексику. Психологи отмечают, что при аудировании происходит внутреннее проговаривание, т.е. артикулирование. Следовательно, чем четче артикулирование, тем лучше слуховое восприятие. Например, типичной устойчивой ошибкой обучающихся является неумение правильно произносить и, как следствие этого, различать в потоке речи числительные на “teen” и “ty”. Сложность вызывают также

географические названия и имена собственные. Следует тренировать артикулирование таких языковых единиц, с тем, чтобы они зафиксировались в памяти и легче опознавались в потоке речи.

При интеграции технологии подкастинга в структуру занятия, подкаст призван развивать или завершать тему занятия, отрабатываемую в ходе чтения традиционного печатного текста. Е.Н. Соловова считает, что знание определенного контекста значительно облегчает слуховое восприятие у студентов с невысоким уровнем владения языком, а наличие речевой задачи обеспечивает лучшее запоминание информации [6, с. 132].

Следует отметить, что подкасты применяются для развития всех видов речевой деятельности, как рецептивных, так и продуктивных. Говорение и слушание имеют тесную взаимосвязь. Поэтому содержание подкаста может стать основой для выполнения упражнений на развитие разговорных навыков, монологического выступления в рамках изучаемой темы или пересказа услышанного с опорой на статический видеоряд.

При обучении с помощью технологии подкастинга сохраняются основные общедидактические принципы обучения.

1. *Принцип научности* заключается в оптимизации отбора, организации и презентации аудиовизуального материала. Обращение к директории подкастов, доступных к скачиванию, предоставляет преподавателю возможность осуществлять тематический мониторинг [2, с. 252] списка подкастов с целью выявления таких тем, которые соответствуют конкретным дидактическим целям занятия, представляют профессиональный и познавательный интерес для обучающихся.

2. *Принцип новизны*. Работа с аутентичной, часто обновляемой новостной информацией разнообразит процесс обучения, предусматривает постоянное комбинирование материала и заданий в целях повышения эффективности аудирования и создания учебной мотивации.

3. *Принцип наглядности*. Мультимедийность и многоканальность подкастов, о которых говорилось выше, способствует восприятию информации через воздействие на доминирующие каналы восприятия. Визуализация содействует лучшему запоминанию, усвоению и переосмыслению предъявленной информации, служит стимулом для устного речевого высказывания.

4. *Принцип системности и последовательности* реализуется через систематичное и многократное выполнение упражнений на аудирование, поэтапную и дозированную подачу системно организованного тематического материала, последовательное совершенствование навыков восприятия и понимания иноязычной речи. Соблюдение этого принципа приводит к постепенному увеличению результативности, достигающей своего пика в конце обучения.

5. *Принцип доступности и посильности* обеспечивается через опору на ранее усвоенный лексико-грамматический материал, уровень владения языком, фоновые знания по изучаемой теме. Тематическое разнообразие и объем подкастов позволяют использовать их на разных ступенях изучения языка. Преподаватель может подобрать подкасты в русле одной тематики, но разной длительности и сложности для каждой конкретной группы или организовать последовательную подачу материала «от легкого к трудному».

6. *Принцип активности* отражает вовлеченность обучающихся в процесс формирования механизмов восприятия и порождения иноязычной речи, активизацию мыслительной деятельности при постановке проблемных коммуникативных заданий через применение новых информационных компьютерных технологий.

Специалисты подчеркивают, что принцип *активности* в условиях компьютерного обучения трансформируется в специфический принцип интерактивности и рассматривается как показатель дидактической эффективности компьютерного обучения [3, с. 67].

7. *Принцип самостоятельности и индивидуализации* учитывает потребность обучающихся самостоятельно, в собственном темпе, совершенствоваться и углублять свои знания во внеаудиторное время в автономном режиме в соответствии со своим уровнем обученности. Методисты единодушно отмечают огромный потенциал подкастов именно для самостоятельной работы и индивидуализации обучения.

Прорабатывая учебную тему самостоятельно, курсанты могут прослушать подкаст другого новостного агентства и сопоставить информацию с той, что слушали и читали в аудитории. Слушая образцы речи реальных носителей языка, курсанты имеют возможность совершенствовать свое произношение, подражая этим образцам.

Сильным обучающимся можно предложить прослушать более длинный по звучанию подкаст и подготовить собственное сообщение о прослушанном. Использование гипертекстовой технологии упрощает для обучающихся процесс навигации и предоставляет возможность выбора индивидуальной траектории и темпа изучения материала.

В свою очередь, техническая доступность подкастов позволяет преподавателю создать собственный банк новостных материалов по различной тематике как для аудиторной работы, так и для индивидуальных заданий курсантам.

Преподаватель может использовать тему подкаста в качестве отправной точки, чтобы задать вектор дальнейшего поиска на пространстве Интернет для реализации задач разного уровня сложности: как учебных задач, таких как, сообщения, проекты, презентации, так и профессиональных задач в виде курсовых проектов и выпускных квалификационных работ.

Подводя итог, следует отметить, что востребованность технологии подкастинга объясняется ее удачной интеграцией в образовательный процесс. Систематическое использование технологии на занятии:

- повышает познавательную активность;
- усиливает учебную мотивацию;
- позволяет восполнить отсутствие естественной языковой среды, формирует многомерное информационно-образовательное пространство;
- развивает все рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности;
- расширяет знания о культуре страны изучаемого языка.
- обеспечивает интеграцию традиционных методов, форм и средств обучения с современными информационными коммуникационными технологиями, что позволяет разнообразить формы аудиторной и внеаудиторной работы.

Потенциал интернет-технологии подкастинга вполне отвечает поставленным целям обучения аудированию и говорению на иностранном языке.

Библиографический список

1. Вишняков С.А., Дунаева Л.А. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, усвоение в контексте теории средового подхода: монография/С.А. Вишняков, Л.А. Дунаева. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 168 с.
2. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 288с.
3. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. – СПб.: Союз, 2001.–192 с.
4. Ковальская Е.П. Подкастинг как средство интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <http://jurnal.org/articles/2012/ped33.html> (дата обращения 23. 05. 2020).
5. Подкастинг – синтез интернет и радио [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ixbt.com/td/podcasting.shtml> (дата обращения 23. 05. 2020).
6. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238 с.
7. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. – М.: Глосса-Пресс : Феникс, 2009. – 182 с.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВОЕННОМ ВУЗЕ

Л.А. Ковальчук, Е.В.Пикулева, Т.А.Румянцева

Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения грамматике на занятиях по иностранному языку в условиях военного вуза с учетом использования приемов морфосинтаксического подхода и мотивации обучающихся нестандартными познавательными заданиями.

Ключевые слова: Компетенции, иностранный язык, морфосинтаксический и коммуникативный подход, грамматическая конструкция, коммуникационная задача, учебное пособие

SOME APPROACHES TO TEACHING GRAMMAR IN NON-LINGUISTIC MILITARY UNIVERSITY

L.A. Kovalchuk, E.V. Pikuleva, T.A. Rumyantseva

Mozhaisky Military Space Academy, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article deals with the features of teaching grammar in foreign language classes in a military university, taking into account the use of morphosyntactic approach techniques and motivating students with non-standard cognitive tasks.

Keywords: Competence, foreign language, morphosyntactic and communicative approach, grammatical structure, communication problem, textbook

В современном мире иностранный язык (ИЯ) имеет прикладное значение и рассматривается, прежде всего, как инструмент для решения задач в конкретных условиях и при конкретных обстоятельствах, что и определяет подходы к обучению ИЯ.

В документе «Un cadre européen commun de référence pour les langues» («Общеввропейские критерии для иностранных языков») [1], носящем рекомендательный характер для преподавателей всего мира, определяются шесть уровней компетенций по следующим аспектам: чтение; аудирование; диалог; монолог; письмо.

При этом обучение грамматике в качестве самостоятельного аспекта не выделяется. Преподавателю неязыкового вуза, тем более военного, приходится формировать эту компетенцию косвенно, самостоятельно определяя объем знаний, глубину и целевую установку.

В военном вузе существует ряд особенностей, с которыми необходимо считаться. Цели обучения ИЯ вполне вписываются в общую концепцию, то есть обучающиеся должны уметь осуществлять различные виды иноязычной профессионально-ориентированной речевой деятельности. Они весьма практические, но связаны в основном с таким аспектом коммуникации, как чтение. Знание грамматических конструкций должно помочь обучающемуся получать полную и достоверную информацию из устных и письменных источников (текстов). Круг обсуждаемых тем не слишком широк и, как правило, ограничен вопросами, связанными со специальностью обучающихся. В этих рамках они учатся строить свою речь таким образом, чтобы аудитория и собеседники правильно понимали говорящего.

Программой обучения ИЯ в военном вузе отводится относительно небольшое количество времени. Кроме того, обучающиеся не всегда имеют возможность регулярно посещать занятия, что связано с несением службы. Необходимо также учитывать разнородность учебной группы, которая формируется не по принципу одинакового уровня владения ИЯ, а на организационно-штатном принципе. В этих условиях приходится больший акцент делать на разные виды чтения, а говорению, аудированию и письму отводить второстепенную роль.

Обучение грамматике ИЯ должно формировать специфические для данного языка грамматические механизмы, помогающие обучающимся реализовать поставленные цели.

В практике обучения грамматике существуют два основных подхода: морфосинтаксический [2] и коммуникативный [3].

Долгое время доминировал морфосинтаксический подход, для которого характерно изучение собственно правил словообразования, строения словосочетаний и предложений, а также функциональное взаимодействие в них различных частей речи с последующим применением их на практике.

А в современных методиках преобладает коммуникативный подход, то есть аудитории предлагается решать какую-то конкретную задачу и на её примере демонстрируются и отрабатываются одно или несколько грамматических явлений. Целевая установка занятия переносится на решение практической задачи, грамматика при этом является только средством, инструментом, а не целью самой по себе.

Рассматривая современные учебные комплексы [4], [5] и др., можно отметить, что презентация грамматических конструкций даётся обычно в начале урока на примерах и с небольшими комментариями. Далее обучающимся предлагается воспроизвести представленную конструкцию в минимальном контексте или имитировать её по аналогии с образцом в соответствии с речевой задачей.

Например, на основе упражнения: «*Mécanismes: Aujourd'hui, tu travailles tard. Hier, tu as travaillé tard. – Aujourd'hui, nous dînons au restaurant. Hier, nous avons dîné au restaurant*», – предлагается продолжить воспроизведение новой речевой конструкции в прошедшем законченном времени (*Passé composé*) по образцу [4].

При изучении структуры английского предложения предлагается построить утвердительное, отрицательное и вопросительное предложение по образцу: «*Read the following sentences: I like tea. – I don't like coffee. – Do you like tea? – My mother doesn't like tea. – My father likes tea. – Does your father like tea? Continue the following sentences in the same way: I work in an office. – ...*» [5].

Хорошо известные подстановочные, трансформационные, дифференцировочные, имитационные упражнения встроены в таких учебниках в контекст: в связный текст, в диалог, в ролевую игру и т. п. Таким образом, используя материалы учебника, обучающийся реализует различные коммуникационные задачи, попутно усваивая грамматику.

В отечественной литературе коммуникативный метод обучения ИЯ, и в том числе формирование грамматического навыка, описан Е.И. Пассовым [6].

Выработка навыка происходит в результате слушания, имитации в речи (при наличии речевой задачи), воспроизведении регулярно повторяющихся однотипных фраз, действий по аналогии с образцом (в соответствии с речевой задачей), безошибочности речевых действий при регулярном подкреплении. Формирование грамматического навыка производится на достаточном количестве материала и в достаточном количестве разнообразных ситуаций при речевом характере упражнений.

Это дидактическое направление до конца еще не сформировано [7].

В условиях военного вуза, учитывая ранее отмеченные особенности, трудно в полной мере осуществлять коммуникативный подход в обучении ИЯ и грамматике в частности.

Участники ежегодного семинара повышения квалификации преподавателей французского языка неязыковых вузов Северо-Западного региона России «Современные стратегии обучения французскому языку», организованного Центром французского языка в Санкт-Петербурге, поделились своим опытом в обучении грамматике. Наши мнения совпали в том, что коммуникативный метод имеет определённые недостатки в части недооценки принципа сознательности в обучении и не исключает необходимость индивидуальной квалифицированной работы с обучающимися. Наши обучающиеся зачастую нуждаются в более осознанном и подробном объяснении грамматики. А вот тренировки, повторяющиеся однотипные упражнения не вызывают у них энтузиазма.

Отсутствие мотивации не стимулирует изучение грамматических явлений, если не просматривается внятная цель таких действий (успешная сдача зачётов и экзаменов – не в счет). Общение же на ИЯ кажется им задачей практически нереальной. Переломить ситуацию и увлечь их – задача непростая, которая требует нестандартных подходов.

Как же сделать процесс изучения грамматики продуктивным и интересным?

И адаптация его к особенностям неязыкового военного вуза в процессе разработки собственных учебных пособий приносит положительные результаты.

В структуре разделов этих пособий предусмотрено достаточно материала для отработки грамматического аспекта ИЯ. Прежде всего, это правильно подобранный основной оригинальный текст, в котором содержатся изучаемые в разделе лексико-грамматические особенности, причём они повторяются там неоднократно. Грамматика представлена наглядно в виде таблиц и схем с примерами. Также в разделе имеется ряд упражнений, иллюстрирующих правила и нацеленных на тренировку. Речевые упражнения и тексты для просмотрового чтения познавательного, интересного содержания с разнообразными заданиями также включают в себя изучаемые грамматические явления.

Ход занятия преподаватель планирует в зависимости от подготовленности и заинтересованности учебной группы. Учитывается также неоднородность языковой подготовки и личностные особенности обучающихся (разный стиль работы, темп усвоения материала и т.п.).

Можно начать с чтения и перевода отрывка основного текста, в котором присутствует изучаемое грамматическое явление. Как правило, именно оно вызывает трудности в переводе и точном понимании прочитанного, что и побуждает обучающихся узнать, как извлечь полную и точную информацию. Анализ основного текста раздела позволяет повторить ранее изученный материал и познакомиться с новыми конструкциями. При этом демонстрируется частотность употребления определённых грамматических конструкций и их роль в изучении ИЯ.

Далее предлагается их наглядное представление в виде схемы или таблицы с примерами, тренировочные упражнения помогают отработать механизм распознавания. Использование таких традиционных упражнений логично вписывается в концепцию коммуникативного подхода при обучении грамматике.

В наших учебниках представлены упражнения на перевод с ИЯ. Предполагается, что эти упражнения выполняются в быстром темпе и обучающиеся учатся зрительно легко распознавать конкретное грамматическое явление и делать перевод, опираясь на простой контекст. Это могут быть словосочетания или отдельные короткие предложения.

Подстановочные упражнения используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизма в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях. К такого рода упражнениям относятся следующие задания: составить предложения из заданных слов; раскрыть скобки, употребляя соответствующую форму; составить предложение по образцу; дополнить таблицу примерами и т.п.

Трансформационные упражнения дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. В качестве примеров таких заданий могут быть следующие: выразите ту же мысль иначе; объедините простые предложения в сложноподчинённые; переведите на иностранный язык и т.д.

Тесты по грамматике раздела дают возможность проверить полученные знания.

Продолжить работу с грамматикой уже с элементами коммуникативного подхода наши учебные пособия позволяют на базе коротких текстов занимательного содержания (*It is interesting to know.. / Humour*). Это даёт возможность отвлечься от достаточно монотонной работы, переключиться.

В качестве комплексных примеров творческих грамматических заданий в конкретной ситуации общения, побуждающих слушателей к активному участию, можно привести следующие.

1. «Ниже приведены высказывания американских тинэйджеров на тему «Счастье – это...». Продолжите ряд, используя герундий.

Happiness is...

Falling in love. Getting mail. Lying in bed and listening to the rain outside. Seeing a falling star. Solving a problem. Hearing a song that reminds you of someone you love...» [8].

2. «Continuez le poème en imaginant des vers ayant la même structure (на использование форм относительных местоимений):

Les manuels **sur lesquels** je me penche,

Le café **dont** j'ai besoin pour ne pas m'endormir,

Les discothèques **que** je manque,

Mes amis,

Mon professeur,

Le plaisir,

C'est comme ça que j'apprends le français!» [9].

Научившись распознавать, воспроизводить и подуцировать изучаемую конструкцию в коротком контексте, можно переходить к более сложным заданиям, подключая речевую деятельность.

Например, после чтения текста «L'Enseignement et la culture» и выполнения ряда подготовительных упражнений предлагается провести обсуждение по предложенным вопросам: «Points à discuter: 1. Qu'est-ce qu'une personne cultivée? 2. Quel est le meilleur moyen de se cultiver? 3. Y a-t-il des disciplines scientifiques dont l'étude est indispensable et d'autres dont on peut se passer (obходиться без...)?» [10].

Еще один интересный вариант – с опорой на текст «The message to aliens» обучающимся предлагается принять участие в российском проекте, аналогичном представленному: «*Поделитесь своими идеями, ответив на вопросы:* 1. What images of Russia would you send to distant civilizations? 2. What pieces of Russian art and music would you send to aliens? 3. What other bits of information about our planet would you send to the inhabitants of distant civilizations? 4. What questions would you ask an alien if you meet him/her?» [9].

Комбинирование различных подходов в практике преподавания ИЯ в неязыковом военном вузе позволяет сформировать у обучающихся компетенции, рекомендованные руководящими документами, учебными планами и программами. Осознанное рассмотрение грамматических материалов, а также применение современных подходов в написании учебных пособий способствует адаптации передовых методик обучения к специфическим условиям военного вуза.

Библиографический список

1. Cadre europeen commun de reference pour les langues: apprendre, enseigner, evaluer. Conseil de l'Europe. – Paris: Les Éditions Didier, 2001. — 191p.
2. Ахманова О.С. Морфосинтаксис // Словарь лингвистических терминов. Изд. 4-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2007. — 576 с .
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
4. Jacky Girardet, M. Verdelhan, Philippe Dominique. Le nouveau sans frontières 2. Méthode de Français. Livre de l'élève. – Paris.: CLE International, 2002. – 224 p.
5. Soars, Liz; Soars, John. New Headway English Course Intermediate Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2002. – 160 p.
6. Формирование грамматических навыков: учебное пособие/ Под. ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой.- Воронеж: НОУ Интерлингва, 2002. – 40 с.
7. Палеева И.В., Сартакова Е.Е. К вопросу о становлении коммуникативной дидактики в российской педагогике. // Современные проблемы науки и образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19616> (дата обращения: 25.05.2021).
8. Пикулева Е.В. Практический курс английского языка: учебное пособие/ Е.В. Пикулева, Т.А. Румянцева. СПб.: ВКА им. А.Ф. Можайского, 2014. — 225 с.
9. Ковальчук Л.А. Практический курс французского языка: учебное пособие. – СПб.: ВКА им. А.Ф. Можайского, 2011. — 164 с.

ВОЗМОЖНОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ ВУЗЕ ПРИ ПОМОЩИ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ

Н.Б. Кунтурова, А.Л. Прокофьева

Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье обосновано использование электронных учебников и электронных учебных курсов при углубленном изучении иностранного языка в высших военных учебных заведениях. Представлено распределение времени работы с электронным учебным курсом при углубленном изучении иностранного языка. Описаны причины и возможности применения электронного учебника как средства организации самостоятельной работы обучающихся, способствующие качественному повышению уровня знаний.

Ключевые слова: цифровые технологии, образовательная среда, самостоятельная работа, электронный учебный курс, обучение будущих военных специалистов

OPPORTUNITIES FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS IN A MILITARY UNIVERSITY WITH THE HELP OF AUTOMATED TRAINING SYSTEMS

N.B. Kunturova, A.L. Prokofeva

Mozhaisky Military Space Academy, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article substantiates the use of electronic textbooks and e-courses in advanced study of a foreign language in higher military educational institutions. The article presents the distribution of time spent working with an e-course in the advanced study of a foreign language. The reasons and possibilities of using an electronic textbook as a means of organizing independent work contributing to a qualitative increase in the level of knowledge are described.

Keywords: digital technologies, educational environment, independent work, electronic training course, training of future military specialists

В современном информационном обществе ведущим фактором является уровень образованности народа, его интеллектуальные ресурсы, а также совершенствование передовых технологий, обеспечивающих доступность, качество и эффективность образования.

Вопросы образовательных технологий, в частности автоматизированных обучающих систем, в настоящее время находятся в зоне пристального внимания специалистов высших учебных заведений [1, 2]. Одной из главных причин этого, как показывает собственный опыт разработок и анализ публикаций, посвященных вопросу проектирования компьютерных дидактических материалов, является отсутствие универсальной технологии разработки компьютерных обучающих систем и соответствующих стандартов [3]. Обычно, в каждом высшем учебном заведении применяется собственная технология проектирования компьютерных обучающих систем, исходя из собственного видения того, какими они должны быть, какие структурные компоненты они должны включать, какие формы представления и передачи знаний в них должны использоваться.

Многообразие современных средств и форм удовлетворения информационных потребностей образования целенаправленно на получение максимально возможной дидактической результативности целостного педагогического процесса. Наилучший дидактический эффект обеспечивается, когда средства современных информационных технологий используются комплексно, как в процессе учебных занятий, так и во время самостоятельной учебной деятельности [4].

Применение автоматизированных обучающих систем в образовательном процессе дает возможность использовать все их современные преимущества: наличие большого разнообразия учебных материалов; ресурсы, предоставляемые динамическим

изображением; эффективную «обратную связь»; наглядность материалов; согласованность текста, графики и аудио-видеоинформации [5].

Одним из видов информационно-коммуникационной технологии обучения, позволяющей собирать, обрабатывать, и отражать информацию об индивидуальном образовательном процессе обучающегося является электронный учебный курс (ЭУК), представленный в виде автоматизированной обучающей системы. Существенное отличие ЭУК других компьютерных обучающих систем заключается, в том, что содержание ЭУК способствует скорейшей адаптации обучающихся к процессу обучения, повышает их мотивацию, позволяет преподавателю осуществлять управление процессом обучения [6].

Содержанием ЭУК является определенным образом организованная учебная, методическая и справочная информация, отвечающая следующим дидактическим возможностям:

- представления информации в систематизированном и методически обоснованном виде;
- отображения и передачи информации в разнообразных форматах (текстовом, графическом, аудио, видео и др.);
- поиска необходимой информации;
- доведения до автоматизма полученных практических навыков;
- оценивания полученных знаний, умений и навыков.

Благодаря этим возможностям ЭУК, как компьютерная обучающая система, позволяет обеспечить выполнение следующих требований к организации подготовки военных специалистов:

- лично-ориентированный подход в обучении;
- наличие интерактивного доступа к информации, удовлетворяющей требованиям ФГОС;
- применение современного комплекса психолого-педагогических средств и ресурсов информационных технологий для повышения мотивации у обучающихся при самостоятельной учебной деятельности [7].

Исходя из целей и задач процесса обучения иностранному языку в военном вузе от будущих специалистов, профессиональная деятельность которых связана с углубленным изучением иностранного языка, требуется наличие лексических и грамматических навыков, доведенных до автоматизма.

Как форма компьютерной обучающей системы, электронный учебный курс хорошо согласуется с особенностями углубленного изучения иностранного языка в высших военных учебных заведениях при подготовке высококвалифицированных специалистов, деятельность которых связана с военно-техническим переводом и аналитической работой с материалами на иностранном языке (рис.1).

Рис. 1. Этапы работы с ЭУК

Выбор



информационной технологии обучения в виде электронного учебного курса для решения задач учебной дисциплины «Иностранный язык» обусловлено необходимостью

сформировать грамматический навык, необходимый обучающимся при выполнении переводческой деятельности в сфере профессиональной коммуникации. В процессе изучения иностранного языка важно наилучшим образом управлять процессом овладения языком, чему в значительной степени способствует овладение правилами грамматики, поскольку именно грамматика представляет собой аспект большинства иностранных языков, в том числе английского, без которого невозможно осуществление коммуникативной деятельности [7].

В системе высшего военного образования обучающиеся в процессе углубленного изучения иностранного языка сталкиваются с объективной сложностью закрепления языковых навыков, так как ограничены временем групповых практических занятий работы с преподавателем при выполнении самостоятельных заданий на закрепление и отработку пройденного материала. Использование компьютерных обучающих программ позволяет устранить эту проблему и способствует повышению эффективности подготовки обучающихся при углубленном изучении иностранного языка [8].

Учитывая необходимость последовательного изучения различных разделов учебной дисциплины, ЭУК может применяться во время практических занятий как электронный учебник для пояснения нового материала и закрепления пройденного. ЭУК позволяет преподавателю наглядно и понятно излагать учебный материал на занятии и использовать его вместо дополнительного раздаточного материала, подготовка которого, всегда является для преподавателя трудоемким процессом.

Все возможности ЭУК наиболее эффективно представляется возможным реализовать на практических занятиях в компьютерных классах, работая в подгруппах (~12 человек). В начале занятия преподаватель с помощью ЭУК поясняет основные цели, которые достигаются при проведении занятия, определяет его специфику, характер, ход проведения.

Далее следует проверка домашнего задания в виде небольшого теста по пройденному на предыдущем занятии материалу, по итогам которого преподаватель фиксирует оценки обучающихся.

Следующий этап занятия – предъявление нового материала. Основная часть объяснения правил и грамматических конструкций осуществляется преподавателем посредством печатного учебника, а изучение дополнительных примеров и пояснений для углубленного изучения темы предлагается при помощи теоретического блока и приложений ЭУК. В завершении обучающимся предлагается пройти тест уже по новой теме, результаты которого будут отражены преподавателем во время подведения итогов занятия и индивидуальных рекомендаций для самостоятельной работы:

- оценка за тест «отлично» (от 76% и выше) – переход к следующему материалу (уровню);
- оценка за тест «хорошо» (от 51% до 75%) – самостоятельная работа с теорией ЭУК и тестовый контроль;
- оценка за тест «удовлетворительно» (от 26% до 50%) – самостоятельная работа с теорией ЭУК и приложениями, а также многократный тестовый контроль с последующей проверкой преподавателем на следующем занятии;
- оценка за тест «неудовлетворительно» (ниже 25%) – коррекционная работа преподавателя в часы консультаций с индивидуальными заданиями ЭУК.

Данный вид работы на практических занятиях освобождает преподавателя от создания индивидуальных учебных заданий для самостоятельной подготовки, осуществляя такой уровень контроля, который не смог бы обеспечить ни один преподаватель.

Основным преимуществом ЭУК по сравнению с традиционными учебными пособиями, при организации самостоятельной работы обучающихся в военном вузе, является его интерактивность [6]. В процессе самостоятельной работы осуществляется взаимодействие обучающегося и обучающей системы, направленное на оценку качества его деятельности, и позволяющее осуществлять коррекцию допущенных ошибок. Выполнение

самостоятельной работы с использованием ЭУК позволяет обучающимся овладевать учебным материалом в индивидуальном темпе и в спокойной обстановке, что чрезвычайно важно для обучающихся с низким уровнем знаний. Самостоятельная работа с ЭУК позволяет многократно возвращаться к изучению одних и тех же вопросов, допускать ошибки.

Обучающиеся с высоким уровнем знаний, используя ЭУК, могут быстрее, чем при традиционной форме обучения, осваивать учебный материал, так как не сдерживаются проблемами, связанными с отставанием более слабых обучающихся при работе в группе.

Практический курс иностранного языка, предусмотренный программой «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», включает в себя три дисциплины: «Иностранный язык», «Профессионально-ориентированный перевод» и «Иностранный язык в специальной деятельности», охватывающие все пять лет обучения (рис. 2).

Учитывая многолетний опыт работы с ЭУК на практических занятиях и использования его обучающимися во время самостоятельной подготовки, было рассчитано оптимальное время работы с компьютерной обучающей программой, предоставляющей возможность обращаться к необходимым теоретическим материалам, тем самым, значительно экономя время в сравнении с использованием печатного учебника.

Кроме того, необходимо отметить, что учебники и первого и второго курса содержат недостаточное количество теоретического материала по темам, основное внимание уделяется практическим заданиям (перевод предложений), а объяснение теории по большей части отводится преподавателю.

Работа с ЭУК на старших курсах, наоборот, подразумевает закрепление и доведение лексических и грамматических навыков до автоматизма во время самостоятельной подготовки. Используя блок проверочных тестовых заданий, обучающиеся, ориентируясь в структуре программы самостоятельно могут вспомнить пройденный материал и, в случае непонимания той или иной темы оперативно разобраться с вопросами, которые вызывают у них затруднения.

Таким образом, можно выделить следующие возможности совершенствования учебного процесса при использовании электронных учебных курсов, электронных учебников:

- содействие деятельностному подходу к организации учебного процесса;
- способность электронных учебных средств принять на себя роль активного партнера с динамическим сочетанием вызова и помощи, тем самым стимулируя активность обучающихся;
- содействие индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности;
- электронные учебные средства является идеальным средством контроля стадий учебного процесса;
- универсальность электронных учебных средств, их пригодность для многоцелевого применения позволяет во многих случаях сократить стоимость технических средств обучения.

Эффективное применение в учебном процессе автоматизированных обучающих систем: электронных учебных курсов, электронных учебников, возможно только при его обоснованной и гармоничной интеграции в учебный процесс, обеспечивая новые возможности работы преподавателя и обучающихся [9].

Библиографический список

1. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 265 с.
2. Красильников И.В. Информационные аспекты разработки и применения в ВУЗе электронных учебных пособий. Монография. – М.: РХТУ, 2013. – 114 с.
3. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения. автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Тюмень: ТюмГУ, 2003. – 46 с.
4. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения: дидактические основы, проблемы разработки и использования. – Екатеринбург: Уральский ГПУ, 1995. – 56 с.

5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа Пресс, 2007. – 205 с.
6. Gagne R. The conditions of learning and theory of instruction. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 2009. – 339 p.
7. Васильева Н.В., Кунтурова Н.Б., Прокофьева А.Л. Образовательные средства информационно – коммуникационных технологий в учебном процессе военного вуза.// Труды Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского. – СПб., 2018. – № 661. – С. 207-214.
8. Кунтурова Н.Б., Прокофьева А.Л. Анализ результатов педагогического эксперимента по углубленному изучению иностранного языка при помощи электронных учебных курсов будущими специалистами информационно-аналитических центров.//Труды Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского. – СПб., 2017. – №658. – С. 233-239.
9. Nadezhda B. Kunturova, Anna L. Prokofeva. The Basic Requirements for the Development of Efficient Applications for E-Learning // International Conference on Pedagogy, Communication and Sociology. – China, 2019. – Vol. 315. – P. 1-9.

УДК 372.881.111.1

ПАМЯТКИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.А. Леушина

*Институт иностранных языков Петрозаводского государственного университета,
г. Петрозаводск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена изучению возможности применения памяток как вспомогательного средства обучения студентов многопрофильного вуза самостоятельной работе с иноязычными текстами на основе метакогнитивной компетенции. Рассмотрены пути включения метакогнитивных стратегий в памятки по обучению чтению на иностранном языке. Приведены примеры их использования в трёх видах памяток – памятка-инструкция, памятка-совет, памятка-стимул.

Ключевые слова: памятка, иноязычное чтение, метапознание, высшее образование

INSTRUCTION NOTES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE READING BASED ON METACOGNITIVE COMPETENCE IN A MULTIDISCIPLINARY UNIVERSITY

N.A. Leushina

Institute of Foreign Languages, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Abstract. The paper studies possible use of instruction notes as an auxiliary means of teaching students of a multidisciplinary university to independently work with texts in a foreign language on the basis of a metacognitive competence. The ways of including metacognitive strategies in instruction notes for teaching reading in a foreign language are considered. The paper provides examples of their application in three types of instruction notes.

Keywords: instruction note, foreign language reading, metacognition, higher education

Профессиональная подготовка специалистов в вузе предполагает обязательное изучение иностранного языка (ИЯ) с целью подготовки студентов к речевому взаимодействию в социокультурной и профессионально-деловой сферах. При этом в учебном процессе особое внимание уделяется обучению иноязычному чтению в связи с быстрым приростом и обновлением научно-технической информации, представленной в основном в письменном виде. Обучение в вузе сегодня предполагает большой объём самостоятельной работы студентов, что предъявляет высокие требования к уровню самоорганизации и самообучения студентов.

Ряд исследователей (Л.М. Орбодоева, Е.А. Сыса, Ю.С. Беленкова, Т.Л. Perfect, В.Л. Schwartz и др.) связывают новые пути повышения эффективности в обучении ИЯ с достижениями в сфере метапознания, т.е. знания о своём знании. В современных методических исследованиях, связанных с иноязычным профессионально-

ориентированным образованием, широко используется понятие метакогнитивной компетенции, под которой понимается «способность критической оценки собственных знаний по отношению к решаемым задачам, учета особенностей своей интеллектуальной сферы и выбора оптимальных стратегий достижения образовательных целей» [2]. Для того, чтобы добиться поставленных во ФГОС целей в области преподавания иностранного языка, вуз должен вооружить учащихся рациональными приемами самостоятельной работы при овладении ИЯ, что обуславливает актуальность поиска методов развития компетенций, определяющих эффективность усвоения различных аспектов иностранного языка, в том числе, иноязычного чтения.

К числу рациональных приемов работы относится, в частности, возможное применение памяток в обучении студентов многопрофильного вуза профессионально ориентированному иноязычному чтению. Следует отметить, что памятки являются достаточно традиционным вспомогательным средством обучения. По определению Е.И. Пассова, памятка представляет собой вербальную модель приема учебной деятельности, т. е. словесное описание того, зачем, почему и каким образом необходимо выполнять и проверять какое-либо учебное задание (упражнение). Предъявление и обучение работе с памяткой осуществляется в аудитории, но предназначена она для организации самостоятельной работы обучающихся. Памятки могут быть нескольких видов: памятка-стимул, памятка-инструкция, памятка-совет, памятка-показ, памятка-алгоритм [6].

Интерес к памяткам как средству управления учебной деятельностью студентов многопрофильного вуза не ослабевает и сегодня. Так, в статьях С.С. Куклиной, Н.В. Огородниковой (2012), Л.А. Миловановой (2015), А.И. Шевченко (2019), А.З. Ибатовой (2020) и др. говорится об использовании памяток в обучении ИЯ студентов неязыковых специальностей [3, 4, 5, 8]. Авторы видят в памятке возможности для интенсификации самостоятельной работы в обучении различным аспектам языка и видам речевой деятельности.

Однако, на наш взгляд, методический потенциал этого средства может быть существенно расширен за счет ориентации контента памятки на формирование у студентов метакогнитивной компетенции, за счет включения заданий для активизации метапознания. Согласно А. У. Chamot, «метапознание состоит из осознания учащимися своих знаний и процессов мышления и способности учащихся регулировать свое обучение» [10, с. 54]. Это осознание своих познавательных процессов и регулирование этих процессов требуется, в основном, на начальном этапе обучения или в случае затруднения.

Однако многие студенты испытывают трудности, размышляя над своим познанием. По мнению М. Bannert и Ch. Mengelkamp, одной из перспективных форм поддержки обучения является использование так называемых «метакогнитивных подсказок», поскольку они должны фокусировать внимание студентов на их собственных мыслях и на понимании деятельности, которой они занимаются в процессе обучения. Исследователи считают, что метакогнитивные подсказки представляют собой обучающие приёмы, интегрированные в учебный контекст, которые стимулируют учащихся выполнять определенные метакогнитивные действия [11].

На наш взгляд, возможность использовать памятки для формирования метакогнитивной компетенции и стимулирования самостоятельной деятельности студентов в иноязычном чтении проистекает из самого определения памятки. Отвечая на вопрос, зачем выполнять то или иное задание, студент использует метакогнитивное знание (знание о задаче, уровне её сложности, требуемых усилиях, цели чтения). Инструкции о том, каким образом следует выполнять или проверять какое-либо учебное задание, не только знакомят обучающихся с алгоритмом выполнения действий, но в случае метакогнитивного подхода вооружают студентов метакогнитивными стратегиями.

О.Е. Антипенко считает, что метакогнитивные стратегии включают в себя некоторые действия и сложные аффективные реакции, которые упрощают приобретение новых

знаний и навыков, понимание, а затем их перенос и применение в различных контекстах деятельности [1]. Другими словами, это стратегии, которые приводят к осознанию себя как субъекта учебной деятельности. В исследовании Е.А. Сысы указаны составляющие метакогнитивной группы стратегий, а именно: антиципация и планирование, идентификация проблемы, самоуправление, самокоррекция и самооценка [7]. Обучение метапознанию предполагает обучение студентов рефлексии и самостоятельности, пониманию того, почему, как, когда и где использовать метакогнитивные стратегии. В памятку, следовательно, могут быть включены «метакогнитивные подсказки», т.е. некоторые задания для развития метакогнитивных стратегий.

В обучении будущих специалистов иноязычному чтению могут быть использованы все виды памяток. Тем не менее, для включения метакогнитивных стратегий, вероятно, более всего подходят памятки-инструкции, памятки-советы, памятки стимулы. Памятки-алгоритмы из-за жесткой регламентации действий и памятки-показы из-за недостаточной индивидуализации отходят на второй план.

Рассмотрим пути включения метакогнитивных стратегий в памятки в обучении чтению на иностранном языке.

Во-первых, вопросы для стимулирования размышления над своим познанием. Это могут быть такие вопросы, как: «С какой целью я должен прочитать этот текст? Что может мне помочь понять правильно этот текст?» В памятке-инструкции приведены конкретные указания о необходимости определенных действий для достижения цели, но учащиеся имеют возможность перестановки одного-двух шагов или даже опускания одного из них. Такие вопросы могут быть предложены студентам в начале или в конце памятки, а также в тех местах в письменном тексте памятки, где перестановка или опущение наиболее вероятно вследствие индивидуальных особенностей студентов.

Рассмотрим пример памятки-инструкции с введением вопросов, побуждающих студентов задуматься о своей познавательной деятельности в процессе просмотрового чтения текста на английском языке (метакогнитивные стратегии выделены курсивом).

1. Внимательно прочитайте задание к тексту. Ответьте на вопрос: *С какой целью я должен прочитать этот текст?*

2. Определите вид чтения для выполнения этого задания. Просмотровое чтение дает самое общее представление о содержании текста.

3. Ознакомьтесь с иллюстрацией и/или схемой к тексту. Ответьте на вопросы: *Что я знаю о том, что изображено на картинке? Как это может мне помочь правильно выполнить задание?*

4. Внимательно прочитайте заголовок. Выделите в нём доминирующее слово. Если заголовок информативный, определите ключевые слова.

5. Исходя из иллюстраций и заголовка, сделайте предположение о содержании текста. Ответьте на вопрос: *Могу ли я уже выполнить задание, не обращаясь ко всему тексту?*

6. Прочитайте текст. Не возвращайтесь глазами к уже прочитанному фрагменту (закройте его листом бумаги), не останавливайтесь на отдельных незнакомых словах и старайтесь понять основное содержание текста.

7. Ответьте на вопрос: *К кому/чему я могу обратиться за помощью, если у меня возникнут трудности в процессе работы над этим текстом?*

8. Сосредоточьте внимание на первом и последнем предложениях абзаца, которые чаще всего отражают основные мысли автора.

9. Проверьте, подтвердились ли ваши предположения.

10. Выполните задание. Ответьте на вопросы: *Удалось ли мне достичь своей цели? С какими трудностями мне пришлось столкнуться? Что я могу сделать, чтобы лучше и быстрее справляться с такими заданиями в будущем?*

Во-вторых, метакогнитивные подсказки в форме кратких советов. В книге D. Wilson, M. Conyers «Teaching students to drive their brains. Metacognitive strategies, activities, and

lesson ideas» находим следующий пример совета для преодоления трудности (непонимание значения слова): «Когда вы сталкиваетесь с незнакомым словом во время чтения, например, *collaborate*, вы можете использовать гибкое мышление, чтобы разбить его на более мелкие, более знакомые слова. Вы знаете, что *co* означает «вместе», а *labor* означает «работа», поэтому это слово может означать «работать вместе» [12, с. 96]. Подобные советы в формате «Если / Когда ..., ...» могут быть применены для развития метакогнитивных стратегий и внедрены в памятки-советы, в которых учащиеся получают рекомендации о том, при каких условиях то или иное действие (деятельность) осуществляется успешно. Выбрать действия, наиболее подходящие для него лично, – задача самого студента.

Для формулировки условий представляется целесообразным использовать опросник MARSИ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory), предназначенный для оценивания метакогнитивной осведомлённости о стратегиях чтения научной и учебной литературы. Этот опросник состоит из 30 пунктов, разделённых на три категории:

- Глобальные стратегии чтения (Global Reading Strategies), ориентированные на общий анализ текста;
- Стратегии преодоления трудностей (Problem Solving Strategies), направленные на решение проблем, возникающих при усложнении текста;
- Вспомогательные стратегии чтения (Support Reading Strategies), связанные с использованием вспомогательных материалов, ведением записей и проч. [9].

Приведём пример фрагмента памятки-совета с использованием стратегий преодоления трудностей в процессе чтения текста: «Когда текст становится сложнее, обратите внимание на то, что вас отвлекает от понимания текста, требуется ли для решения вашей задачи полное понимание текста».

В-третьих, одним из наиболее перспективных памяток для применения метакогнитивных стратегий является, на наш взгляд, памятка-стимул, доминантой которой является стимулирование учащихся, раскрытие перспектив их деятельности. Такие памятки ориентированы на приобретение метакогнитивного знания как компонента метакогнитивной компетенции студентов.

На предтекстовом этапе работы памятки-стимулы в виде незаконченных фраз способны помочь студентам осознать свои возможности (знание о себе), требования (знание о задании), знание стратегий для выполнения заданий и, следовательно, лучше справиться с упражнением. Фразы для дополнения следует адаптировать для уровня подготовки студентов и тематики текста, но в целом они могут быть следующими:

- Я лучше понимаю текст на английском языке, когда я читаю его ...
- Я буду читать этот текст, для того чтобы ...
- Это сложное/простое для меня задание, поэтому я буду ...
- Начать выполнять это задание следует с ...
- Я знаю эффективные стратегии чтения такого типа текста, такие как ...
- Я успешно/не успешно применяю стратегии чтения, потому что ... и др.

В обучении студентов многопрофильного вуза иноязычному чтению на основе метакогнитивной компетенции памятки могут быть насыщены метакогнитивными подсказками для осознания студентом своей учебно-познавательной деятельности с целью развития самоорганизации и самообучения тремя способами: в виде вопросов, готовых советов и фраз для дополнения. Учебный потенциал памятки расширяется за счет новых формулировок заданий, рассчитанных на формирование метакогнитивной компетенции. В процессе самостоятельной работы студенты положительно реагируют на эти задания. Они мотивируют их на работу с иноязычными текстами, т.к. помогают им справиться с более сложными неадаптированными текстами профессиональной направленности, а также потому что они могут использовать эти стратегии при работе с профессиональной литературой на русском языке. Подчеркнем, что приведённые способы интеграции

метакогнитивных подсказок представляют лишь образец памяток и оставляют место творческого подхода преподавателя к их созданию.

Библиографический список

1. Антипенко О.Е. Метакогнитивные стратегии как предиктор качества профессиональной подготовки студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы. – Минск, 2017. – № 17-3. – С. 9-22.
2. Вербицкий А.А., Кофейникова Ю.Л. Проблема формирования метакогниций студента в контекстном образовании // Педагогика и психология образования. Сборник науч. трудов. Вып. 461. – М.: МГЛУ, 2001. – С. 118-130.
3. Ибатова А.З. Обучение академическому письму студентов-бакалавров неязыкового вуза // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. – Сургут: ТИУ, 2020. – № 1(30). – С. 126-128.
4. Куклина С.С., Огородникова Н.В. Компонентный состав языковой компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции студента медицинского вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров.: НИ ВГУ, 2012. – № 4-3. – С. 30-33.
5. Милованова Л.А. Обучение стратегиям иноязычного чтения // Известия Волгоградского гос. педагогического университета. – Волгоград: ВГПУ, 2015. – №1(96). – С. 63-67.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
7. Сыса Е.А. Обучение иноязычному чтению с использованием стратегий на основе самостоятельной учебно-познавательной деятельности (технический вуз, немецкий язык). Дис... канд. пед. наук. – Томск, 2016. – 284 с.
8. Шевченко А.И. Методика формирования межкультурной компетенции в профессионально-ориентированной информационной образовательной среде у студентов-бакалавров неязыкового профиля // Казанский педагогический журнал, 2019. – № 2 (133). – С. 25-30.
9. K. Mokhtari, C. A. Reichard. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies// – Washington: J. of Educational Psychology, 2002. – Vol. 94, – No. 2. – P. 249-259.
10. Chamot A. U. The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach. – New York: Springer, 2009. – 336 p.
11. International handbook of metacognition and learning technologies / ed. by R. Azevedo, V. Aleven. – N.Y.: Springer, 2013. – 721 p.
12. Wilson D., Conyers M. Teaching students to drive their brains. Metacognitive strategies, activities, and lesson ideas. – Alexandria: ASCD, 2016. – 153 p.

УДК 001.89

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ПРЕДМЕТ И СПОСОБ ВОЕННО-НАУЧНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

А.О. Лукичева

Военный институт железнодорожных войск и военных сообщений ВА МТО, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Межкультурная коммуникация имеет важное значение в современном мире. В частности, благодаря ей в русском языке появляются новые заимствованные слова и выражения. В статье межкультурная коммуникация рассмотрена в качестве предмета и способа военно-научной работы курсантов военного вуза. Военно-научная работа курсантов является обязательной для всех курсантов военных вузов России. При написании статьи проанализирован и обобщён личный опыт руководства военно-научной работой курсантов из Республики Конго на кафедре русского языка военного вуза.

Ключевые слова: военно-научная работа, систематизация знаний о русском языке, зарубежные курсанты, межкультурная коммуникация, заимствованные слова и выражения, фразеологизмы, военный вуз

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A SUBJECT AND METHOD OF MILITARY RESEARCH WORK OF CADETS OF A MILITARY INSTITUTE

A.O. Lukicheva

Military Institute of Railway Troops and Military Communications, Military Academy of Logistics, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. Intercultural communication is essential in contemporary world. New loan words and expressions appear in the Russian language, in particular, due to intercultural communication. In an article, intercultural communication is considered as a subject and method of military scientific work of cadets of a military institute of higher education. The military research work is obligatory for all cadets of military institutes of higher education in Russia. In the article, personal experience of supervising military research work of cadets from the Republic of Congo at the department of Russian of the military institute of higher education was analyzed and summarized.

Key words: military research work, systematization of knowledge about Russian, foreign cadets, intercultural communication, loan words and expressions, idiom, military institutes of higher education

Военно-научная работа является обязательной для всех курсантов военных вузов России. В конце учебного года проводится аттестация. Важную роль при проведении военно-научной работы с иностранными курсантами играет межкультурная коммуникация. Её следует рассматривать как предмет и способ военно-научной работы.

Тема заимствований в русском языке, напрямую связанная с межкультурной коммуникацией, нередко выбирается для выполнения иностранными курсантами военно-научной работы. Например, в этом учебном году на кафедре 12 (русского языка) Военного института (ЖДВ и ВОСО) Военной академии МТО им. генерала армии А.В. Хрулёва научная работа двух курсантов связана с заимствованиями из их родных языков. Это темы «Судьба заимствований из французского в русском языке» и «Роль заимствований из тюркских языков в русской речи». По первой теме был сделан доклад 25 февраля 2021 г. на отчётной научной конференции военно-научной секции кафедры, посвящённой Дню защитника Отечества. В сборнике курсантских работ, изданном в 2020 г. на кафедре 12 (русского языка), была опубликована статья, написанная курсантом филиала ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» в Калининграде У. Мандуну «Французские заимствования в русской военной лексике».

Без сомнения, военно-научная работа по теме заимствований в русском языке не только делает процесс обучения более интересным для иностранных курсантов, но и позволяет систематизировать знания о русском языке. Безусловно, обращение внимания курсантов на заимствованные из их родных языков слова облегчает изучение русского языка как иностранного, что позволяет достичь хороших результатов в более сжатые сроки. В определённом смысле можно сказать, что заимствования в русском языке из иностранных языков служат некой платформой, способствующей изучению русского языка иностранными курсантами. Результаты научной работы курсантов по теме заимствованных слов могут внедряться в учебно-методические материалы по изучению русского языка как иностранного.

Если посмотреть на жизнь курсанта Военного института (ЖДВ и ВОСО), то заимствованные слова из языков романской группы встречаются в военной службе, в изучении специальных дисциплин, при решении бытовых вопросов и, конечно же, при изучении истории Петергофа как места жизни и учёбы.

Одним из знаковых для Петергофа заимствований, давно вошедших в обиход русского языка, является слово «сапёр». В городе сооружён памятник сапёрам и находятся могилы сапёров, отдавших свои жизни при разминировании города после немецкой оккупации в годы Великой Отечественной войны (Мемориал «Приморский» Малого блокадного кольца Зелёного пояса Славы).

Заимствование слова «сапёр» в русском языке произошло из французского. В своё время во французский язык заимствование пришло из итальянского. В Италии «цаппой» называют заступ, лопату для проведения земляных работ. Во Франции слово превратилось в «сап» и стало употребляться для обозначения земляных, окопных и подкопных работ. Людей, занимающихся данными видами работ, называют «сапёрами».

Слово «сапа» стало широко применяться в военной терминологии в отношении земляных работ, производимых с особой осторожностью, без шума, с тем чтобы подобраться к противнику незаметно, тайно. Со временем появилось выражение «тихой

сапой», которое стало употребляться применительно ко многим сферам деятельности, когда речь идёт об осторожности в действиях, о тайных помыслах.

В ходе руководства военно-научной работой курсанта В. Букиты из Республики Конго выяснилось, что этническая группа лари, проживающая в Республике Конго, создала свой собственный стиль, который называется «сап» (“sap”). Сап – это яркий стиль, приверженцев которого невозможно не заметить или забыть. Аббревиатура SAPE расшифровывается как «Сообщество продвинутых и элегантных людей» (Societe des Ambianceurs et des Personnes Elegantes). Раньше такую одежду носили исключительно по праздникам, а сегодня с её обладателями можно встретиться на улице и в будни. Носящих такую одежду называют «сапёрами». Следует сказать, что военные сапёры и сапёры от моды одинаково называются не только по-русски, но и по-французски – les sapeurs. Не исключено, что со временем в русском языке, наряду с выражением «тихой сапой», появится выражение «яркой сапой».

Военно-научная работа с курсантами порою преподносит новые слова. Изучение падежей русского языка представляет определённые сложности для иностранных курсантов, родными для которых являются языки романской группы. Когда курсанты осознают, что у них есть успехи в изучении падежей, зачастую это выражается чувством искренней радости. На волне такого приподнятого настроения курсант из Республики Конго Д. Амбето назвал себя «падежистом». Честно говоря, и меня, как преподавателя, посетила радость от того, что в самом начале изучения русского языка курсант понял, как можно образовать новое слово при помощи суффикса «-ист» для обозначения знатока склонения существительных в русском языке. Падежист – это звучит гордо из уст иностранного курсанта!

Но даже если тема военно-научной работы иностранных курсантов не связана с филологией, её выполнение может приводить к систематизации знаний о русском языке. В качестве примера можно привести результаты работы курсанта первого курса специального отделения Военного института (ЖДВ и ВОСО) Э. Экабы-Ндобы на тему «Роль национальных видов спорта Африки и России в формировании воина».

Курсант Э. Экаба-Ндоба проявляет большой интерес к занятиям спортом. Во многом именно этим был обусловлен тот факт, что на подготовительном курсе им была выбрана для зачётной научной конференции тема, посвящённая ндзанго – национальному виду спорта Республики Конго и Демократической Республики Конго. На основе доклада была написана статья «Ндзанго как национальное достояние обоих Конго», опубликованная в ранее упомянутом сборнике курсантских работ.

При выборе темы для военно-научной работы на первом курсе было принято решение о продолжении исследований по спортивной тематике. Помимо национальных видов спорта Африки, в сферу изучения попали национальные виды спорта России – кулачные бои, лапта, городки, борьба «на пояски», а также такое русское национальное явление, как охота на медведя. В ходе исследования по теме курсант Э. Экаба-Ндоба не только узнал много новых фактов из спортивной жизни России и стран Африки, сделал выводы о вкладе тех или иных видов спорта в формирование воинов, но и получил знания о появлении и использовании в русском языке фразеологизмов, связанных со спортом.

Так, если говорить о кулачных боях, то в русский язык вошёл фразеологизм «не ударить в грязь лицом», а также появились следующие пословицы и поговорки:

- Кулачный бой — душе разгул!
- Не силой бьются, а сноровкой.
- Лежачего не бьют.
- На добром морозце друг другу бока погреть, да носы подрумянить.

От пословицы «лежачего не бьют» образовано выражение «работник не бей лежачего». Имеется в виду, что лицо, к которому применяют данное выражение, не желает прилагать никаких усилий для выполнения дела, работы.

Если перейти к рассмотрению русской борьбы, то в отношении некоторых её видов таких, как «в схватку», «не в схватку», «с носка», противника надо уложить спиной вниз

на землю – «на лопатки». Выражение «положить на лопатки» широко используется в русском языке в значении победить, одолеть в каком-либо деле, споре, в соревновании.

С борьбой «на пояски» в русском языке связан фразеологизм «заткнуть за пояс». Как и выражение «положить на лопатки», он означает победу или значительное превосходство в чём-либо. Полагают, что первоначально это выражение означало превосходство в физической силе и ловкости. Сегодня же сфера использования данного фразеологизма намного шире. Можно сказать, что он применим практически везде, когда речь идёт о победе или превосходстве, включая военную сферу.

Применительно к «борьбе с носка» в русский язык вошла поговорка «Москва бьёт с носка». Используется и такая версия: «Питер бока повытер, да и Москва бьёт с носка». Это означает, что в обеих столицах всё дорого, не по карману, жёсткая конкуренция, суровые правила жизни. В одном ряду с поговоркой «Москва бьёт с носка» поговорка «Москва слезам не верит».

В связи с охотой на медведя с рогатиной появился фразеологизм «лезть на рожон». Он используется в значении «вести себя необдуманно, безрассудно, рискованно».

Следует отметить, что все приведённые фразеологизмы, поговорки и пословицы достаточно широко применяются в русском языке и сегодня.

Межкультурная коммуникация как предмет и способ военно-научной работы даёт уникальные возможности не только для изучения культуры зарубежных стран, но и для систематизации знаний о русском языке. В первую очередь это касается тем, связанных с заимствованными словами. Ведь в русском языке постоянно происходят изменения, что во многом обусловлено развитием науки. Но нередки ситуации, когда такие возможности представляются и при отсутствии прямой связи тем военно-научной работы курсантов с филологией.

Библиографический список

1. Мандзяк А.С., Артеменко О.Л. Энциклопедия традиционных видов борьбы народов мира. – Минск, 2010. – 562 с.
2. Шангина И.И. Русские дети и их игры. – СПб.: Искусство-СПб, 2000 – 296 с.
3. Букита В. Национальные традиции Республики Конго. //Сборник лучших работ курсантов (статьи, эссе, материалы докладов). – СПб.: Изд-во ВИ (ЖДВ и ВОСО), 2020. – С. 25-26.
4. Горбунов Б.В. Борьба на поясах // Русский стиль: Боевые искусства. – М., 1994. – № 1. – С. 28-29.
5. Горбунов Б.В. Пояс верный, друг сердечный // Русский стиль: Боевые искусства. – М., 1994. – № 1. – С. 30.
6. Мандуну У. Французские заимствования в русской военной лексике // Сборник лучших работ курсантов (статьи, эссе, материалы докладов). – СПб.: Изд-во ВИ (ЖДВ и ВОСО), 2020. – С. 54-57.
7. Петухов В. Богатырские игры // Русский стиль. Боевые искусства. – М., 1993. – № 1. – С. 44.
8. Экаба-Ндоба Э. Ндзанго как национальное достояние обоих Конго // Сборник лучших работ курсантов (статьи, эссе, материалы докладов). – СПб.: Изд-во ВИ (ЖДВ и ВОСО), 2020. – С. 81 – 82.
9. Гирман В. Тренды Африки. Осветление кожи, стилиги из Конго и немецкая мода XIX века [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dsnews.ua/world/trendy-afriki-15012019220000> (дата обращения 12.04.2021).
10. Крылатые выражения, афоризмы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.otrezal.ru/catch-words/429.html> (дата обращения 12.04.2021).
11. Стилиги существуют и сейчас. Но живут они в Конго [Электронный ресурс]. URL: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/224094288> (дата обращения 12.04.2021).

УДК 372.881.111.1

ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОКОНТРОЛЯ И ВЗАИМОПРОВЕРКИ В ПРОЦЕССЕ РЕДАКТИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ

А.Д. Масимова, Т.А. Швец

Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Авторы статьи рассматривают технологию взаимопроверки и взаимоконтроля как один из наиболее эффективных видов работы в процессе написания письменных работ, позволяющий

обучающимся развивать навыки чтения и письма; как целостный процесс обучения языку, а также как способ повышения у обучающихся мотивации к письму и обучения их критическому мышлению.
Ключевые слова: взаимоконтроль, взаимопроверка, критическое мышление, письменная работа, мотивация

PEER-EDITING AND MUTUAL CONTROL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF WRITING

Masimova A. D., Shvetz T.A.

Mozhaisky Military Space Academy, Saint Petersburg. Russia

Abstract. The authors of the article consider peer-editing and mutual control technologies as the most effective types of studying in the process of writing, which allow learners to develop their reading and writing skills; as a holistic process of language learning, and also as a way to increase learners' motivation to write and to teach them critical thinking

Keywords: peer-editing, mutual control, critical thinking, writing, motivation

Умение писать хорошо организованные и содержательные работы – один из самых важных навыков, которые приобретают обучающиеся в высшем учебном заведении. Письмо – это сложный процесс конструирования смысла и передачи идеи с помощью текста, который писатель создает благодаря сочетанию предшествующих знаний и предыдущего опыта, информации, вытекающей из текста, позиции, которую он или она занимает в отношении текста [1].

В этот сложный мыслительный процесс входят последовательные этапы написания, которые генерируют, организуют и позволяют обмениваться идеями с читателями [2]. Для написания качественной и содержательной работы необходимо обладать навыками структурирования, организации, составления плана, написания черновика, редактирования, и документирования окончательного варианта.

Существует ряд других навыков, которые предшествуют применению технологии взаимоконтроля и взаимопроверки в процессе написания сочинения. До этого обучающийся уже должен был обсудить тему устно и собрать большое количество идей по заданной теме. Затем все идеи должны были быть подвергнуты процессу селекции – отбору самых интересных из них, обладающих хорошим потенциалом в плане наличия информации по заданным темам. На всех этих этапах обучающийся мог использовать различные технологии критического мышления, такие как мозговой штурм, кластеринг, перечисление, кубирование, лупинг и т.д. После этого должен был быть расписан подробный план, и только затем предпринимается попытка изложить суть темы на бумаге.

Процесс написания письменной работы включает не только работу одного автора, но и других членов группы. Помощь обучающихся друг другу заключается в ходе взаимопроверки как неотъемлемой части процесса письма, позволяющей видеть, как достоинства, так и недостатки своей работы. В наши дни, когда дистанционное обучение становится нормой современного образования, технологии взаимоконтроля и взаимопроверки оказывают неоценимую услугу в деле улучшения навыков редактирования и написания письменных работ, так как данный вид деятельности может легко происходить дистанционно.

Взаимопроверка является одной из важных техник редактирования, имеющих место на занятиях по иностранному языку. Данный вид деятельности отражает тесную связь процесса чтения и письма. На первых порах обучающиеся тяготеют выполнением данного задания, недопонимая его важность. Однако позже приходит осознание того, что взаимопроверка стимулирует их мотивацию писать лучше, дает им возможность увидеть свою работу другими глазами, подойти к написанному критически и помочь своему партнеру приобрести уверенность в правильности выражения содержания, а также адекватности организации текста.

Осознание важности взаимопроверки происходит благодаря приобретению опыта в написании разных видов письменных работ и заполнении специально разработанных форм проверки. Для курсантов первого курса военных академий письменные работы могут быть представлены в формате кратких письменных сообщений по теме раздела, краткого эссе или краткого реферата. Опыт, как правило, приходит не сразу. Чтобы выработался навык письма и проверки, требуется написать не одну письменную работу. Этап взаимопроверки и взаимоконтроля занимает финальную стадию процесса написания. Осваивая процесс написания изнутри, обучающиеся постепенно начинают осознавать, на какие моменты нужно прежде всего обратить внимание партнера, чтобы помощь ему оказалась эффективной.

Данный вид деятельности можно проводить как в парах, так и в группах побольше. Предлагаемая обучающемуся для заполнения форма взаимопроверки может быть разработана самим преподавателем, либо взята из учебников по академическому письму. Вопросы в формах могут отличаться, но суть и тактика остаются едиными. Самое важное – начать заполнение со слов поддержки и выявить самые удавшиеся и сильные стороны работы партнера, тем самым стимулируя автора воодушевиться на продолжение работы над своей письменной работой. Редакторы демонстрируют знание основных параметров письменной работы и умение применять их на практике. Данная технология развивает навыки критического чтения и вырабатывает иной подход к данному процессу, отличный от того, который используют обучающиеся при прочтении специальной литературы, форма и содержание которых не могут быть подвергнуты критике.

Критическое чтение – это творческий поиск, творческое и личностное “проживание” произведения. Процессом такого чтения является работа с информацией, а также обучение самообразованию и воспитанию.

Важным преимуществом взаимного редактирования является использование особого языка для выражения мысли о написанном. Не менее важно выработать определенный язык для заполнения форм и при комментировании недостатков работы использовать уважительный, тактичный тон, а сами комментарии должны носить рекомендательный характер, не оскорбляющий автора. Например: «к сожалению, идея основного тезиса выражена неточно. Если ты добавишь ... идея тезиса будет выглядеть четче», либо «почему бы тебе не привести более яркий пример, это позволило бы читателю прочувствовать твою ситуацию» [3].

Для того, чтобы узнать мнение обучающихся о целесообразности данного вида деятельности, было проведено исследование на базе Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского среди курсантов шести групп 1 курса. В течение семестра преподаватели использовали идентичные, специально разработанные письменные формы, на основе которых курсанты оценивали письменные работы по следующим критериям: содержание, организация и структурирование текста, способность развить идею, наличие ощущения целостности написанного и ясность выражения мысли. В конце семестра обучающимся было предложено ответить на следующие вопросы: «Было ли для вас важным, что ваш партнер по взаимопроверке прочитал ваше сочинение с целью внести предложения по поводу исправления некоторых моментов? Какого рода предложения по улучшению вашей работы вы обычно получаете? Какие именно комментарии помогают вам это сделать? Считаете ли вы процесс взаимопроверки неотъемлемой частью хорошо написанной работы?».

Результаты опроса показали, что большинство курсантов считают этот процесс результативным и положительно влияющим на улучшение качества написания работы. Самыми важными для исправления и улучшения письменной работы, по мнению обучающихся, являются пункты по содержанию и структурированию. В частности, обучающиеся отметили, что партнерская проверка натолкнула их на новые идеи по выбранной теме, которые можно было в дальнейшем развивать и конкретизировать.

Комментарии партнера позволили авторам понять потребности и ожидания аудитории. Вот образец формы для взаимопроверки [4].

Имя автора	Имя редактора
Инструкции: главной вашей целью является помощь автору!	
1. <i>Начните с позитивного подкрепления.</i> Расскажите автору о том, что вам понравилось в работе и что менять не стоит.	
2. <i>Медленно переходите к критике.</i> Скажите автору, что смутило, запутало, обеспокоило вас. Где вам не хватило деталей и подкрепления. Будьте конкретны.	
3. <i>Закончите на положительной ноте.</i> Напомните автору, что вам понравилось и каким образом этот черновой вариант может быть улучшен. Будьте предельно конкретны. Скажите, чтобы вы сделали, если бы автором письменной работы были вы, как бы вы изменили и сделали ее более интересной и более полной.	

Уверенность – одно из позитивных качеств, которое можно развить благодаря взаимопроверке. По словам Элбоу и Беланова, взаимное редактирование помогает обучающимся развивать уверенность, учась на примере других и на своем личном опыте [5]. Даже если обучающийся затрудняется дать существенный комментарий по работе партнера, особенно на начальном этапе обучения письму, сам процесс способствует развитию навыка критического чтения, которое практически не используется обучающимися на первом курсе при чтении профессиональных текстов, которые воспринимаются ими как образец идеального письма.

Процесс взаимопроверки способствует вдумчивому чтению партнерской работы, помогает обучающимся подойти к своей собственной работе с точки зрения критического мышления, дает возможность учиться писать не только на своих, но и на чужих ошибках. В процессе редактирования обучающийся сравнивает написанный материал со своими убеждениями, целями и ожиданиями. Если у читающего не возникают разногласия с автором в восприятии тех или иных вещей, то работа с легкостью принимается. Если же разногласия существуют, то партнер начинает задумываться о причинах диссонанса и о том, какие цели, убеждения или ожидания следует изменить, чтобы достичь паритета. Как правило, партнер не вносит предложения кардинально изменить текст в соответствии со своим видением, а старается изменить и свое видение в процессе чтения письменной работы. Очень важно побудить обучающегося задуматься не только о том, какой он писатель, но и насколько эффективно он может помочь своему партнеру по взаимопроверке. Здесь ему очень важно верить, что он вносит существенный вклад в улучшение как своей работы, так и работы партнера.

Библиографический список

1. Ruddell M. R. Teaching Content Reading and Writing. – Hoboken: John Wiley & Sons Inc., 2005. – pp.52-53.
2. Yugandhar, K. Practicing teacher organized peer review to Advance EFL students' writing skills.: International Journal on Studies in English Language and Literature, 2015. – Vol. 3. – N 1 – pp. 25–29.
3. Хитрюк В.В. Методические рекомендации по самообразованию учителя в области специальных методик обучения, учащихся с особенностями психофизического развития. – Минск: Из-во БГПУ, 2020. – 21 с.
4. Халмурзаева А.Ф. Преимущества взаимопроверки как основного звена написания эссе. – Бишкек: АУЦА, 2006. – N 4. – С. 183-188.
5. Elbow P, Bellanoff P. Sharing and Responding. – New York: Random House. 1989. – pp. 3-4.

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ЛИНГВА ФРАНКА В ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Е.А. Мирошникова

Военный институт физической культуры, г. Санкт-Петербург, Россия

М.И. Сивохо

Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы функционирования английского языка как языка лингва франка в качестве средства коммуникации в международном военном профессиональном сообществе, а также необходимости обучения курсантов военных вузов элементам этого языка.

Ключевые слова: лингва франка, носители языка, межкультурная коммуникация, национальный контингент, миротворческие миссии, военные учения, уровни владения английским языком, олимпиада по английскому языку

TEACHING ENGLISH AS LINGUA FRANCA AT MILITARY UNIVERSITIES

E.A. Miroshnikova

Military Institute of Physical Training, Saint-Petersburg, Russia

M.I. Sivokho

Military Engineering Technical Institute, Military Academy of Logistics, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article deals with the functioning of the English language as a lingua franca as a means of professional communication in the international military community, as well as the importance of teaching it at military universities.

Key words: lingua franca, non-native speakers, cross-cultural communication, peacekeeping missions, military exercises, levels of English competence, Russian Ministry of Defence English International Contest

Исходное значение термина «лингва франка» подразумевало определенный смешанный язык. Термин возник в Средние века в Леванте (средиземноморский регион) на основе французского, прованского и итальянского языков. Этот смешанный язык использовался как средство общения в торговле между ближневосточными и европейскими купцами, которых в арабской части средиземноморья называли франками, что и дало название данному языку.

Роль лингва франка существенно возросла во времена Крестовых походов. На данном историческом этапе произошло расширение сфер использования этого языка, что привело к значительному увеличению объема его словарного состава за счет заимствований из испанского, греческого, арабского и, впоследствии, турецкого языков [1].

В современной лингвистике существуют различные подходы к определению термина «лингва франка». Часть филологического сообщества призывает различать термины «лингва франка», «язык межнационального общения» и «язык международного общения».

Английский как лингва франка функционально определяется его использованием в межкультурном общении.

В настоящее время возрастает степень глобального использования английского языка в устной, письменной и компьютерной коммуникации, в частности, во время проведения важных официальных встреч (деловые транзакции, международная дипломатия и разрешение военно-политических конфликтов), а также в неформальных обменах между людьми из разных стран. Это связано с тем, что мировая система требует общих средств коммуникации. Однако, как только язык осваивается новыми сообществами, он адаптируется прагматически к их конкретным запросам.

Сегодня количество людей, владеющих английским языком, превышает количество его носителей [2].

В нашей статье мы будем придерживаться мнения, что на современном этапе развития общества английский язык выполняет функцию именно лингва франка в межкультурной

коммуникации, в частности, в медиа пространстве, в культурном, научном и образовательном пространствах.

В качестве глобального средства межнационального общения «любое использование английского языка носителями разных первых языков, для которых английский язык является предпочтительным средством общения и часто единственным вариантом», подтверждает его статус как языка лингва франка [2; 7].

Коммуникация на лингва франка в большинстве случаев подразумевает общение между неносителями английского языка. Под термином «неноситель» (non-native speaker) подразумевается «человек, овладевший языком в качестве второго (или иностранного) в контексте культуры, обслуживаемой другим языком» [3].

К данной категории относятся и военнослужащие армий различных государств мира, в частности, армии России.

Значимость английского языка как средства коммуникации между военнослужащими из разных стран существенно выросла за последние десятилетия. Этот рост является результатом изменения роли военных на международной арене, что предполагает эффективную совместную работу на общем языке, т.е. английском.

Все вооруженные силы сегодня, в том числе и российские, все чаще привлекаются к обеспечению гуманитарной помощи и участию в миротворческих операциях, в частности, под эгидой Организации Объединенных Наций. Английский язык используют различные национальные контингенты, чтобы общаться друг с другом. Миротворческие войска часто должны поддерживать связь на этом языке с неправительственными организациями в зоне ответственности миссии. Так, например, российские миротворцы принимают участие в миссиях на Ближнем Востоке (Сирия), в Африке (Западная Сахара, Судан) и др., в которых английский – оперативный язык.

Необходимость в эффективной связи является особенно острой в миротворческих операциях, где существует риск лингвистических недоразумений. Это связано с тем, что военнослужащие-участники данных операций являются неносителями языка. Они допускают неканоническое произношение, употребление лексики вне узуса и нарушение синтаксических норм английского языка. Военнослужащим следует учитывать эти особенности и быть к ним подготовленными, т.к. точная и своевременная передача информации и ее фиксация имеют первостепенное значение, когда их жизни и жизни гражданского населения находятся под угрозой. Также нерезультативная коммуникация приводит к непониманию, а непонимание – к недоверию. В свою очередь, недоверие может заложить основу для возникновения конфликта.

Следующим важным этапом международного взаимодействия являются совместные военные учения, когда представители вооружённых сил разных стран участвуют в них. Для этого им необходим общий язык как средство эффективной коммуникации.

Таким образом, существует повышенный интерес к английскому языку как средству продуктивной военной коммуникации.

Следовательно, военным специалистам необходимо знать не только стандартный вариант английского языка, но и варианты лингва франка. Если военнослужащие могут осуществлять коммуникацию на английском языке как языке лингва франка, то у них появляется возможность “использовать свои способности, чтобы защищать интересы своей родины по всему миру” [4].

Так надо ли обучать английскому как языку лингва франка в военном вузе?

При обучении курсантов всех военных вузов Российской Федерации необходимо учитывать возможность использования такого варианта английского языка, так как после окончания курса обучения в военном вузе офицеры могут быть направлены для выполнения специальных заданий в различных регионах мира, а также для участия в международных учениях.

В качестве дополнительного пособия во многих высших военных учебных заведениях нашей страны используется учебное пособие Campaign: English for the Military. одного из

крупнейших британских издательств Macmillan, специализирующееся на разработке и издании словарей, учебников и учебных пособий по английскому языку.

Учебно-методический комплекс включает в себя: учебник, рабочую тетрадь, книгу для преподавателя и диски с аудиозаписями. Стоит отметить, что в аудиозаписях активно используется английский язык лингва франка. В диалогах и монологах звучит английская речь носителей языка из стран Европы и Азии с их национальным акцентом [5, 6, 7].

Образцы таких монологов и диалогов представлены практически во всех уроках учебника Campaign на всех его уровнях: Campaign 1 (уровни elementary/pre-intermediate) [5, 6, 7]; Campaign 2 (уровни intermediate/upper-intermediate) [8, 9, 10] и Campaign 3 (уровень advanced) [11, 12, 13].

Грамматические конструкции, встречающиеся в этом учебно-методическом комплексе, иллюстрируют лишь самые частотные случаи употребления тех или иных грамматических явлений, которые легко усваиваются курсантами со средним уровнем базовой подготовки по английскому языку.

Все вышеперечисленные особенности учебно-методического комплекса Campaign, рассчитанного на обучение представителей одной коммуникативной среды – военной, подтверждают современный подход лингвистов, основывающийся на принципе вариативности: согласно этому подходу, носители и носители языка образуют континуум, а не дихотомические классы. Действительно, военные или ученые иногда более успешны в профессиональном общении на иностранном для них языке, чем рядовые носители данного языка [14].

Очень важно включать различные материалы на лингва франка в занятия при подготовке команд военных вузов для участия в Международной олимпиаде по иностранному языку МО РФ.

Так, при подготовке олимпиадной команды Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева используются видео- и аудиофрагменты, тексты ведущих международных (не британских и не американских) медиакорпораций, таких, как Russia Today, Al-Jazeera, France 24, CCTV и пр., которые ведут вещание на английском языке именно как на языке международного общения. Таким образом, курсанты-олимпиадники узнают новости из самых разных уголков мира, при этом делают это на английском языке лингва франка, что дает им реальную возможность познакомиться с особенностями произношения, словоупотребления и т.д. представителей самых разных народов, использующих английский язык в качестве языка лингва франка.

Подводя итоги, мы можем ответить на поставленный выше вопрос о необходимости обучать курсантов военных вузов английскому языку как языку лингва франка так: системно обучать необходимо, все-таки, классическим вариантам английского языка (британского или американского), которые являются определенным «идеалом» для носителей и носителей данного языка, однако регулярно знакомить курсантов с материалами на английском языке как языке лингва франка (прежде всего аудиоматериалами), а также включать такие материалы в программу обучения английскому языку в военных вузах абсолютно необходимо исходя из прагматических задач, которые в перспективе будут стоять перед нынешними курсантами в реальных условиях службы (во время международных военных учений, во время выполнения боевых задач за пределами территории РФ, во время миротворческих и гуманитарных миссий под эгидой ООН и пр.).

Библиографический список

1. Лингва Франка // Academic.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1006725> (дата обращения: 05.04.2021).
2. Barbara Seidlhofer. A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English Used as a Lingua Franca. – Oxford University Press, 2011. – 264 p.
3. Жукова И.Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедев, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедева и З.Г. Прошиной. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 263 с.

4. Аль-Саббах Б.А. Роль английского языка в жизни военного [Электронный ресурс] URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013005481> (дата обращения: 10.04.2021)
5. Campaign 1: English for the Military. Students' book / Mellor-Clark S., Baker de Altamirano Y. – Oxford: MACMILLAN Education, 2015. – 159 p.
6. Campaign 1: English for the Military. Workbook / Baker de Altamirano Y., Mellor-Clark S. – Oxford: MACMILLAN Education, 2015. – 96 p.
7. Campaign 1: English for the Military. Audio CDs / Baker de Altamirano Y., Mellor-Clark S. – Oxford: MACMILLAN Education, 2015.
8. Campaign 2: English for the Military. Students' book / Mellor-Clark S., Baker de Altamirano Y. – Oxford: MACMILLAN Education, 2015. – 159 p.
9. Campaign 2: English for the Military. Workbook / Baker de Altamirano Y., Mellor-Clark S. – Oxford: MACMILLAN Education, 2015. – 96 p.
10. Campaign 2: English for the Military. Audio CDs / Baker de Altamirano Y., Mellor-Clark S. – Oxford: MACMILLAN Education, 2015.
11. Campaign 3: English for the Military. Students' book / Mellor-Clark S., Baker de Altamirano Y. – Oxford: MACMILLAN Education, 2015. – 159 p.
12. Campaign 3: English for the Military. Workbook / Baker de Altamirano Y., Mellor-Clark S. – Oxford: MACMILLAN Education, 2015. – 96 p.
13. Campaign 3: English for the Military. Audio CDs / Baker de Altamirano Y., Mellor-Clark S. – Oxford: MACMILLAN Education, 2015.
14. Языки соседей: мосты или барьеры? Проблемы двуязычной коммуникации: сборник статей / отв. ред. Н. Б. Вахтин. — СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2011. — 308 с.

УДК 372.881.161

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.В. Московкин

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье обосновывается роль периода 1970-1980-х гг. в истории советской / российской дидактики и лингводидактики, когда зарождались многие лингводидактические теории, в частности теория учебника. Рассматриваются основные советские труды по теории учебника иностранного языка (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, А.Р. Арутюнов). С опорой на эти труды выдвигается ряд положений, которые необходимо учитывать в процессе подготовки, написании, апробации учебника. Дается оценка этих положений с опорой на собственный опыт автора по написанию и апробации учебника русского языка для иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, теория учебника, учебник иностранного языка, создание учебника, апробация учебника, И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, А.Р. Арутюнов

SOME QUESTIONS OF THE THEORY OF A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK

L.V. Moskovkin

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article substantiates the role of the period 1970-1980s. in the history of Soviet / Russian didactics and linguodidactics, when many linguodidactic theories were born, in particular the theory of the textbook. The main Soviet works on the theory of a foreign language textbook (Inessa Bim, Marc Vyatyutnev, Artem Arutyunov) are considered. Based on these works, a number of provisions are put forward that must be taken into account in the preparation, writing and testing of the textbook. An assessment of these provisions is given based on author's own experience of writing a Russian language textbook for foreign students.

Key words: Russian as a foreign language, textbook theory, textbook of a foreign language, creation of a textbook, testing of a textbook, Inessa Bim, Marc Vyatyutnev, Artem Arutyunov

Существующая на многих кафедрах русского и иностранных языков потребность в создании собственных учебных пособий, вызывает необходимость изучения не только практического опыта работы в этом направлении, но и трудов по теории учебника,

которые в концентрированном виде содержат теоретически обоснованные рекомендации по подготовке, написанию и апробации учебников.

Современная теория учебника иностранного языка (в том числе и русского языка как иностранного) в основных своих чертах сложилась в 1970-1980-х гг. Этот период занимает особое место в истории отечественной дидактики и лингводидактики. Это было обусловлено тем, что после долгого времени существования в условиях жесткого контроля и самоконтроля с 1950-х гг. происходило раскрепощение творческой мысли ученых, которое достигло кульминации в 1970-1980-х гг. Немаловажным фактором было и преодоление изоляции ученых, их выход за пределы «железного занавеса», позволивший им познакомиться с основными тенденциями зарубежной педагогики. Наконец, в этот период в СССР осуществлялась широкомасштабная работа по созданию нового поколения школьных и вузовских учебников, которая стимулировалась и поддерживалась руководящими органами и требовала научного обоснования.

Именно поэтому в 1970-1980-х гг. закладываются основы дидактической теории учебника [4-6, 11, 15-19]. При этом разные труды по теории учебника были ориентированы на разные типы учебных заведений: школы [15, 16], вузы [11-18], профессионально-технические училища [6]. Вместе с тем, публиковались работы, посвященные и общим вопросам теории учебника [4, 5, 19]. Важную роль в разработке дидактической теории учебника сыграли сборники научных статей «Проблемы школьного учебника» [17]. В 1974-1991 гг. было опубликовано 20 выпусков этого сборника. Большая часть того, что написано в указанных книгах и сборниках научных статей, актуально и поныне и должно использоваться современными преподавателями, работающими над написанием учебных пособий.

В 1970-1980-х гг. создается и теория учебника иностранного языка. Первым методистом, заявившем об этой теории и затем на протяжении всей своей жизни разрабатывавшей ее, была И.Л. Бим [7-10].

Инесса Львовна Бим (1926-2011) – доктор педагогических наук, профессор, академик российской Академии образования, автор множества методических и учебных трудов, в частности, учебников немецкого языка для средней школы. Она ввела в методику преподавания иностранных языков системный подход и рассматривала учебники как компонент системы обучения. Она одна из первых обосновала понятие системы обучения иностранному языку, включив в нее следующие компоненты: методику обучения иностранным языкам (науку), цели обучения, содержание учебного предмета «Иностранный язык», методы обучения, учебную программу, учебники, учебные пособия, учебно-воспитательный процесс [9, с. 28-29].

И.Л. Бим выдвинула положение о том, что учебник иностранного языка является овеществленной моделью системы обучения и посвятила этой проблеме отдельную монографию «Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации» [7]. Кроме того, она доказывала, что учебник – это организатор деятельности как ученика, так и учителя и адаптивно-адаптирующая система. В нем объединяются информационные, мотивационные и контролирующие функции [8].

Для преподавателей важен алгоритм создания учебника, предложенный И.Л. Бим. Он включает постановку целей обучения, разработку конкретных методических задач, приводящих к реализации целей обучения, определение содержания обучения, отбор и организации учебного материала на основе структурно-функционального подхода, разработку заданий и упражнений и их выстраивание в логике образовательного процесса, разработку проверочных заданий [8].

Одним из создателей теории учебника иностранного языка был Марк Николаевич Вятютнев (1930-2002), доктор педагогических наук, профессор Института русского языка им. А.С. Пушкина, заведующий сектором форм и содержания обучения в школе, научный руководитель и автор множества учебников русского языка для зарубежных школ. Ему принадлежит монография «Теория учебника русского языка как иностранного:

Методические основы» [14] – первый в нашей стране научный труд, в котором обосновывалась возможность интеграции коммуникативного и личностно ориентированного подходов к обучению русскому языку как иностранному.

М.Н. Вятютнев в отличие от И.Л. Бим рассматривал учебник как реализацию какой-либо методической концепции (метода обучения, подхода к обучению), поэтому его систему обучения можно назвать методоцентрической. Он писал, что учебники реализуют различные подходы и методы: грамматический, прямой, бихевиористский, метод чтения, коллективный, коммуникативно-индивидуализированный. Для него же самого учебник выступал как компонент коммуникативно-индивидуализированной концепции обучения, что проявлялось в постановке целей обучения, в отборе коммуникативного содержания учебника по пути от определения сфер и типичных ситуаций общения к языковым средствам, в выборе технологии обучения в зависимости от индивидуальных особенностей овладения иностранным языком [14].

М.Н. Вятютнев подробно описал семь этапов работы над учебником: обоснование целесообразности нового учебника, обсуждение проспекта учебника, рассмотрение вариантов пробных уроков, написание учебника и подбор иллюстративного материала, оценка учебника в готовом к печати виде, процесс печатания, преподавание по учебнику в течение 2 лет, сбор замечаний, пожеланий для переиздания [13].

Именно этот алгоритм работы был использован автором данной работы при создании учебника «Русский язык для иностранных студентов подготовительных факультетов» (соавтор Л.В. Сильвина). В частности, на основе первого варианта этого учебника в 1994-1997 гг. было организовано опытное обучение, в котором приняли участие более 60 преподавателей русского языка разных вузов Санкт-Петербурга. Были организованы обсуждения учебника в Санкт-Петербургском государственном университете водных коммуникаций, в Российском государственном университете им. А.И. Герцена, в Санкт-Петербургском государственном университете культуры им. Н.К. Крупской, в Горном институте. Результаты опытного обучения и обсуждений учебника учитывались при подготовке его второго издания.

Третий автор, внесший большой вклад в теорию учебника иностранного языка, был Артем Рубенович Арутюнов (1935-1992), доктор педагогических наук, профессор Института русского языка им. А.С. Пушкина. Его интересовали не только вопросы создания, но и вопросы экспертизы учебника [1-3]. Для А.Р. Арутюнова учебник был главным компонентом системы обучения. В частности, он утверждал, что если какой-либо урок учебника не доработан, но будут серьезные проблемы и на учебном занятии. Такая учебникоцентрическая система обучения вряд ли может считаться оптимальной, но именно она позволила ученому исследовать учебники русского языка как иностранного с разных сторон.

А.Р. Арутюнов подробно рассмотрел алгоритм написания коммуникативного учебника РКИ: определение и формулирование целей обучения, создание каталогов сфер, тем и ситуаций общения, создание текстотеки учебника и разработка типологии учебных текстов, определение лексико-грамматического и словообразовательного минимума, покрывающего текстотеку и вербализующего цели обучения, разработка типологии упражнений и заданий, определение типовой структуры обучающего урока, определение средств контроля и тестирования [3]. Этот алгоритм, несомненно, может быть использован при написании учебника.

При разработке урока учебника можно использовать предложенную им схему коммуникативного занятия, которая состоит из следующих компонентов: создание установки на решение коммуникативной задачи, презентация языкового, речевого и коммуникативного материала, необходимого и достаточного для решения данной задачи, инструктирование по выполнению предкоммуникативных (языковых и речевых) упражнений, контроль за уровнем овладения правилами языка и нормами речи, показ вербального решения коммуникативной задачи при использовании внешних опор,

инструктирование по выполнению коммуникативных заданий по аналогии при свернутых опорах и ориентирах, инструктирование по выполнению реальных задач общения без внешних опор и ограничений на условия общения и роли его участников.

Таким образом, созданная в 1970-1980-х гг. в нашей стране теория учебника иностранного языка может послужить надежной основой деятельности для всех тех, кто занимается созданием учебных материалов, в том числе и написанием учебников.

Библиографический список

1. Арутюнов А.Р. Конструирование и экспертиза учебника. – М. : Б. и., 1987. – 109 с.
2. Арутюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся. – М.: Б. и., 1989. – 97 с.
3. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М.: Рус. яз., 1990. – 167 с.
4. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. – М.: Книга, 1986. – 288 с.
5. Бейлинсон В.Г. Справочные материалы для создателей учебных книг – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
6. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидакт. аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
7. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. – М.: Просвещение, 1974. – 248 с.
8. Бим И.Л. К разработке теории учебника иностранного языка // Русский язык за рубежом. 1975. – № 5. – С. 51-56. – № 6. – С. 59 – 62.
9. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., Русский язык, 1977. – 288 с.
10. Бим И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2002. – № 3. – С. 3-9.
11. Буга П.Г. Создание учебных книг для вузов / П. Г. Буга. 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 78 с.
12. Вятютнев М.Н. Некоторые аспекты теории учебника русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 1974. – № 3.- С. 41-45.
13. Вятютнев М.Н. Формирование теории учебника русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 1974. – № 4. – С. 61-65.
14. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (Метод. основы). – М.: Рус. яз., 1984. – 144 с.
15. Зорина Л.Я. Программа – учебник – учитель. – М. : Знание, 1989. – 79 с.
16. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
17. Проблемы школьного учебника. Вып. 1-20. – М., 1974-1991.
18. Тупальский Н.И. Основные проблемы вузовского учебника. – Минск: Вышэйш. школа, 1976. – 183 с.
19. Тупальский Н.И. Система требований к учебникам для высшей и средней школы: (Психол.-пед. рекомендации). – Минск: Вышэйш. школа, 1986. – 61 с.

УДК 372.881.161.1

ЭТНОНАЦИОНАЛЬНАЯ МЕТОДИКА В ОБУЧЕНИИ РУССКИМ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ В СЛОВАЦКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Петрикова А., Гуза С.

Институт русистики философского факультета Прешовского университета, г. Прешов, Словакия

Аннотация. Ключевым принципом этнонациональной методики в преподавании русского языка как второго иностранного является принцип опоры на родной язык. Одним из основных методов обучения в государственных основных школах является комбинированный метод с элементами практического и межкультурно-коммуникативного методов. Мы опираемся как на национальные особенности учащихся, так и на особенности словацкого языка, формулируя задания и содержание упражнений. Опора на словацкий язык позволяет говорить о структурно-типологических сходствах и различиях языков. Типологическое сравнение русского и словацкого языков позволит понять причины ошибок в использовании русского языка учащимися.

Ключевые слова: этнонациональная методика, русский язык как второй иностранный язык, Словакия, основная общеобразовательная школа, глаголы движения

ETHNO-NATIONAL METHODOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING OF THE VERBS OF MOVEMENT IN SLOVAK GENERAL EDUCATIONAL SCHOOLS

A. Petrikova, S. Guza

Institute of Russian Studies Faculty of arts University of Prešov, Prešov, Slovak Republic

Abstract. The key principle of ethno-national methodology in the process of teaching of the Russian language as a second language is the principle of reliance on the mother tongue. One of the main teaching methods on public primary schools is the combined method with the elements of knowledge-practical and intercultural-communication methods. In this regard, we rely on national characteristics of students, features of the Slovak language and on the formulation of tasks and content of exercises. Relying on the knowledge of the Slovak language of students is realized according to the data about structural and typological similarities and differences between the languages. Typological comparison of the Russian and Slovak languages allows us to understand the causes of mistakes resulting from the violations of the Russian language usage.

Keywords: national methodology, Russian language as a second language, Slovakia, primary school, verbs of movement

Особенности организации обучения русскому языку как иностранному в Словакии на современном этапе связаны прежде всего с увеличением числа словацких учащихся, заинтересованных в изучении русского языка. В нашем обществе в связи с экономической глобализацией постоянно растут социальные требования к владению несколькими языками [1]. В странах Европейского союза уже на начальном этапе интеграции стран встал вопрос о языковом плюрализме и было решено сохранить многоязычие, которое было закреплено «законодательными актами не только в качестве основополагающего принципа ЕС на уровне межгосударственных отношений, но и на уровне отдельного гражданина ЕС как отличительная черта «лица европейской принадлежности» (*European identity*)» [2, с. 5]. Европейской комиссией было принято решение, поддерживающее развитие у каждого европейского гражданина языковой компетенции, по крайней мере, в двух других языках, кроме родного [2, с. 16].

Словацкие учащиеся имеют возможность изучать английский язык как иностранный с шестилетнего возраста, после поступления в государственную начальную школу. Русский язык как иностранный изучается в начальных классах в частных школах. В Словакии преобладает модель обучения русскому языку как второму иностранному в основной общеобразовательной школе с 5-7 класса, в зависимости от концепции образовательной программы той или иной школы.

В соответствии с «Образовательным стандартом по русскому языку для начального образования» [14], созданным на основе документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (SEERR), обучение русскому языку как первому иностранному приводит к достижению уровня знаний А1 в конце начального образования, т.е. к 4 классу.

При обучении иностранному языку необходимо учитывать этнопсихологические особенности преподавания русского языка в словацком классе. Словацкие ученики имеют большой скрытый потенциал, который можно сравнить с яйчком из словацкой народной сказки «Ако išlo vajce na vandrovku» (*Как яйцо путешествовало*). Речь идет о разнообразии характеров и поведения словаков, напоминающее яйцо, которое можно приготовить всмятку или вкрутую. Чтобы получить его сердцевину – желток, нужно сильно стукнуть по его скорлупе. Хотя яйцо маленького размера, оно играет важную роль в физиологии человека. Подтверждение находим и в известной словацкой поговорке «Фурман и одним яйцом может груз перегрузить».

Словакам импонирует русская ментальность в силу того, что словацкий и русский – родственные славянские языки. Многие лексические единицы звучат практически одинаково. У этих народов общая история.

Этнонациональная методика учитывает факт, что усвоение иностранного языка отличается от процесса овладения родным языком. Исходя из этого, мы считаем очень важным классифицировать языки как родной, первый или второй иностранный языки.

Последние исследования показывают, что первым языком мы овладеваем автоматически – «это действует сам мозг, никто ребенка языку специально не учит» [3], т.е. он усваивается в раннем возрасте неосознанно и стихийно. Именно Н. Хомский, представитель генеративной грамматики, предположил, что каждый из нас обладает врожденной языковой способностью, и именно это помогает нам так быстро в детстве освоить родной язык. Врожденная способность состоит в том, что человек рождается с некоей системой языковых принципов, которые являются общими для всех языков, и параметров, при помощи которых разные языки отличаются друг от друга [4].

В случае билингвизма для второго языка в мозге формируется сеть нейронных клеток. Существуют специализированные области коры головного мозга, которые организованы в большие, интегрированные, четко работающие во взаимосвязи друг с другом сети [4].

Психолингвист Франсуа Грожан (1989) показал, что расположение языков в сознании двуязычного говорящего – это не сумма двух монологических систем, как это долго предполагалось, а уникальная конфигурация двух взаимосвязанных (взаимно «переплетенных») систем, которые можно представить как две языковые сети. Исследования показывают, что эти сети в определенной степени независимы друг от друга, но и взаимосвязаны [6]. В так называемом монологическом языковом режиме [7, с. 15], одна нейронная сеть может сильно активироваться, в то время как активация второй сети, в так называемом билингвальном режиме, низка. Стоит добавить, что когда обе сети активируются, то базовая языковая сеть (*base language*) активируется сильнее. Степень активации зависит от актуального языкового входного сигнала (*inputu*), который говорящий билингв получает, а также от подачи новых информации путем сверху – вниз (*top-down*). Хорошо известно, что типологически близкородственные языки (например, словацкий и русский) взаимодействуют больше, чем неродственные языки: английский и китайский или чешский и финский. В этом случае доминантный язык оказывает большее влияние на недоминантный язык: эффект базового языка (*base-language effect*).

В случае более позднего изучения языка в мозге создается сеть нейронных связей для каждого языка, и поэтому индивид должен овладеть грамматической языковой системой на основе когнитивного осознания проблемы: «различные выявленные паттерны активации в отдельных нейрональных областях предъявляют более высокие когнитивные требования к мозгу в случае многоязычия, чем в случае стимуляции двуязычных индивидов» [9, с. 24]. Следуя Н. Хомскому, необходимо «установить нужные значения для параметров», и таким образом ученик осваивает грамматику уже не своего языка, а иностранного.

В раннем возрасте учащиеся незаметно переносят в русскую речь типичные произносительные особенности словацкого языка. Преподаватель с первых уроков специально вводит команду «Слушайте» и начинает развивать фонетический слух. Принцип устного опережения, имитативный метод приносит свои результаты. Несмотря на разные фонетические способности учащихся, за 8-12 часов удается усвоить основную лексику двух основных тем «Школа» и «Семья», с подтемами о питании, одежде, обуви.

Кроме компонентов прямого метода словацкая этнонациональная методика использует технологии сознательного подхода (когнитивно-коммуникативного) к обучению иностранному языку с учётом развития когнитивных способностей учащихся. Поэтому словацкая методика придерживается таксономии Б. Блума при определении целей урока, выборе методов и приемов, подготовке самих заданий и в процессе активной работы с учениками. Такой подход не противоречит когнитивно-коммуникативному направлению в обучении словацкому языку как родному, поскольку целью обучения словацкому языку является не сумма знаний о языке, представленных ученикам, а умение пользоваться языком как инструментом работы с текстом, умение ориентироваться в источниках информации, выбирать информацию, распределять ее и оценивать, видеть экстралингвистическую информацию, понимать не только значение отдельных языковых единиц, но и смысл текста. Суть вышеизложенного коммуникативно-когнитивного

подхода состоит в том, чтобы научить учеников использовать информацию в жизни с целью достижения своих планов и решения повседневных задач.

Кроме сознательного подхода преподаватели русского языка используют посткоммуникативный метод, т.е. технологии межкультурно-коммуникативного подхода: игровые технологии, проектную деятельность, проблемное обучение и т.д.

По требованиям образовательного стандарта для достижения уровня А1 [13] ученики должны знать глаголы движения без приставок: *идти, ходить, ехать, ездить* и с приставкой –по: *пойти*. Данные глаголы выражают движение по земле при помощи транспорта. По достижении уровня А2 ученики используют знакомые глаголы и знакомятся с другими глаголами движения без приставок: *идти, ходить, ехать, ездить, лететь, летать, носить, везти, возить*, а также с приставками про-, при-, вы-, во-, с-, под-: *пройти, проехать, перейти, войти, входить, выйти, выходить, спуститься, подняться*. В этой группе присутствуют глаголы со значением передвижения по воздуху, по земле [12].

В учебнике русского языка для 5 класса Е. Ковачиковой, В. Глендовой 1997 г. [8] однонаправленные глаголы *идти, ехать* представлены в следующем порядке:

1. Первая встреча с глаголом *идти* 1, 2 л.ед.ч. и 3 л.мн.ч.
2. Глаголы *идти, ехать* в настоящем времени 1 л. ед.ч. Глагол *ехать* будущего времени с приставкой –*по*, 1 л., ед.ч.
3. Глаголы *идти, ехать* настоящего времени 1 л. мн. ч.
4. Глагол *идти* настоящего времени 1, 2 л. ед.ч. Глагол *ехать* 1, 2 л. мн.ч.
5. Глаголы *идти, ехать* настоящего времени 2 л.ед.ч.
6. Глаголы *идти, ехать* настоящего времени 2 л.мн.ч.
7. Глаголы настоящего времени *ехать* 2 л. ед.ч. и глагол *идти* будущего времени с приставкой – *при*.
8. Глаголы настоящего времени *идти, ехать* 3 л.мн.ч.
9. Глаголы прошедшего времени *идти, ехать*.

Разнонаправленные глаголы *ходить, ездить, летать* изучаются позже. Приводим примеры ошибок, которые допускают ученики при использовании глаголов движения:

- *идеме, ходиме, летае, идем, идю, ходу, ежаю, летиме.*
- 3. л. мн.ч. не пишут -т: *они иду, они ездут, они ездют, они ходут, они еду, они едут.*
- В глаголе *идеешь* 2. л. ед.ч. не пишут мягкий знак.
- *идти* 2 л.ед.ч. *идеи, идешь* без – ё при чтении.

В словацком и русском языке используется определенная форма глагола конкретного времени для описания действия в ситуации (по отношению к моменту высказывания: прошедшее, настоящее или будущее), грамматическое число, грамматический род.

Ошибки возникают по причине влияния грамматических и орфографических знаний родного и иностранного языков.

Мы считаем, что для закрепления знаний, устранения ошибок необходимо больше уделять времени для упражнений в использовании данных глаголов во всех видах речевой деятельности, соблюдать концентрический подход в подаче глаголов движения, развивать навыки мышления на иностранном языке, повышать уровень вербального интеллекта, проводить сравнительные параллели между усваиваемыми глаголами русского языка и усвоенными глаголами движения в словацком языке, так как данные глаголы могут быть изучены ранее.

Библиографический список

1. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. – Москва: Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.
2. Смокотин В.М. Европейское многоязычие: от государств-наций к многоязычной и поликультурной Европе. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – 178 с.
3. Черниговская Т. Отделы и структуры мозга. Нейролингвистика. [Электронный ресурс] URL: <https://www.coursera.org/learn/neuro-ling-ru/lecture/vS6Pe/ieirony> (дата обращения: 12.04.21).
4. Черниговская Т. Функциональная асимметрия мозга: что изменилось в наших знаниях за 40 лет// Язык и сознание: взгляд из XXI века. [Электронный ресурс] URL: https://studylib.ru/doc/2524913/funkcional._naya-asimmetriya-mozga--chto-izmenilos._-v-nashih (дата обращения: 12.04.21).
5. Flanderková E. Some notes on bilingualism in aphasia// Listy klinické logopedie. № 2. 2018, – s. 8-12.

6. Grosjean F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person// Brain and Language. № 36, 1989, – pp. 3–15.
7. Grosjean F., Li P. (eds.) The Psycholinguistics of Bilingualism. Oxford: Wiley-Blackwell. 2013. – 248 p.
8. Kováčiková E, Glendová V. Ruský jazyk pre 5. ročník základných škôl. 1. vydanie. – Bratislava: MEDIA TRADE – SNP, 1997. – 119 s.
9. Lachout M. Řečová produkce při osvojování cizích jazyků. In: Výuka cizích jazyků. – Praha: Grada, 2011. – s. 31-50.
10. Má Slovensko zvláštnu úlohu? – 2011. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.aktuality.sk/clanok/186420/komentar-ma-slovensko-zvlastnu-ulohu/> (дата обращения: 12.04.21).
11. Ruský jazyk – primárne vzdelávanie. [Электронный ресурс]. URL: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/jazyk-komunikacia/rusky_jazyk_uroven_a1_1.pdf (дата обращения: 12.04.21)
12. Ruský jazyk, úroveň A2 – Štátny vzdelávací program. [Электронный ресурс]. URL: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/jazyk-komunikacia/rusky_jazyk_a2 (дата обращения: 12.04.21).
13. Štátny vzdelávací program ruský jazyk (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha isced 2 úroveň A1. [Электронный ресурс]. URL: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/jazyk-komunikacia/rusky_jazyk_uroven_a1_1.pdf (дата обращения: 12.04.21).
14. Vzdelávací štandard z ruského jazyka pre primárne vzdelávanie. [Электронный ресурс]. URL: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/jazyk-komunikacia/rusky_jazyk_uroven_a1_1.pdf (дата обращения: 12.04.21).

УДК 372.881.161.1

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Н.А. Петрова

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия

Аннотация. В центре внимания в данной статье методический потенциал арсенала методов и приемов при обучении письменной речи иностранных студентов, изучающих русский язык как неродной, на разных этапах его освоения. Общий взгляд на проблему обучения письму и письменной речи иностранных студентов, изучающих русский язык, подкреплён в работе описанием упражнений разных типов в соответствии с предложенной системой работы по продуцированию письменных текстов на разных этапах обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: письменная коммуникация, письмо, письменная речь, речевая компетенция, метод, подход, методический инструментарий, деятельностный подход, процесс обучения, технология обучения

METHODOLOGICAL ORGANIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING WRITTEN COMPETENCE IN THE CLASSROOM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N.A. Petrova

Northern (Arctic) Federal University (NArFU) named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

Abstract. The article focuses on the methodological potential of the arsenal of methods and techniques for teaching written language to foreign students studying Russian as a non-native language at different stages of its development. Russian students' general view of the problem of teaching writing and writing to foreign students is supported by the description of different types of exercises in accordance with the proposed system of work on the production of written texts at different stages of teaching Russian as a foreign language to foreign students.

Keywords: written communication, writing, written speech, speech competence, method, approach, methodological tools, activity-based approach, learning process, learning technology

Методическое обеспечение обучения письменной коммуникации на занятиях РКИ в рамках современной коммуникативно-деятельностной парадигмы представляет собой сложную систему инструментов, позволяющих вырабатывать письменную речевую компетенцию у обучающихся.

Два конкурирующих подхода в современной лингвометодической парадигме – грамматикоцентристский, идущий от текста, и антропоцентристский, поставивший во главу угла в научных исследованиях фигуру человека говорящего (*Homo Loquens*), определили и два подхода в методической деятельности при обучении письму иностранных студентов. При текстовом подходе (работы лингвистов И.Р. Гальперина, Л.М. Лосевой, Г.Я. Солганика, Н.М. Шанского и др., изучающих текст как продукт речевой деятельности; методистов, авторов многих учебников и пособий по русскому языку Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, А.К. Михальской и др., рассматривающих письмо в связи с перцептивной деятельностью обучающегося – чтением [3, с. 48-49]) все средства и приемы обучения связаны с письменной обработкой представленного текста, его анализом; при процессуальном подходе добавляется творческий, интерпретационный компонент, имплицитные смыслы, извлекаемые из затекста, из фоновых структур личности пишущего (информация включается в тот контекст, в котором осуществляется продуцирование какого-либо нового речевого продукта на основе творчества, интерпретации полученной информации (проблема текста и дискурса)).

При *текстовом подходе* рассматривается структура полученной информации (текста, звуковой информации), объем знаний которой соответствует объему закодированных знаний, то есть чужое знание встраивается в языковую картину мира человека воспринимающего, поэтому методический инструментарий (средства и приемы обучения) связаны с письменной обработкой представленного текста. При *процессуальном (коммуникативном) подходе* за любой структурой коммуникативного речевого акта могут стоять новые коммуникативные структуры, порождаемые контекстом, подтекстом, детерминируемые творческой мыслью пишущего. Все эти имплицитные смыслы, извлекаемые из затекста, из фоновых структур личности пишущего, на стадии воплощения (записи) реализуются в порождении нового текста (эссе, реферата продуктивного типа, сообщения и т.д.).

Разграничение письма как вида речевой деятельности на две составляющие – письмо как средство обучения и письменную речь как средство общения – четко расставило акценты в области методики обучения письму.

Методическая работа организуется поэтапно в соответствии со степенью развитости письменных речевых навыков по РКИ по 4 направлениям:

1) *графико-каллиграфическое* направление работы, организующее обучение письму как средству овладения графикой и орфографией;

2) обучение репродуктивной письменной речи, связанное с лексико-грамматическим анализом готовых письменных текстов (чтение, анализ) и с *продуцированием* письменных речевых продуктов – *учебных текстов*, созданных по аналогии;

3) обучение продуктивной письменной речи – текстологический этап обучения, связанный с *сочинением аутентичных текстов* (творческие работы);

4) особое направление в работе, связанное с профильным обучением, – обучение *профессионально-ориентированной* письменной речи.

Каждое направление имеет специфику, но в то же время опирается на методы и приемы работы, задействованные на предыдущем этапе обучения письму, применение которых напрямую связано с базовыми принципами, определяющими методическую работу преподавателя: строгое соответствие заданий и приемов работы с ними уровню подготовки студентов; последовательность этапов подготовки (графико-орфографическая работа, работа над созданием текстов репродуктивного характера, продуцирование аутентичных текстов); системность в работе над письмом за счет повторения и постепенного усложнения заданий в направлении от репродуктивных к продуктивным текстам; комплексное взаимодействие всех видов речевой деятельности на занятии, их чередование. Система работы по обучению письму на РКИ строится с учетом целей его применения, умений и навыков в использовании языковых единиц русского языка для

реализации типовых тактик речевого поведения в письменной коммуникации в коммуникативно значимых ситуациях.

Подготовительный этап предполагает обучение письму как средству формирования письменной речевой компетенции (ТЭУ). Графико-каллиграфический этап обучения письму связан: 1) с обучением написанию букв русского алфавита, их сочетаний, слов; 2) с обучением каллиграфии.

Систему упражнений, помогающих реализовать это направление при обучении письму РКИ образуют: 1) упражнения ознакомительного типа; 2) упражнения, связанные с написанием слов по образцу; 3) упражнения, выполняемые по аналогии (упражнения с грамматическим компонентом); 4) игровые задания.

Каллиграфические навыки у студентов сложились еще в период обучения письму на родном языке. Тем не менее ошибки в написании связаны с внешним сходством некоторых букв, обозначающих разные звуки, в русском и латинском алфавитах, например, буква *m* [т-м], *n* [п-н], *p* [р-п], *u* [и-у], неразличение письменного и печатного написания буквы [*m*-т]. Путаница возникает в связи с написанием похожих по начертанию русских букв *и-ш*, *х-ж*, *ц-у*, *и-ц*; наибольшую сложность вызывает написание букв *и-ы*, *ш-щ*, *а-о*.

Написание только печатными буквами связано с трудностями выведения связочных соединений, недостаточно сложившимся навыком написания слов, еще не доведенным до автоматизма, часто возникаемым вследствие национальных традиций в написании букв и слов, например, с «прямым» письмом. Преодолеть подобные трудности позволяют тренировочные упражнения [2]. Например, к упражнениям ознакомительного типа относится работа с алфавитом: сравнение начертаний букв кириллицы и латиницы, письменных и печатных написаний букв; упражнения на написание линий: вертикальных (двойных – тройных гласных: *иш*, *иуи*, *иы*; с добавлением согласного: *киус*, *увил*, *криу*; на написание округлых линий: *ао*, *оао*, *вэ*, *вол*, *жаба*; соединений удвоенных, утроенных гласных: *ао*, *оа*, *оао*, *аоа*; с добавлением согласного: *бао*, *воа*, *роаф*; нижних соединений: *лом*, *мал*, *мял*, *лиши*; упражнение на объединение всех случаев: *ялик*, *вяло*, *мысль*.

Принципы компоновки материала в упражнениях связаны с количеством элементов и с качеством звука, обозначенного буквой (гласный-согласный). Общий принцип подачи материала – от простых соединений к более сложным, от двойных к тройным и далее; на следующем этапе используем объединение случаев. Принцип знакомого материала: сначала слова известные, затем вводим неизвестные, сначала менее трудные, затем более трудные. Учебный материал предлагается с постепенным усложнением: упражнения на отработку техники письма (написание букв, слов, словосочетаний, предложений), затем упражнения с введением грамматических компонентов, работа с фрагментами текстов.

Орфографическая работа для студента, изучающего РКИ, носит часто неосознанный характер, опирается на запоминание внешнего облика слова. Однако, следуя осознанному методу обучения, нужно стремиться к пониманию орфограммы, так как это ведет к прочным знаниям, к стойким навыкам написания слов, и в то же время работа с лексемой расширяет словарный запас студента, его кругозор. Работа с однокоренными словами формирует словообразовательное гнездо, некий единый вербальный образ в сознании, закрепляет ассоциативные связи в ассоциативной-вербальной сети головного мозга обучающегося.

К примеру: написание слова *искусство* связываем с этимологией слова. Студент, уже имеющий определенные знания при обучении родному языку, способен охватить сознанием и понять разнообразные связи слов:

Этимологическая справка

иску-ств-о
искусити
искус

Словообразовательная модель:

иску-ств-во
дет-ств-о
хам-ств-о

Хороший эффект дает проведение игр на негативном материале – на этапе работы над ошибками: например, игра «*Кто дольше продержит мелок?*», упражнение на восстановление текста (В1, В2).

Второй этап – обучение репродуктивной письменной речи – связан с лексико-грамматической работой на основе небольших учебных текстов, коммуникативных ситуаций [4, с. 261-270]. Письменное оформление является на этом этапе работы лишь инструментом закрепления речевого лексико-грамматического материала и тесно связано с отработкой умений и навыков говорения, чтения и письма. Так же, как и на графико-лексическом уровне, упражнения в этом блоке образуют иерархию: от ознакомительных – к упражнениям по образцу – к упражнениям, выполняемым по аналогии. Именно на данном этапе также начинается работа по созданию небольших текстов, которые пишутся по аналогии.

Третий этап обучения продуктивной письменной речи – текстологический уровень, связанный с сочинением аутентичных текстов (творческие работы). Текстологический этап обучения письму в вузе ориентирован, с одной стороны, на нейтральную речь, с другой – на профессиональную речь, связанную со спецификой обработки профильной информации. Система упражнений на данном уровне обучения при выборе методического инструментария носит комплексный характер, всегда связана с текстом. При этом письмо является одним из видов речевой деятельности обучающихся наряду с чтением, говорением и слушанием.

Продуцирование письменной речи на данном этапе условно можно разделить на два уровня: *этап работы с написанным текстом* и *создание учебных текстов по аналогии*.

Данный этап обучения письму ориентирован на создание текстов с разнообразной тематикой: при работе с текстами публицистического и научно-популярного характера студент учится выражать собственное мнение по определенной проблеме, что готовит его к восприятию текстов научного стиля профессионального профиля.

Создание *текста по аналогии* активно используется на всех уровнях освоения РКИ. Упражнения по образцу, без включения или с включением грамматического материала (чаще по аналогии), активно используются в качестве письменных упражнений. Становятся особенно актуальными задания творческого характера, связанные с написанием текстов на основе разобранных образцовых текстов и с сочинением на предложенную тему.

Задания ознакомительного типа на данном этапе носят комплексный характер: знакомят с определенным жанром речевого продукта, тренируют обучающегося в создании подобных текстов, в то же время демонстрируют и отрабатывают определенный грамматический материал. Например, студенты знакомятся с употреблением той или иной формы в готовом тексте на примере простых бытовых писем: «*В письмах местоимение Вы пишется с большой буквы. // Уважаемый Иван Петрович! // Наверное, Вы уже знаете, что...// Я хочу попросить у Вас совета (Вашего совета).../ поэтому я решил обратиться к Вам (написать Вам о...) // Сообщите мне, пожалуйста, когда я бы мог Вас видеть (увидеться, встретиться с Вами)*» [5, с. 105] (ТБУ); одновременно осуществляется закрепление темы «Склонение местоимений». Технология работы с готовым текстом *на первом этапе* связана: 1) с чтением текста; 2) со закреплением грамматического материала – форм личных местоимений в парадигме: «*В письмах местоимение Вы пишется с большой буквы*» // «*Запомните! // После местоимения вы (Вы) в обращении к одному лицу глагол употребляется во множественном числе: / вы (Вы) знаете.../ вы (Вы) приехали.../ как вы (Вы) мне писали...*»; 3) с этикетными формулами. *На втором этапе* при написании текста по аналогии отрабатываем навыки каллиграфии; закрепляем орфографические, пунктуационные навыки (знаки препинания в конце предложения, при обращении, вводных словах) и грамматический материал.

Создание учебных текстов по аналогии предполагает тренировочные письменные задания к тексту, например: «*Используя информацию из текста, дайте определение понятию*

(«мегаполис», «дефицит», «глобализация», «оппозиция» и др.); «Используя информацию из текста, дайте стилистически нейтральное название процессу, обозначаемому разговорным по стилю выражением «утечка мозгов»; «Перечислите и запишите мотивы, которые побуждают людей переезжать из маленького города в мегаполис. При перечислении используйте слова «во-первых, во-вторых» и т.д.»; «Сформулируйте и запишите, с одной стороны, мнение «об утечке мозгов» российского научного сообщества в целом, а с другой – мнение об этом процессе студенческой молодежи»; «Сформулируйте и запишите основной вывод, который делает автор в статье»; «Запишите в две колонки положительные и отрицательные аспекты жизни в мегаполисе, дайте им оценку. Используйте выражения, которые помогают выразить свое мнение по проблемам текста: «Как выразить свое мнение: Я думаю (считаю), что.../С моей точки зрения.../Мне кажется, что.../Мое мнение заключается в следующем.../Мое мнение заключается в следующем.../ Моя точка зрения такова.../По моему мнению.../ У меня есть собственный взгляд на эту проблему. Он заключается в следующем» [1, с. 50-51]; Перечислите аргументы в пользу каждой точки зрения. «Как выразить полное согласие: Я согласен с Вами.../У меня такое же мнение.../Вы правы. Я тоже так думаю.../Я разделяю эту точку зрения.../Хочу поддержать мнение коллеги.../Я хотел бы присоединиться к мнению коллеги.../Я поддерживаю Вашу точку зрения.../Моя позиция по этому вопросу полностью совпадает с Вашей» [5, с. 11; 26, 39]. В результате подобной работы с текстом обучающийся создает небольшие письменные высказывания с опорой на текст (репродуктивный уровень).

Этап сочинения (творческие работы) предполагает систему упражнений, нацеленную на развитие творческого потенциала студентов, их способностей, умений продуцировать аутентичные тексты. Например, на основе прочитанного текста предлагается написать неформальное письмо-рекомендацию в соответствии с предлагаемой коммуникативной ситуацией.

Тренировка в создании аутентичных письменных текстов должна обязательно практиковаться при обучении иностранных студентов РКИ уже на уровне ТБУ, затем на всех последующих уровнях подготовки студентов.

Продвинутый уровень подготовки – обучение профессионально-ориентированной письменной речи – предполагает овладение профессиональной письменной коммуникацией и получение навыков создания письменных документов научного или официально-делового характера, а также документов профильного цикла. Обучение составлению текстов профессионального уровня в области науки, публицистики и деловой коммуникации имеет специфику и требует дополнительных знаний и усилий преподавателя.

Специальная подготовка представляет собой особую область обучения письменной коммуникации – обучение *письменным текстам научного стиля* с целью формирования навыков научного описания в соответствии с рабочими программами того или иного направления обучения, с одной стороны, и, с другой – создания свободного потенциала *письменного общения* на основе освоения документов разных типов *в соответствии с официально-деловым стилем*.

Освоение научного стиля предполагает работу по созданию письменных вторичных текстов (конспектирование, создание плана, написание аннотации, отзыва, рецензии, рефератов, тезисов, научно-практических статей, курсовых и квалификационных работ, а также освоение процедуры перевода письменной речи в устную – подготовка к устному выступлению на базе переработанного текста).

Изучение языковых особенностей *официально-делового стиля* детерминировано тестами разных *документов делового оборота* в разных профессиональных сферах. Особая область подготовки – профессиональная сфера, предлагающая специфические коммуникативные ситуации, в том числе ситуации, требующие умений и навыков письменной коммуникации.

Последовательность формирования письменной речевой компетенции в профессиональном блоке системно отработана на предыдущих уровнях подготовки при обучении репродуктивной и продуктивной письменной речи. Работа ориентирована: 1) на знакомство с готовыми профильными текстами: научно-популярными текстами и текстами учебного цикла; 2) создание учебных профессионально ориентированных

текстов по аналогии; 3) создание аутентичных профильных текстов в научном и деловом стилях.

Так, работа с готовыми профильными текстами реализует принцип от простого к сложному, что определяет порядок презентации материала: знакомство с терминологической лексикой, выполнение попутных разнообразных лексических и грамматических упражнений. Акцент на содержании определяет упражнения, связанные с речевыми действиями, например: дописывание предложения по началу; выбор правильного ответа; восстановление слова, предложения, фрагмента; создание профессионально ориентированных текстов по аналогии.

Этап сочинения (творческой работы) предполагает работу в области научного стиля, официально-делового и публицистического (научно-популярного подстиля газетного стиля).

К примеру, область научного стиля в процессе формирования умений и навыков письма как вида речевой деятельности детерминирует работу с вторичными текстами в жанре конспектов, планов, аннотаций, рецензий и отзывов, рефератов, а также определяет деятельность по созданию оригинальных научных текстов курсовых и квалификационных работ, научных статей.

Работа над планом представляет работу по компрессии научного текста профессионального направления. Технология компрессии текста: 1) чтение научного текста, его осмысление по вопросам; 2) компрессия текста по композиционным частям; по абзацам; 3) составление понятийного (номинативного), вопросного, тезисного планов; 4) пересказ научного текста по созданному плану.

Работа с содержательной (информационной) стороной текста предполагает его *сжимание* до простой мысли. Процедура компрессии текста двухступенчата: сначала проводится компрессия самого текста в соответствии с абзачным членением; затем компрессия осуществляется в три этапа: для того чтобы выявить 1 микротему, основную мысль (идею) в абзаце, во-первых, задаем вопрос; во-вторых, отвечаем на него в виде суждения; в-третьих, сжимаем суждение до понятия на основе грамматического упражнения трансформации глагола в отглагольное существительное, наподобие:

переработать → *переработка*, *обработать* → *обработка*.

Схема действия: записываем в таблицу три вида плана: вопросный, тезисный и понятийный. Такая работа, проводимая в системе, дает хорошие результаты, доводит навык сжимания текста до автоматизма. Покажем механизм компрессии на примере [1, с. 50-51]: 1) даем тексту заголовок: «*Вместе сохраним нашу голубую планету Земля: проблемы экологии*»; 2) проводим компрессию текста в трех вариантах «план вопросный», «план тезисный (номинативный)», «план понятийный», заполняем таблицу.

Таблица 1.

План		
Вопросный	Тезисный	Понятийный (номинативный)
I. Введение		
Что изучает социальная экология?	I. Социальная экология – это наука, исследующая: 1) связи между обществом и природой; 2) проблемы окружающей среды (60-е гг. XIX века).	I. Понятие социальной экологии.
II. Основная часть		
1. Каковы причины современных экологических проблем? Каков характер современных экологических проблем?	1. Причины глобальных экологических проблем: – глобальное потепление климата, – стремительный и неконтролируемый прирост населения; – истощение сырьевых и энергетических источников; – развитие технологических	1. Причины глобальных экологических проблем.

Таким образом, система работы по продуцированию письменных текстов представляет собой строго упорядоченную систему подготовки иностранных студентов в соответствии с их уровнем развития письменных умений и навыков.

Соответственно методический инструментарий, которым пользуется преподаватель в работе над письмом, также должен соответствовать этому критерию. Выбор методов и приемов определяется целями, которые ставит преподаватель в данной аудитории, и уже сложившимися на данный момент у студентов умениями и навыками. Основными принципами в реализации этой системы нужно назвать: строгое соответствие уровню подготовки студентов; упорядоченность этапов подготовки (графико-орфографическая работа, работа над созданием текстов репродуктивного характера, продуцирование аутентичных текстов); системность в работе над письмом за счет повторения, взаимопроникновения и постепенного усложнения заданий в направлении от репродуктивных к продуктивным текстам; комплексное взаимодействие всех видов речевой деятельности на занятии, их чередование.

Коммуникативно-деятельностный подход, ориентированный на языковую личность, адекватно рефлексирующую в типовых коммуникативно значимых ситуациях, диктует необходимость формирования письменной речевой компетенции. Чтобы добиться этого, письмо на каждом занятии должно быть обязательной частью работы – либо в функции фиксации языкового материала, либо в функции продуцирования небольших текстов. Только при системном повторении типовых тактик речевого поведения в письменной коммуникации в коммуникативно значимых ситуациях можно сформировать стойкие умения и навыки письменной речи.

Библиографический список

1. Баско Н.В. Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся / Н.В. Баско. 7-е изд., испр. – М.: Русский язык. Курсы, – 2017. – 272 с.
2. Беляева Г., Сивенко Л., Шипица Л. Пишем правильно. Пособие по письму и письменной речи. – М.: Русский язык. Курсы, – 2018. – 328 с.
3. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 272 с.
4. Мусницкая Е.В. Обучение письму // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / [Предисл. А.А. Леонтьева. – М.: Русский язык, 1991. – С. 261-270.
5. Пехливанова К.И., Лебедева М.Н. Грамматика русского языка в иллюстрациях. Изд.4-е, стереотип. – М.: Русский язык, 1989. – 489 с.

УДК 811.161.1

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РКИ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ)

Е.П. Таргонская

*Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье представлены тестовые задания по лексике и грамматике для проверки знаний курсантов по русскому языку как иностранному на элементарном уровне. Материал и структура тестовых заданий основаны на учебнике «Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень)», специальных текстах и типовых тестах ТРКИ-1.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, элементарный уровень, тестовые задания

TESTS AS A CHECKING TOOL OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ELEMENTARY LEVEL)

E.P. Targonskaya

Military Academy of Logistics named after Army General A.V. Khrulev, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article presents lecture and grammar tests to check cadets' knowledge in Russian as a foreign language at the elementary level. The material and structure of tests are based on the textbook "Road to Russia: Russian Language Textbook (elementary level)," special texts and standardized tests of TORFL -1.

Keywords: Russian as a foreign language, Elementary Level, tests

Изучение русского языка как иностранного направлено на формирование различных навыков владения языком. Сформированность этих навыков нуждается в периодическом промежуточном контроле, который может производиться с использованием различных средств.

В данной статье мы остановимся только на одном средстве контроля: тестовых заданиях (далее – ТЗ), их содержании и структуре. В качестве примера приводятся задания по лексике и грамматике для проверки РКИ элементарного уровня.

В академии МТО мы проводим такой тест через 2-2,5 месяца после начала занятий, по окончании работы с учебником «Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень)» [1]. Вполне понятно, почему именно тестовые задания взяты в качестве формы контроля. В конце учебного года курсантов ждет экзамен в формате ТРКИ-1, в котором лексика и грамматика представлены отдельным тестом [2]. И наша задача не только дать им необходимые знания, но и привить навык сдачи экзамена в форме теста.

Сотрудниками кафедры русского языка ВА МТО были составлены тесты из 50-70 ТЗ, что позволило охватить все лексические и грамматические темы, уложиться при этом в 60-90 минут контрольного занятия.

В период освоения элементарного уровня курсантами изучены следующие лексические темы и тематические группы: семья, комната, время, день (рабочий и выходной), времена года, месяцы и дни недели, магазин (покупки), продукты и еда, одежда и обувь, город (его части и здания), профессии, у врача, в ресторане, страны (столицы, языки и жители). Кроме этих тем, общих для всех специальностей, мы на элементарном уровне отдельно изучаем темы «Воинские звания» и «Обмундирование».

Выучены и грамматические темы: знаменательные части речи (существительное, прилагательное, местоимение, количественное числительное, глагол, наречие), род и способы его выражения в разных частях речи, именительный падеж единственного и множественного числа существительных, прилагательных и местоимений, остальные падежи существительного в единственном числе, спряжение, время и вид глагола, глаголы движения.

Лексика и грамматика в данном случае разделены нами условно: и в учебнике, и в большинстве тестовых заданий они даны вместе. Хотя мы считаем возможным привести несколько примеров чисто лексических тестовых заданий (ТЗ 1-13).

1. Есть фрукты полезно, поэтому я часто покупаю ...	(А) молоко (Б) яблоки (В) капусту
Это моя комната. 2. Диван ... у окна. 3. Картина ... на стене. 4. Ковёр ... на полу.	(А) лежит (Б) сидит (В) стоит (Г) висит
5. Я ..., что ты занят. Не буду тебя отвлекать. 6. Не мешай мне, я ... футбол по телевизору. 7. Я очень внимательно на вас ... 8. Я плохо ..., поэтому ношу очки.	(А) вижу (Б) смотрю
9. Я поеду домой летом, ...	(А) в апреле

	(Б) в июле (В) в сентябре
10. Мы с мамой любим ... кофе.	(А) твёрдый (Б) крепкий
11. В их семье два ребёнка, ... ходит в школу, а младший в детский сад.	(А) старый (Б) старинный (В) старший
12. Майор, подполковник, полковник – это ... офицеры.	(А) старые (Б) молодые (В) младшие (Г) старшие
13. Лейтенант – это ... офицер.	(А) старый (Б) молодой (В) младший (Г) старший

Отдельные задания связаны с воинскими званиями (ТЗ 12-13). Здесь возможно использовать задания и на прилагательные *высший* и *самый высокий*, например, со словами *генерал-лейтенант* и *маршал*.

Далее приводится группа заданий на проверку знаний грамматической категории рода в именительном падеже единственного и множественного числа (ТЗ 14-20).

14. Санкт-Петербург – ... город. 15. Россия – ... страна.	(А) большая и красивая (Б) большой и красивый (В) большие и красивые
16. Это ... общежитие. 17. Вот ... окна. 18. А это ... этаж.	(А) наш (Б) наша (В) наше (Г) наши
19. – ... это берцы? - Это мои берцы.	(А) чья? (Б) чьё? (В) чьи? (Г) чей?
20. – ... это казарма? - Это наша казарма.	(А) чья? (Б) чьё? (В) чьи? (Г) чей?

Считаем целесообразным включение в эту часть теста лексики на тему «Обмундирование»: фуражка, китель, погоны, берцы, ботинки, галстук и т.п.

Далее даются задания на употребление различных падежей в единственном числе (ТЗ 21-34).

21. – Кто он? - Он ...	(А) офицеры (Б) курсант (В) сестра (Г) родители
22. Познакомьтесь, это мой ...	(А) преподаватели (Б) преподаватель (В) преподавателю
23. – Сколько тебе ...? 24. – Мне 24 ...	(А) год (Б) года (В) лет
25. – Сколько сейчас ...? - Сейчас 2 часа.	(А) время (Б) час (В) времени (Г) часов
26. Антон не встретил ... в аэропорту, потому что был занят. 27. Мы ... любим смотреть фильмы.	(А) брат (Б) с братом (В) брата (Г) к брату
28. Мы приехали в Россию ...	(А) 2020-ый год (Б) 2020-го года (В) в 2020-ом году

29. Я люблю читать книги о ...	(А) спорт (Б) спорта (В) спорте
30. Анна любит ...	(А) брат и сестра (Б) братом и сестрой (В) брата и сестру
31. Клара приехала из ...	(А) Москва (Б) Москвы (В) Москву
32. Я каждый день звоню ...	(А) мама (Б) с мамой (В) маме
33. Мой брат учится в военном училище. Он будет ...	(А) офицер (Б) офицерский (В) офицером (Г) офицеры
34. – У тебя есть брат? - Нет, у меня нет ...	(А) брат (Б) брата (В) брату (Г) братом

Эти задания, на первый взгляд, несложные, требуют от курсантов максимального внимания, так как направлены на закрепление понимания глагольно-именного управления..

Далее представлены собственно глагольные задания (ТЗ 35-45).

35. Мне нравится ... на море.	(А) отдыхаю (Б) отдыхала (В) отдыхать
36. В понедельник я работаю, а в субботу... .	(А) отдыхать (Б) отдыхаю (В) отдыхаешь (Г) отдыхает
37. Где ... твоя семья?	(А) живёт (Б) живут (В) жить (Г) живёте
38. Мы уже ... домашнее задание. Оно выполнено.	(А) делали (Б) делать (В) сделали (Г) сделать
39. Вчера мама ... новое пальто.	(А) купить (Б) купит (В) купила
40. – Как часто ты ... домой? - Каждый вечер.	(А) звонить (Б) звоним (В) позвонишь (Г) звонишь
41. Мы учим русский язык, потому что мы хотим ... по-русски.	(А) говорим (Б) говорить (В) сказать (Г) говорите
42. Сейчас Виктор ... в академию на занятие.	(А) идёт (Б) идти (В) ходил
43. Мы хотим завтра ... в Москву. 44. Я не знал, что ты любишь ... на машине. 45. Зачем так часто ... на экскурсии?	(А) ехать (Б) ездить

Пока курсанты знают о глаголе немного, но уже можно проверить их знания вида и времени в самых простых употреблениях: одинаковые формы в однородных сказуемых, возможность/невозможность образовать и употреблять настоящее время, простое и

составное будущее время, условия использования инфинитива и т.п. Особую сложность для обучающихся представляют глаголы движения (пока без приставок), но их, безусловно, необходимо включить в тест элементарного уровня.

Задания представлены в двух вариантах ответов: 2-3-4 варианта, из которых только один правильный, и 2-3-4 варианта, из которых каждый может быть правильным, причём, не один раз. Это позволяет избежать, насколько это возможно, случайных ответов и, следовательно, проверить именно знания курсантов, а не их умение обводить одну и ту же или случайную букву в матрице.

В итоге необходимо отметить, что успешное выполнение курсантами предложенных тестовых заданий позволит получить объективную картину сформированности их знаний по РКИ на элементарном уровне.

Библиографический список

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). – 11-е изд. – СПб.: Златоуст, 2014. – 344 с.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрушина и др. – 10-е изд. – СПб.: Златоуст, 2019. – 200 с.

УДК 372.881.161.1

СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ПРИСУБСТАНТИВНО-ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНОЙ ПРИДАТОЧНОЙ ЧАСТЬЮ В ЗЕРКАЛЕ КОРПУСА ОШИБОК ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А.С.Цховребов

Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье представлены синтаксические ошибки в письменной речи иностранных обучающихся, которые допускаются в сложноподчиненном предложении с присубстантивно-определяющей придаточной частью с союзным словом «который». В ходе исследования установлено, что нарушения на уровне морфологии не ведут к непониманию смысла высказывания, коммуникативному сбою – к коммуникативной неудаче; к сложному восприятию написанного ведут ошибки на уровне синтаксической структуры предложений. Проведенный анализ позволит детализировать классификацию синтаксических ошибок, будет способствовать разработке методики устранения типичных речевых ошибок.

Ключевые слова: синтаксические ошибки, методика устранения ошибок, сложное предложение, сложноподчиненное предложение, союз

COMPOUND SENTENCES WITH A SUBSUBSTANTIAL-DETERMINATIVE SUBORDINATE PART IN THE MIRROR OF THE CORPUS OF ERRORS OF FOREIGN STUDENTS

A.S. Tskhovrebov

Military Engineering Technical Institute, Military Academy of Logistics, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article presents syntactic errors in the written speech of foreign students, which are allowed in a complex sentence with a prisubstantial-determinative subordinate part with the allied word "which". The study found that violations at the level of morphology do not lead to a misunderstanding of the meaning of an utterance, a communicative failure – to a communicative failure; errors at the level of the syntactic structure of sentences lead to a complex perception of what is written. The conducted analysis will allow to detail the classification of syntax errors, will contribute to the development of methods for eliminating typical speech errors.

Keywords: syntax errors, error correction techniques, complex sentence, compound sentence, conjunction

В современной педагогической науке вопрос о типологии грамматических ошибок, в частности синтаксических, остается в поле зрения методистов, занимающихся исследованием и выявлением типичных ошибок.

Известно, что речевые нарушения – отклонение от установленных литературных норм языка. Изучение ошибок признается современной лингвометодикой перспективным направлением для построения эффективной методической стратегии обучения грамматическому аспекту русского языка как иностранного (далее – РКИ).

В своей статье мы представим результаты анализа ошибок, связанных с употреблением иностранцами в речи СПП с союзным словом *который*.

В описании требований к элементарному, базовому, первому уровням владения РКИ СПП с присубстантивно-определятельной придаточной частью представлен союзом *который*. В практике преподавания русского языка как иностранного проблема синтаксических ошибок не имеет общепризнанной и научно-обоснованной классификации, что и определило актуальность исследования.

Русские СПП с присубстантивно-определятельной придаточной частью подробно описаны в отечественной лингвистической литературе. Согласно «Русской грамматике», в СПП между существительным в главной части и местоименным словом в придаточной части «устанавливаются отношения согласования – формального или только смыслового» [5, с. 513], то есть придаточная часть, представляющая собой развернутое определение и характеризующая предмет, лицо, явление, определяется существительным – субстантивированным словом (или его аналогом) в главной части. Субстантивированное слово может быть выражено любой грамматической формой – падежом, родом, числом, представленной одушевленным/неодушевленным, абстрактным/неабстрактным предметом.

В.В. Бабайцева в работе «Русский язык: Синтаксис и пунктуация» указывает на контактные слова в главной части – существительные и указательные слова *тот, такой* [1, с. 218].

Лингводидактическая модель обучения русскому сложному присубстантивно-определятельному предложению предполагает опору на положения функционально-коммуникативного синтаксиса (далее – ФКС), поэтому рассмотрим некоторые лингвистические характеристики указанных синтаксических конструкций.

СПП с присубстантивно-определятельной придаточной частью нашли свое отражение в функциональной грамматике. И.В. Одинцова отмечает, что «главным и универсальным средством выражения определятельных отношений в сложном предложении является придаточное определятельное предложение с союзным словом *который*» [4, с. 18]. Г.А. Золотова определяет данные СПП как предложения, которые «сообщают о признаке, выделяющем конкретный предмет из ряда других (в главном предложении имеется или возможно указательное местоимение *тот*)» [3, с. 359]. Н.И. Формановская относительно функционально-синтаксической характеристики обращает внимание на определяемое слово, которое «в главной части может оказаться в такой позиции, когда оно без придаточной части информативно недостаточно, поэтому непременно требует своего определения придаточной частью» [7, с. 82].

Проблемой обучения иностранных студентов употреблению СПП с присубстантивно-определятельной придаточной частью занимались и методисты. О синтаксических ошибках на уровне сложного предложения пишет Т.М. Балыхина. Под типичными ошибками она понимает речевые недочеты, которые являются наиболее частотными в речевой практике иностранца. Они относятся к наиболее сложному разделу изучаемого языка, в нашем случае – к синтаксису русского языка. Не стоит игнорировать тот факт, что типичные ошибки появляются в результате влияния родного языка на иностранный, то есть носят интерференционный характер, что вызвано взаимодействием двух или более языков, которыми владеют иностранные обучающиеся [2].

Цель данного исследования – проанализировать ошибки, которые допускают иностранцы при употреблении СПП с присубстантивно-определяющей придаточной частью. Проведенный анализ позволит детализировать классификацию синтаксических ошибок, будет способствовать разработке методики устранения типичных речевых ошибок.

Материалом исследования в статье явились синтаксические ошибки иностранных курсантов в письменной речи, которые часто проявляются в упражнениях, заданиях, текстах по языку специальности, а также в конспектах, рефератах, докладах, курсовых работах по дисциплинам естественно-научного и инженерно-технического профилей.

Согласно проведенному анализу, второе место по частотности допущения речевых нарушений занимают СПП с присубстантивно-определяющей придаточной частью, средством связи в которых является союз *который*. Подобные нарушения возможны как на среднем этапе, так и на старших курсах в процессе обучения языку специальности – в упражнениях и заданиях, текстах научного стиля.

Итак, рассмотрим ошибки в СПП с присубстантивно-определяющей придаточной частью, которые допускают иностранцы на всех уровнях обучения РКИ.

1. Самой многочисленной является разновидность, при которой нарушается падежная форма союзного слова *который* или наблюдается нарушение согласования в роде: а) нарушение в числе и падеже – союзное слово *который* употребляется во множественном числе вместо единственного, то есть не согласуется с субстантивированным словом в числе в главной части; вместо именительного падежа используется дательный: *В поезде Ульяна познакомилась со студентом, **которым** ей очень понравился*; б) употребление именительного падежа вместо родительного: *Мне очень нравится артист, **который** я видел в новом фильме*; в) ошибка в согласовании союзного слова с субстантивированным словом – использован женский род вместо мужского или наоборот: *Я еще не смотрел спектакль, **с которой** сейчас вернулись мои друзья (средний)*; *В настоящее время ведется комплексная работа по модернизации ГЭС, результаты **которого** увеличат проектную мощность станции до 3200 (продвинутый этап)*; среди подобных ошибок выделяются нарушения, связанные с пропуском предлогов *от, у* при родительном падеже: *Вот фотография моего друга, **которого** я получил вчера письмо*; *Ты знаешь тех студентов, **которых** не сданы зачеты?* (средний этап); г) вместо дательного падежа используются винительный, родительный падежи; ошибка в числе союзного слова, отсутствие предлогов (*по, к*) при них, использующихся с дательным падежом: *Я взял книгу в библиотеке, **которую** буду готовиться к экзамену*; *Я хорошо знаю студента, **которого** ты вчера ходил на день рождения (средний этап)*; *Есть такие вопросы, **которое** сам не могу принимать решение (продвинутый этап)*; д) ошибка в роде союзного слова в винительном падеже; употребление именительного падежа вместо винительного, пропуск предлога *в*: *Официант предложил мне блюдо, **который** я еще не пробовал (средний этап)*; *У нас в городе очень большой рынок, **который** ходит вся моя семья*; *Одна из них очень красивая девушка, **которая** я влюбился (продвинутый этап)*; е) пропуск предлога *с*; ошибка в падеже – вместо творительного использован родительный падеж: *Я хорошо знаю студента, **которого** ты вчера сидел (средний этап)*; *Ты знаешь тех студентов, **которых** разговаривает декан*; ё) пропуск предлогов *о, в, на* при предложном падеже; вместо предложного падежа используется именительный и винительный падежи; наблюдается нарушение в согласовании рода с субстантивированным словом: *Ты знаешь тех студентов, **которых** писали в газете (средний этап)*; *Это рынок, **который** он мне рассказал*; *Я плачу аренду за этот дом, **которую** я живу*; *Вторая мировая война была глобальным мировым конфликтом, **который** погибли много людей*; *Улица, **которая** стоит магазин, очень длинная*.

Причиной ошибок в СПП, связанных с падежной формой союзного слова *который*, является использование падежной формы независимо от способности союзного слова выполнять синтаксическую функцию в придаточной части. Иностранцы по ошибке

согласуют форму *который* с формой субстантивированного слова, исходя из логики речевых построений. Как правило, падежная форма союзного слова *который* зависит от двух условий: а) в придаточной части союзное слово *который* является подлежащим (стоит в именительном падеже), и тогда оно не зависит от других членов предложения; б) в придаточной части падежная форма союзного слова *который* может зависеть от глагола-сказуемого (реже прилагательного) – происходит глагольное управление падежом.

2. В практике преподавания РКИ на всех уровнях допускаются ошибки в падежах в главной или придаточной части СПП: а) происходит смешение субъекта и объекта. Ввиду того что форма союзного слова *который* в винительном и именительном падежах одинакова (при неодушевленном предмете), возникают трудности в оформлении падежа субъекта, так как иностранцы ошибочно думают, что винительный падеж союзного слова *который* и есть именительный падеж, и склоняют субъект: *Сопротивление материалов – это предмет, который мне не понимал*; б) ошибки при глагольном управлении в придаточной части СПП – при переходном глаголе стоит предлог *о*, то есть вместо винительного падежа используется предложный: *Строительная механика – это совокупность наук, которая изучает о прочности и устойчивости материалов*; в) вместо творительного падежа с предлогом *за* используется родительный: *Закрой окно, которое находится за тебя*.

3. У обучающихся вызывает сложность согласование рода и числа союзного слова *который* с субстантивированным словом в главной части, которая представляет собой двусоставное предложение тождества: *Экономика – это предмет, которая изучает нашу экономическую жизнь*; *Энергетика – это подсистемы, которая служит для преобразования различных видов энергии*. Подобное нарушение часто наблюдается, когда главная часть представляет собой биноминативное предложение, которое имеет способность к формальной обратимости.

4. Нередко в предикативных частях СПП встречаются нарушения лексических норм, касающихся неправильного выбора слов, что приводит к смысловой неточности: *Культивирование – это популярная деятельность в Африке, которая приносит много преимуществ* (вместо *дает*); *Милосердие, которое я ему дал очень помогло ему* (вместо *проявил*).

5. На старших курсах часто наблюдается употребление одних союзов и союзных слов вместо других – *кто* вместо *который*, *который* вместо *когда*, *где* вместо *который*: *Наша группа победила благодаря курсантам, кто получили отлично по учебе*; *Зима – это время года, которое всегда холодно*; *Я выбрал курсовую работу, где много схем*. В последнем союзное слово *где* имеет пространственное значение, что не соответствует семантике субстантивированного слова в главной части, поэтому уместнее использование союзного слова *который*.

6. В письменной речи иностранцев часто встречаются структурно и семантически незаконченные предложения, то есть нарушения логики высказывания: *Первым крупным сооружением, который выполнен из бетона в Советском союзе*; *Кроссовки, которые сделаны в России*; *Моя девушка, которая учится в Лондоне*.

7. Нарушение порядка слов в предикативных частях СПП: а) в состав придаточной части вводится субстантивированное слово: *Которые вещи лежат на столе, надо убрать* (вместо *Вещи, которые лежат на столе, надо убрать*); б) ошибочное местоположение союзного слова *который* в придаточной части по отношению к главной, что не соответствует общепринятому порядку слов, поскольку происходит отрыв придаточной части от субстантивированного слова в главной части: *Курсант не понял урока, который спал на уроке*; *Ручка красного цвета, которая лежит на столе*; *Самое высокое здание в Европе называется «Лахта», которое в Санкт-Петербурге*. В подобных примерах следует учитывать семантику придаточной части, распространяющей главную часть и занимающей постпозицию по отношению к субстантивированному слову, которое она замещает.

8. На старших курсах часто наблюдаются нарушения, когда вместо глагола при союзном слове *который* употребляется активное причастие или полная форма пассивного причастия: *Сырье, которое входящее в состав цемента, проходит обработку; Я вижу здание, которое построенное давно.* Наложение структуры простого предложения на сложную структуру становится возможной ввиду функциональной близости причастного оборота и придаточной части, поскольку они часто в определенных условиях взаимозаменяемы.

9. В речи иностранцев на старших в одном предложении в качестве однородной придаточной части выступает причастный оборот – вместо глагола употребляется причастие: *Я пишу письмо домой, которое написал маме и **отправленное** домой.*

10. Часто происходит смешение формы возвратности/невозвратности глаголов: *Я живу с другом, который **изучается** новую науку.*

11. На начальном этапе нередко встречаются ошибки, когда в придаточной части повторяется субъект главного предложения (часто в виде личного местоимения третьего лица) наряду с союзным словом *который*, замещающим его, в одной падежной форме: *В аудиторию вошел преподаватель, которого **преподавателя** мы все любим; Я позвонил маме, которая **она** очень скучает.*

12. На начальном этапе также возможен комплекс ошибок разного характера в одной сложной конструкции, которые касаются падежной формы союзного слова, формы глагола и нарушения согласования в роде: *Я инвестирую деньги в фирму, **которое** через года **принести** мне **большой** прибыль* (вместо *Я инвестирую деньги в фирму, которая принесет мне большую прибыль*).

13. Употребление союзного слова *который* в середине придаточного предложения: *Введена в эксплуатацию ГЭС «Юг-Север», соединяет **которая** электрические сети Юга и Севера Республики.*

14. Наблюдается разрыв сложного предложения по принципу приема парцелляции: *Самым важным объектом электрификации этого района стала Памирская ГЭС. **Которая** оказала существенное влияние на развитие населенных пунктов этого края.*

15. Нарушение видо-временной соотнесенности глаголов в частях СПП: *Мы **разговариваем** с другом, который **придет** из столовой.*

16. Тавтологическое употребление союзного слова *который*: *В последнее время развернуто строительство малых ГЭС, **которые** способствуют электрификации населенных пунктов, **которые** расположены в децентрализованных районах.*

17. На всех уровнях встречаются нарушения, которые следует назвать коммуникативно значимыми, поскольку они затрудняют понимание высказывания, что ведет к коммуникативной неудаче. Данные ошибки вызывают сложности при восстановлении: *В магазине была его доходная работа, которая помогла ему купить автомобиль* (возможно имелось в виду: *Он получал доход от магазина, что позволило ему купить автомобиль*); *Девушка, которая читал книгу, нужен рассказать* (возможно, имелось в виду: *Девушка, которая читала книгу, должна была рассказать ее содержание* или *Девушке, которая читала книгу, нужно пересказать ее*); *Завтра я буду домой, который моя родна страна* (возможный вариант – *Завтра я буду дома – в своей родной стране* или *Завтра я поеду домой – в свою родную страну*).

Гораздо реже в письменной речи иностранцев наблюдаются ошибки в СПП с союзным словом *где*, которое, как правило, указывает на существительное в главной части со значением местоположения: *Я хочу поехать в **мою** страну, где я отдохну* (вместо *в свою*); *Я пришел в институт, **моя** аудитория где находится.* В последнем предложении нарушен порядок слов в придаточной части (вместо *Я пришел в институт, где находится моя аудитория*). В функциональной грамматике подобные предложения относят к периферийным конструкциям, поскольку в них придаточная часть содержит сведения об отличительном признаке предмета (субстантивированного слова), что сужает и

конкретизирует значение этого слова. Это позволяет союзное слово *который* в сочетании с предлогом заменить союзами *где, откуда, куда* [6].

Как показал анализ ошибок, союзное слово *который* в практике преподавания РКИ на анализируемых этапах имеет только контактное расположение, в связи с чем его падеж зависит от глагола-сказуемого в придаточной части СПП. Дистантное употребление в практике преподавания РКИ на общем владении не наблюдается, в связи с чем иностранцы на старших курсах избегают употребления этого явления в письменной речи. Дистантное расположение слова *который* возможно в текстах по языку специальности, а также в научных текстах по дисциплине, что вызывает сложности в его употреблении, поскольку на начальном и среднем этапах обучения у обучающихся не сформировался навык подобного использования союзного слова.

Итак, проведенный анализ показал, что нарушения на уровне морфологии не ведут к непониманию смысла высказывания, коммуникативному сбою – к коммуникативной неудаче (это коммуникативно незначимые ошибки), к сложному восприятию написанного ведут ошибки на уровне синтаксической структуры предложений, который затрудняют понимание смысла высказывания (это коммуникативно значимые ошибки).

Как правильно отметила Т.М. Балыхина, «своевременный анализ ошибок способствует внесению необходимых корректив в образовательный процесс, что повышает его результативность» [2, с.57]. С целью предупреждения и преодоления синтаксических ошибок в письменной научной речи курсантов-иностранцев следует вести учет этих ошибок, а именно необходимо составить перечень «отрицательного грамматического материала».

Опираясь на данные накопленного «отрицательного материала», мы сможем детализировать классификацию синтаксических ошибок, что позволит нам разработать методику устранения типичных речевых ошибок, допускаемых в письменной научной речи на уровне сложного предложения, которая будет способствовать формированию русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов инженерно-технического профиля.

Библиографический список

1. Бабайцева В. В. Русский язык: Синтаксис и пунктуация. – Москва: Просвещение, 1979. – 269 с.
2. Балыхина Т. М., Игнатъева О. П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: учебное пособие / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатъева. – Москва: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2006. – 195 с.
3. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 2004. – 544 с.
4. Одинцова И.В., Цзин Ян. Структурно-синтаксические особенности дистантного употребления союзного слова *который* при выражении определительных отношений в сложноподчиненном предложении // Русский язык за рубежом. 2013. – №6. – С. 18-26.
5. Русская грамматика: [В 2 т.] / АН СССР, Ин-т рус. яз; [Редкол.: д. филол. н. Н.Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. Т. 2: Синтаксис / [Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан, В.А. Ицкович и др.]. 1982. – 709 с.
6. Сотникова К.Э. Обучение иностранных студентов пространным конструкциям русского языка // Научно-технические ведомости СПбГУ. Гуманитарные и общественные науки. Т.8, № 4, 2017. – С 118 – 126.
7. Формановская Н.И. Сложное предложение в современном русском языке. Теория и упражнения (включенное обучение). – М.: Русский язык, 1989. – 192 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В.Н. Шмакова

Череповецкий металлургический колледж, г. Череповец, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены понятия информационной образовательной и информационной интерактивной среды, обсуждаются различия применения информационной среды в гражданском и военном вузах, приведены примеры принципов организации различных сред, а также представлена структура компетентностно-ориентированной информационной интерактивной среды.

Ключевые слова: Информационная образовательная среда, информационная интерактивная среда, самообразовательная компетенция, формирование компетенции

USAGE OF INFORMATIONAL INTERACTIVE ENVIRONMENT FOR DEVELOPMENT OF THE SELF-STUDY COMPETENCE BY MILITARY CADETS

V.N. Shmakova

Metallurgical College, Cherepovets, Russia

Abstract. In the article there is an explanation of such terms as informational educational and informational interactive environment. The author also discusses the differences in application of informational environment in a civil and a military institution, and describes the structure of a competence oriented interactive environment.

Key words: Informational educational environment, informational interactive environment, self-study competence, development of competences.

Информационные технологии являются неотъемлемой частью высшего образования и используются не только для реализации конкретных заданий на занятиях, но и в качестве помощника при организации самого процесса обучения. Преподаватели создают электронные библиотеки, обеспечивают учащихся учебно-методическими материалами, создают и используют медиаматериалы, организуют процесс обучения, оценивают результаты с помощью тестовых систем, таким образом создавая вокруг учащихся глобальную информационную среду. Целостная среда учебного заведения состоит из электронных средств хранения, обработки и передачи информации, а также из оборудования, которое обеспечивает взаимодействие пользователей с информацией [2].

Информационная среда, содержащая образовательную информацию, является образовательной (далее ИОС). ИОС должна включать в себя не только программную или техническую оболочку, но и комплекс педагогических принципов построения и наполнения, о чем говорится в работах Л.В. Николаевой, которая представляет ИОС как «проектируемую и создаваемую субъектами образования саморазвивающуюся среду, в которой устанавливаются связи и отношения на основе информационной деятельности по достижению образовательных целей» [6]. Стоит отметить, что на современном этапе ИОС является полноправным участником образовательного процесса, обеспечивая взаимодействие преподаватель – материал – учащийся, что делает ее уже не просто информационной, а информационно интерактивной средой (далее ИИС).

Как военные, так и гражданские вузы часто применяют ИИС при организации учебного процесса. Использование ИИС в военном образовании во многом сходно с ее использованием в гражданском вузе. Например, и гражданская, и военная ИИС должна иметь довольно гибкую структуру и разнообразные функции входящих в ее состав компонентов для того, чтобы среда могла адаптироваться к особенностям содержания различных предметов. Вне зависимости от направления подготовки ИИС обязательно содержит технические возможности для хранения, обработки, поиска информации и одновременно с этим организует контроль результатов образовательного процесса [1].

Поскольку ИИС применяется при обучении, она строится на основополагающих дидактических принципах: сознательной активности, наглядности, системности, последовательности, научности, доступности, взаимосвязи теории и практики [4].

Отличиями ИИС, применяемой в военном вузе, являются большая автономность и строгая регламентация работы. Как правило ИИС военного вуза имеет промежуточное положение между открытой и закрытой (т.е. может иметь частичный доступ в интернет или внутреннюю сеть, но не может быть полностью с ними связана, она четко структурирована, имеет понятные инструкции для курсантов, а также учитывает строгий регламент времени и места самостоятельной работы учащихся. Кроме того, ИИС военного вуза учитывает профессиональные и служебные обязанности курсантов, т.е. обеспечивает возможность при необходимости прерывать работу в среде и возвращаться к ней.

Применение ИИС не является новым для образовательной системы явлением. Попытки создания интегрированной информационной среды начались с момента внедрения информационных технологий в процесс организации образования. На данный момент существует большое количество различных примеров ИИС, которые различаются как по программному обеспечению, которое положено в основу (например, NetSchool, дневник.ру, Образование Web 2.0), так и по организационным принципам. Например, ИИС С.А. Назарова, реализованная на платформе Moodle представляет собой расширенный УМК определенной дисциплины, ресурсы библиотеки (электронные учебники), информационные банки дисциплины (электронные и печатные пособия, видео демонстрации, тестовые задания, образцы проектов) и автоматизированную тестовую систему [5]. Данная среда построена по модульному принципу, может осуществлять контроль выполнения заданий, а также имеет возможность обеспечить коммуникацию между преподавателем и учащимися. Представленная ИИС построена на основе определенного материала, освоение которого предполагает успешное завершение курса. В случае необходимости этот же материал может быть представлен с помощью другой технологии без изменения содержания.

Примером иного организационного принципа является среда К.Г. Кречетникова, где основой является программная оболочка (комплекс из Delphi 5.0 и тестовой системы TestMaker), которые могут быть наполнены любым материалом и применяться при обучении различным дисциплинам [3]. В этом случае основой является технология, а содержание может быть адаптировано или полностью изменено.

Такой же принцип (сначала технология, затем наполнение) прослеживается в ИОС «Портфолио», которая представляет собой подвижную форму рабочей тетради. Данная ИОС включает в себя структурированные и алгоритмизированные файлы, распределенные по темам. «Портфолио» поддерживает самостоятельную работу учащихся при подготовке и во время лекции, помогает быстрее искать и осваивать информацию. Однако при использовании этой же системы файлов вне среды эффективность их изучения и использования будет намного ниже.

Одним из новых способов организации ИИС является компетентностная ориентация. При таком принципе ядром среды становятся формируемые профессиональные компетенции, а не определенная технология или содержание дисциплины. Если среда направлена на формирование компонентов определенной компетенции, она становится ассистентом учащегося, направляет его в процессе обучения. Работа в среде перестает зависеть от интереса к определенной технологии и строится на внутренней мотивации и стремлении к саморазвитию, т.к. учащийся может проследить процесс формирования своих компетенций.

В техническом плане компетентностно-ориентированная ИИС, которая может быть использована в военном вузе должна обладать следующими параметрами: структурно отражать компонентный состав формируемой компетенции, иметь конкретные инструкции и образцы выполнения заданий, предоставлять четкую систему критериев

оценки и обладать возможностью контроля не только усвоения материала, но и сформированности компетенции.

Рассмотрим ИИС, разработанную для формирования самообразовательной компетенции. Самообразовательная компетенция курсантов военных вузов представляет собой комплекс общеобразовательных и военно-профессиональных ЗУНов и алгоритмов организации самообразования в условиях военного учебного заведения. Данная компетенция включает в себя организационный компонент, содержащий принципы организации самообразования, мотивационный компонент, отражающий цель и мотив деятельности, информационный компонент, отвечающий за выполнение заданий и оценочный компонент, контролирующий соответствие результатов обучения поставленным целям.

Структура компетентностно-ориентированной ИИС отражает структуру выбранной компетенции и включает в себя четыре основных блока. Мотивационный блок среды содержит подсказки для формулировки цели деятельности и составления списка задач. Организационный блок включает в себя рабочую тетрадь, инструкции и образцы выполнения заданий. Информационный блок представляет собой медиатеку, содержащую теоретические материалы и банк заданий. Оценочный компонент включает в себя тесты на проверку знаний по предмету и на определение уровня сформированности компетенции, а также способ их наглядного представления.

Применение ИИС позволит повысить эффективность формирования самообразовательной компетенции курсантов, поскольку среда адаптируется к условиям военного вуза, работа в ней при необходимости может быть приостановлена и продолжена, что позволит совмещать работу со средой и выполнение служебных обязанностей.

Библиографический список

1. Абрамова М.В. Информационно-образовательная среда как условие формирования основ электронной коммуникации на иностранном языке // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. т.17. – 2015. – № 1(2). – С. 300-303.
2. Батаева М.Т. Организация самостоятельной познавательной деятельности будущих инженеров в условиях информационно-образовательной среды ВУЗа. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Махачкала, 2013. – 22 с.
3. Кречетников К.Г. Проектирование средств информационных технологий обучения // Educational Technology and Society. 2002. №5 (1). – С. 222-243.
4. Крысанов М.А. Содержание и организация самообразовательной деятельности курсантов высшего военного института. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Томск, 2009. – 26 с.
5. Назаров С.А. Педагогические основы проектирования личностно-развивающей информационно-развивающей среды технического вуза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2006. – 28 с.
6. Николаева Л.В. Управление самостоятельной работой студентов в интерактивной информационно-образовательной среде // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. – №1 – С. 160-163.

УДК 378.02:372.8

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОТТОПОНИМИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ РУССКОГО ЯЗЫКА

М. И. Шурпаева, З.З. Мадиева, Н.М.Эльдарова

Сектор русского языка и литературы Дагестанского научно-исследовательского института педагогике им. А. А. Тахо-Годи, г. Махачкала, Россия

Аннотация. Оттопонимические (производные от географических названий) прилагательные распространены в русском языке. В качестве производящей основы таких прилагательных выступает имя собственное, образуются они суффиксом -ск-. Изучение прилагательных с суффиксом -ск- на занятиях по практическому курсу русского языка на примере производных от географических названий позволит ознакомить студентов с особенностями образования прилагательных,

употребления паронимов, развить интерес читателей к истории, географии и культуре разных народов.

Ключевые слова: имя прилагательное, оттопонимические прилагательные, суффиксальный способ, паронимы, производящая основа, топоним

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG STUDENTS IN THE STUDY OF OTTOPONYMIC ADJECTIVES OF THE RUSSIAN LANGUAGE

M.I. Shurpaeva, Z.Z. Madieva, N.M. Eldarova

Russian Language and Literature Department of A. A. Takho-Godi Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy, Makhachkala, Russia

Abstract. Detoponymic (derived from geographical names) adjectives are common in Russian. The proper name acts as the derivating stem of these adjectives. They are formed by the suffix -ск-. The study of adjectives with the suffix -ск- at the practical Russian lessons with the involvement of derivatives of geographical names allows to acquaint students with the peculiarities of forming the adjectives, using the paronyms, developing readers' interest in the history, geography and culture of different peoples.

Keywords: adjective, detoponymic adjectives, suffixal way, paronyms, derivating stem, toponym

Синтагматические отношения в лексике проявляются по-разному: у одних слов широкий круг сочетаемости, у других – ограниченный. Эти отношения определяются реальными связями явлений действительности, которые составляют содержание мысли, нашедшей выражение в предложении. Большие трудности вызывает как у носителей русского языка, так и у изучающих русский язык употребление в речи паронимических лексем, особенно прилагательных.

Ученые-лингвисты и методисты русского языка в работах, посвященных культуре речи, уделяют должное внимание употреблению паронимов в речи, формированию у обучающихся навыков дифференциации созвучных слов, верного их понимания при рецептивных видах речевой деятельности и правильного употребления в продуктивных видах речевой деятельности. Такие навыки позволят сохранить смысл высказывания, его точность. «Рассмотрение функционирования паронимов в речи при решении различных коммуникативных задач позволяет <...> сформулировать психологические основы и определить лингвистические параметры функционально-семантической дифференциации паронимических лексем», – подчеркивает Т.В. Веракса [1]. Изучение семантики прилагательных-паронимов в социолингвистическом и социокультурном аспектах позволит преподавателю представить этот разряд слов в его функционировании.

Отметим, что в устной и письменной речи обучающихся встречаются ошибки в употреблении производных прилагательных, образованных от названий топонимов [4]. Влияют на возникновение подобных речевых ошибок лингвистические и экстралингвистические факторы, среди которых можно отметить и неправильное употребление оттопонимических прилагательных в радио- и телепередачах, рекламных объявлениях. Для предупреждения таких ошибок возможно рассмотрение лексической сочетаемости оттопонимических прилагательных при изучении суффиксального способа образования имен прилагательных на занятиях практического курса и других курсов русского языка. На таком занятии формируются умения согласовывать производные от географических названий прилагательные с именами существительными в роде, числе, падеже, дифференцировать значение созвучных прилагательных; определять стилистическую окраску слов; соотносить значение слова с содержанием высказывания; правильно отбирать лексические единицы при оформлении связных высказываний с учетом их сочетаемости и возможностей в решении определенной коммуникативной задачи; развиваются аналитические способности, внимание, мышление.

Для выработки у обучающихся навыков правильного употребления прилагательных, образованных от топонимов, используется сопоставительный метод. Перед студентами ставится задача выявить разницу между прилагательными, образованными от топонимов,

определить способы их образования, составить с ними словосочетания, учитывая различия в сочетаемости.

Прилагательные *казахский – казахстанский, израильянский – израильский, тайский – тайландский, латышский – латвийский, татарский – татарстанский, финский – финляндский* относятся к разным словообразовательным типам. *Казахский, израильянский, тайский, латышский* образованы от названия народа, а *казахстанский, израильский, тайландский, латвийский, татарстанский, финляндский* – от названия государства, что обусловило разную сочетаемость слов: *казахские ханы, казахское ханство, казахская орда, казахские кочевники, казахский этнос, казахский род, казахское племя, казахское имя, казахские сказки, казахские батыры, казахский язык, казахская литература, казахский эпос, казахские семьи, традиции и обычаи* (главные слова в этих словосочетаниях имеют отношение к казахам, их языку, истории, культуре). *Казахстанский гражданин, казахстанский законодатель, казахстанский производитель, казахстанский паспорт, казахстанский флаг, казахстанский суслик, казахстанский хризопраз, казахстанский рынок и др.* (все эти прилагательные имеют отношение к Казахстану: суслик обитает на территории Казахстана, хризопраз встречается в недрах земли этого государства и т.д.). Есть сочетания, в которых могут употребляться оба прилагательных, например: *казахская молодежь – казахстанская молодежь, казахские земли – казахстанские земли* и др.

Следует обратить внимание студентов на то, что если к словосочетаниям со связью согласование подобрать синонимичные словосочетания со связью управление, то может измениться лексическое наполнение. Так, сочетания слов *казахские степи* и *степи Казахстана* имеют одно и то же значение, а *казахский народ* и *народы Казахстана* – разное: народы Казахстана включают в себя помимо казахов еще и русских, узбеков, украинцев, уйгуров, татар и др., проживающих на территории страны.

В русском языке наблюдается образование от топонимов нескольких производных прилагательных, имеющих стилистическую окраску. Например: *галичский – разг. галический – устар.* или *местн. галицкий* (город Галич, Костромская обл.); *батумский – уст. батумийский* (город Батуми, Грузия), *персидский – устар. персский* (Персия, ныне Иран) [3].

Встречаются случаи, когда от разных производящих образуется одинаковое прилагательное: *каспийский* от Каспийское море (*каспийская вода*) – *каспийский* от Каспийск, город (*каспийская остановка*).

Студентам-дагестанцам трудно бывает определить различие в значении производных прилагательных-паронимов, что приводит к ошибочному их употреблению в речи. Для формирования навыка употреблять слово в свойственном ему значении, точно выражать мысли следует рассматривать слово в предложении, тексте, например:

1. *Финский язык* – это один из официальных языков ЕС даже несмотря на то, что он очень мало распространен и на нём говорит всего около 5 млн человек во всём мире. 2. Сауна, которая была изобретена в Финляндии, является одним из культурных столпов *финского народа*. 3. *Финский нож* появился в Российской империи в начале XX века и приобрёл широкую популярность под названием финка. 4. В русской летописи упоминаются следующие *финские племена*, платившие дань Руси: чудь, меря, весь, мурома, черемись, мордва, пермь, печора, ямь. 5. *Советско-финляндская война 1939–1940 г.* завершилась подписанием Московского мирного договора, в результате которого в состав СССР перешло 11 % территории Финляндии с городом Выборгом. 6. «Калевала» – *карело-финский эпос*, национальное достояние Финляндии, признанный уникальным народным эпосом, не имеющим аналогов в мировой литературе. 7. Около 93 % всего *финляндского населения*, по данным статистики, составляют этнические финны. 8. Получив *финляндское гражданство*, ученый часто ездил в Хельсинки на международные конференции, посвященные кибербезопасности. 9. *Финляндский вокзал* построен в XIX веке.

Наблюдение над подобными предложениями способствует формированию навыков правильного употребления производных от топонимов имен прилагательных в устной и письменной речи. Закрепить эти навыки помогут задания на согласование слов, выполнение которых особенно важно для дагестанских студентов.

Например, задание: вставьте в предложения прилагательное, употребив его в нужном числе, роде, падеже. В каких случаях можно использовать оба прилагательных?

1. *Типография закупила (финский, финляндский) бумагу.* 2. *Туристы проехали российско-(финский, финляндский) границу.* 3. *В восточной части Балтийского моря находится (финский, финляндский) залив,*

который омывает берега Финляндии, России и Эстонии. 4. Отличительной особенностью (финский, финляндский) народного костюма является красочное множество вертикальных полос с самыми разными узорами. 5. (Финский, финляндский) вокзал был основан в 1870 году по проекту архитектора П. Купинского для связи Санкт-Петербурга с Финляндией. и т.д.

Прилагательное *финский* широко употребляется в русском языке в значении «относящийся к финнам, их языку, национальному характеру, образу жизни, культуре, а также к Финляндии, ее территории, внутреннему устройству, истории; такой, как у финнов, как в Финляндии». Прилагательное *финляндский* встречается значительно реже (в основном в официально-деловом языке) и употребляется, как правило, в тех случаях, когда подчеркивается, что речь идет о государстве Финляндия, например: финляндское законодательство, российско-финляндский культурный форум. Бывает так, что грамматически верны оба варианта, а четких указаний в справочниках не содержится, например, в случае российско-финская граница или российско-финляндская граница, но вариант российско-финляндская граница предпочтительнее.

Следующие прилагательные, которые могут быть неправильно употреблены в речи: *индийский – индский – индейский – индианский*.

Слово *индийский*, по словарю Ожегова, имеет значение «относящийся к индийцам, к их языкам, национальному характеру, образу жизни, культуре, а также к Индии, её территории, внутреннему устройству, истории»: *индийские языки (хинди, бенгали, цыганский и др.), индийское письмо (общее название слоговых письменностей Юго-Восточной Азии), индийские штаты (28 штатов), индийский чай (сорт), индийский слон (вид), индийская рупия (денежная единица), индийский фильм, индийский сериал, индийский танец; индийская музыка, индийская архитектура; индийские обычаи*.

Стоит обратить внимание студентов на прилагательное *индийский* в составе географического названия. Для этого предлагаем следующий текст:

Считается, что свое название Индийский океан получил в честь самой большой страны в регионе – Индии. Индийский океан, третий по величине океан на Земле после Тихого и Атлантического, расположен между Африкой, Азией, Австралией и Антарктидой.

Воды Индийского океана отличаются светло-синим цветом и хорошей прозрачностью. Это обусловлено тем, что в него впадает очень мало пресноводных рек, которые и являются главными «возмутителями спокойствия». Кстати, за счет этого вода в Индийском океане значительно солонее по сравнению с показателями солености других океанов.

Индийский океан не отличается обилием островов, имеющих материковое происхождение. Это Мадагаскар, Суматра, Шри-Ланка, Ява, Тасмания, Тимор. Также есть вулканические острова (Маврикий, Реньон, Кергелен) и коралловые (Чагос, Мальдивские, Андаманские и др.). Среди островов вулканического происхождения особо следует отметить город-остров Амстердам [2].

На занятии студенты определяют, что это текст научного стиля (указываются признаки научного стиля: смысловая однозначность слов, широкое употребление терминов и специальной лексики; связь предложений при помощи повторяющихся существительных, часто в сочетании с указательным местоимением; последовательность развития мысли, на которую указывают наречия, вводные слова; употребление сложных предложений, особенно сложноподчиненных). Им предлагается выписать географические названия, встретившиеся в тексте, и запомнить их написание.

Слово *индский* образовано от названия долины реки Инд, на которой располагалась одна из трех ранних цивилизаций Старого Света – индская цивилизация.

Прилагательное *индейский*, как отмечено в словаре Ожегова, имеет значение «относящийся к индейцам, к их языкам, национальному характеру, образу жизни, культуре, а также к местам их проживания, внутреннему устройству, истории; такой, как у индейцев»: *индейские языки (языки коренного населения Америки), индейский вождь, индейские племена, индейские резервации в Америке, индейский костюм, индейский лук; индейская лодка (каноз, пирога); индейская община, индейские черты лица*.

Прилагательное *индианский* образовано от названия штата на северо-востоке США – Индиана (столица и крупнейший город – Индианаполис).

Прилагательные *конговский – конголезский* представляют определенную трудность для усвоения студентами. Помочь понять разницу в употреблении этих слов также поможет информация по географии: Конго (Заир) – одна из самых крупных рек Африки. Ее

считают самой длинной рекой континента после Нила; самой полноводной после Амазонки; самой глубокой рекой в мире (местами до 230 метров). Это единственный в мире водный поток, дважды пересекающий экватор. От названия реки образовалось прилагательное *конговский*. Однако мы не нашли этого прилагательного в словарях. Только в «Словаре прилагательных от географических названий» Е.А. Левашова отмечено, что *конговский* образовано от названия реки Конго [3, с. 234]: *Ребятишки купались в конговской воде*. Прилагательное *конголезский* образовано от названия государство Конго (причем можно уточнить, что на территории Центральной Африки расположены государства: Республика Конго (столица Браззавиль) и Демократическая Республика Конго (столица Киншаса), которые граничат между собой): *Полосатый красно-белый шламбаум, за которым начинается конголезская территория, находится всего в метрах двухстах от нашей гостиницы*. Новое время, 1967, 38. *Мангровые заросли конголезских рек – излюбленное место обитания крокодилов*. Сов. торговля. 24 апр. 1980 [3, с. 233–234].

Можно предложить задание вставить в предложение прилагательные *конговский* – *конголезский* с учетом их значений: 1. Судно плавало по ... акватерритории. 2. На протяжении миллионов лет ... воды прорезали глубокую впадину в океанском дне – подводный каньон, простирающийся на сотни километров вглубь Атлантического океана. 3. ... валюта – франк.

При рассмотрении прилагательных *бразилианский* – *бразильский* следует обратить внимание, что у них разные производящие основы: от Бразилиа (современная столица Бразилии) образовалось прилагательное *бразилианский*, от Бразилия (государство) – *бразильский* (в словарях отмечено, что это прилагательное производно также от *бразильцы*): *бразилианский карнавал, бразилианский диалект португальского языка, бразилианские улицы – бразильский кофе, бразильский футбол, бразильские футболисты, бразильский хлопок, бразильский орех, бразильский карнавал, бразильский сериал, бразильский сигары, бразильская кухня*.

Таким образом, разнообразные приёмы работы над лексическим значением производных от топонимов прилагательных, сходных по звучанию и морфемному составу, позволяют развивать речь обучающихся, способствуют обогащению словаря, вырабатывают умение выбирать нужное слово, понимать оттенки значения, точно передавать смысл высказывания, развивают способности к самостоятельной аналитической работе с информацией. Использование текстов разных стилей на занятии служит расширению кругозора обучающихся, приобщению их к общечеловеческим ценностям и в то же время закреплению теоретических знаний о языке, развитию коммуникативных способностей, мотивации к углубленному изучению языка.

Библиографический список

1. Веракша Т.В. Лингвистическая природа паронимов русского языка. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2000. – 39 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/lingvisticheskaya-priroda-paronimov-russkogo-yazyka> (дата обращения 25.01.2021).
2. Индийский океан. [Электронный ресурс]. URL: <https://turizm-puteshestvuem.ru/oceans/indian-ocean.html> (дата обращения 15.03.2021).
3. Левашов Е.А. Словарь прилагательных от географических названий. – М.: Русский язык, 1986. – 550 с.
4. Миллер А. Л. Географическая речь // География. 2006. – № 9. [Электронный ресурс]. URL: <https://geo.1sept.ru/article.php?ID=200600913> (дата обращения 14.03.2021).
5. Толковый словарь Ожегова. [Электронный ресурс]. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения 06.03.2021).

РАЗДЕЛ II ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 811.161.1

О ЖИВОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОВРЕМЕННОМ ДАГЕСТАНСКОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ

М.Д. Ваджибов

Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, Россия

Аннотация. В статье рассматривается применение живого русского языка в поликультурном социуме, каковым является современный многонациональный Дагестан, для которого языком межэтнического общения исторически стал русский язык, выполняющий и функцию государственного языка. При этом средство межкультурной и межнациональной коммуникации в пределах региона подвергается определенным изменениям, которые прежде всего касаются лексического состава. В русскую речь через посредство носителей дагестанских языков проникают слова из арабского, персидского, тюркских и других восточных языков, что происходит по причине увеличения городского населения. Ценными же, на наш взгляд, в живой русской речи являются регионализмы – заимствования из местных языков, которые мы называем дагестанизмами.

Ключевые слова: живой русский язык, дагестанизмы, современный поликультурный социум

ABOUT THE LIVING RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN DAGESTAN MULTICULTURAL SOCIETY

M.D. Vadzhibov

Dagestan State University, Makhachkala, Russia

Abstract. The article examines the use of the living Russian language in a multicultural society, which is the modern multinational Dagestan, for which the language of interethnic communication has historically become the Russian language, which also performs the function of the state language. At the same time, the means of intercultural and interethnic communication within the region is subject to certain changes, which primarily relate to the lexical composition. Words from Arabic, Persian, Turkic of other oriental languages penetrate into Russian speech through the medium of native speakers of the Dagestan languages, which is due to an increase in the urban population. Valuable, in our opinion, in living Russian speech are regionalisms – borrowings from local languages, which we call Dagestanisms.

Keywords: living Russian language, Dagestanisms, modern multicultural society

Живой русский язык для дагестанцев – это современная вербальная русская речь, используемая в республике повсеместно как при общении между представителями одной нации, так и в поликультурном социуме. Этот язык, естественно, отличается от официального литературного языка, который подчиняется определенным правилам и нормам и который используется как письменно, так и устно. Живая же речь применяется прежде всего в дискурсе. И дагестанский социум как часть российского социума вносит свою лепту в развитие русского языка, который является родным для более 100 т. человек, что составляет примерно 4 % от всего населения республики. Для остальных 96 % дагестанцев русский язык считается вторым родным.

Являясь языком, применяемым во всех сферах человеческой деятельности в республике, русский язык постоянно обогащается новыми словами: в него проникает местная активная лексика, используемая прежде всего молодежью. Обилие таких слов как раз объясняется влиянием на государственный язык языков поликультурного социума. Обновление живого языка неологизмами в качестве окказионализмов – это явление, которое характеризует взаимовлияние русского и более 30 местных языков, о которых

написано: «Языковое многообразие, среда и малая территория, на которой представлено большое количество близкородственных и не родственных языков, характеризуют Дагестан как уникальное явление даже в мировом масштабе» [1, с. 38]. Это, конечно, поликультурный социум. Таковым в современном Дагестане мы считаем прежде всего городское население, которое из года в год увеличивается по причине урбанизации. Большинство сельского монокультурного населения республики, которое в основном проживало и проживает в горной местности, переехало и переезжает в поисках работы в первую очередь в низменные населенные пункты, являющиеся многонациональными.

Переходя из одной социально-психологической среды в другую, люди начинают усваивать то специфическое, что характерно для нового поликультурного социума. С другой стороны, появившиеся недавно на новой территории горцы не сознательно навязывают местному населению что-то свое самобытное. Одним словом, происходит взаимодействие двух культур, то есть контактируют две различные речевые культуры, одна из которых (дагестанская) основана на многообразии языков. Доминирующая роль принадлежит городской речевой культуре, которая вербально реализуется посредством русского языка, уже исторически ставшего языком межнационального общения для этносов всего региона с площадью 50 т.кв.км. и с населением более 3 млн. человек, которые в основном являются билингвами или полилингвами. В такой лингвистической ситуации русский язык вступает в своеобразное сотрудничество с местными национальными языками, в результате чего формируется продуктивный полилингвизм [6, с. 56].

Поскольку живой русский язык на территории Республики Дагестан непосредственно контактирует с местными языками, в нем постоянно происходят изменения прежде всего на лексическом уровне, в употреблении тех или иных слов. Не случайно мы уже писали, что «наиболее продуктивным является лексическое взаимодействие, наглядно показывающее результат контактов разноразличных языков» [3, с. 18.]. Естественно, такое взаимодействие языков прежде всего прослеживается в городском полилингвальном пространстве. Важным при этом является то, что в условиях многоязычия происходит интерференция [3, с. 18], которая «... проявляется на всех уровнях языка как результат «неосвобождения» от навыков родного языка» [7, с. 167].

В русской речи используются укоренившиеся в дагестанских языках арабизмы, персизмы, тюркизмы и другие слова из восточных языков, ср.: *сагъул* или *саул* «спасибо», *салам алейкум* «мир дому твоему», *месляаьт* «согласие, мир», *замана* «время, эпоха», *Ватан* «Родина» и др. В таком перечне больше всего арабизмов, являющихся частью исламской терминологии, ср.: *иншалла* «на то воля Аллаха; если Аллах пожелает»; *дуаьа* «молитва», *садакья* «милостыня, жертвоприношение», *иман* «вера» и др.

Применяются в русской речи горцев заимствования, проникшие в русский язык в конце XX – начале XXI веков, среди которых достаточно много слов, используемых как жаргонизмы или профессионализмы, ср.: *окей*, *флешка*, *ноут*, *ава*, *стикер*, *лайк*, *дизлайк* и др. Кроме того, в коммуникации дагестанцы активно используют и варваризмы-англицизмы (или американизмы), ср.: *forever*, *respect*, *life*, *online*, *offline*, *mobile* и др.

Мы находим в русской речи дагестанцев и интернационализмы, которые являются неологизмами или которые в настоящее время звучат по-новому и связаны с распространением Covid-19, ср.: *ковид*, *коронавирус*, *вирус*, *пандемия*, *штамм*, *тест*, *карантин*, *изоляция*, *самоизоляция*, *локдаун* и др. Кроме того, актуальны в речи местных жителей на время мусульманских постов и праздников такие понятия, как *сухур* «прием пищи рано утром в период поста», *ифтар* «прием пищи вечером в период поста», *Рамадан* «месяц обязательного поста», *Курбан* «праздник окончания паломничества», *ураза* «мусульманский пост» и др. В речи наличествуют и такие регионализмы, которые постоянно применяются в коммуникации, ср.: *нух бумIаги* (авар.) «счастливого пути», *хъинсса* (лак.) «хорошо, пожелание здоровья», *ягъари* (дарг.) «обрати внимание», *лезгинка* (общедарг.) «название танца», *гъечЮ* (авар.) «нет, отсутствует» и др.

Регионализмы, которые мы называем дагестанизмами, в русской речи применяются в общении между представителями разных дагестанских этносов, при обращении к культуре коренных народов, на традиционных мероприятиях горцев, в том числе на свадьбах и других семейных торжествах (день рождения, рождение ребенка, переезд в новый дом и др.), во время государственных национальных и религиозных праздников и т.д. Эти слова как окказионализмы в настоящее время обогащают современный живой русский язык прежде всего через виртуальное пространство и электронные СМИ (радио и телевидение) и способствуют распространению в мире информации о коренных языках и народах Дагестана. Функции живого русского языка таким образом расширяются: он, к примеру, не только выступает в роли языка межнационального общения, но и является посредником передачи лингвистических и культурных особенностей местных этносов для других социумов. В то же время через русский язык в основном приобретают дагестанцы новые знания, соприкасаются с иными этническими культурами.

В звучащей русской речи в современном дагестанском поликультурном социуме представлены все пласты языка государствообразующего народа. Помимо этого, дагестанцы употребляют в русском дискурсе регионализмы, среди которых можно отдельно выделить местные жаргонные слова типа *жи есть* (общедаг.) «рассматривается как сочетание-паразит», *вуч хъана?* (лезг.) «что случилось?», *гъай-гъуй* (общедаг.) «возглас, шум, веселье, скандал», *ахчахандроз* (кум.) «страсть к деньгам», *чIанда* (авар.) «вздор, чепуха, ерунда и пр.» и др. Мотив употребления данных слов психологически оправдан речевой ситуацией. При этом если одни слова уместны и обогащают живую русскую речь, то другие ее засоряют и способствуют нарушению прежде всего общепринятых стилистических, орфоэпических и лексических норм.

В живую русскую речь проникают не только слова, которые засоряют язык и снижают общеречевую культуру говорящего, но и тот контент, который обогащает русскую речь. К примеру, к такому пласту относят названия местных блюд, ср.: *лаваш* (общекавказ.) «лепешка», *чуду* (дарг., кум., лак. и др.) «несладкий пирог», *ботIишал* (авар., разновидность чуду), *къячи* (лак., разновидность чуду), *хинкал* (авар., кум., лак., лезг. и т.д.), *афар* (лезг., табас. и т.д.) «тонкое чуду» и др., что объясняется влиянием на русскую речевую культуру местных свадебных, религиозных и других обрядов. Мероприятия такого формата обычно проводят в банкетных залах и ресторанах, в меню которых обязательно включают блюда дагестанской кухни.

Никакого негатива мы не наблюдаем при употреблении следующего ряда слов, которые в дагестанских языках означают одно и то же, ср.: *вац* или *вацок*, *вацуля* (авар.), *ини* или *инишка* (кум.), *стха* (лезг.), *уцы* (*уци*) или *уцишка* (дарг.) (все четыре слова переводятся как «брат, братик, братишка»); *сагърай* (лезг.), *сахли* (авар.), *арадеш* (дарг.) (во всех трех языках эти слова означают «пожелание здоровья»); *я руш* или *рушка* (лезг.), *рурси* (дарг.) (в обоих языках это обращение к девушке) и др. Благодаря употреблению таких слов наша русская речь становится богатой, образной и выразительной.

В русской речи не менее интересны, выразительны и образны и спорадические словосочетания, в которых одно слово из восточного языка воспринимается как дагестанское, а второе является исконно русским, ср.: *делать сабур* «терпеть»; *делать намус* «поступить честно, по совести, поблагодарить человека»; *обиций салам* «поздороваться сразу со всеми не за руку»; *бала на голову* «несчастье на голову, неожиданное горе» и др. При этом в данном ряду реликтовой конструкцией в русской речи выглядит словосочетание «*чуду из какаду*», которое образовано согласно рифме и в котором первое слово является дагестанским, а второе интернациональным (проникло в русский язык, очевидно, через посредство голландского языка) [2, с. 229; 4, с. 161].

По нашим наблюдениям, фактически все жители региона используют дагестанизмы в русской речи, но среди носителей живого русского языка, в речах которых чаще применяются регионализмы как жаргонизмы, преобладают юноши и девушки. В их коммуникации оперативно происходит специфическая адаптация дагестанизмов к законам

русского языка. Взрослое же население в редких случаях при вербальной реализации мыслей прибегает к местным жаргонизмам и жаргонным выражениям. К популярным среди молодежи словам, которые распространены только в многонациональном Дагестане и которые подчеркивают особую креативность местной русской речи, обращаются по необходимости, при условии, что пишущий и читающий, говорящий и слушающий понимают содержание использованной (или используемой) лексемы и адекватно воспринимают ее употребление в контексте, ибо не всегда и не во всех речевых ситуациях уместно применение того или иного слова. По контексту можно угадать, какова речевая интенция того, кто произнес (или произносит), написал (или пишет) определенное слово. Если говорящий повышает тон или письменно выражает свое эмоциональное состояние, то ряд слов иногда звучит грубо, некорректно, ср.: *ле* (авар., обращение к мужчине), *йо* (авар., обращение к женщине), *тохтта* (подожди по-кумыкски), *лам* (осел, ишак по-лезгински), *чIа* (авар.) «подожди, остановись» и др. Такая инвектива, конечно, считается неуместной. Целесообразно соблюдение речевого этикета, который при отсутствии должного контроля нарушается постоянно. Следует учитывать этическую сторону обсуждаемого вопроса и необходимость не нарушать принятые официальные законы РФ и неписанные правила речевого поведения в дагестанском поликультурном социуме.

На той или иной территории многоязычного Дагестана используются в русской речи слова из того языка, который более распространен в данном округе или городе. Так, если в речи дербентцев представлены лезгинские слова (*я руш*, *стха*, *сагърай* и др.), то в речи буйнакцев можно обнаружить аварские или кумыкские лексемы (*ахча* «деньги», *ахи* «уважительное обращение к старшему», *вацок*, *гъеЧIо* и др.), у избербашцев же в речи используются даргинские слова (*уци*, *арадеш*, *дерхъаб* «процветание» и др.). В Махачкале же применяют все указанные дагестанизмы, которые стилистически являются нейтральными.

Применение конкретного дагестанизма в русской речи связано с тем, что существует определенная мотивация употребления того или иного слова, от умелого контекстного использования которого возможна удача в вербалике. Ведь сама русская речь способствует формированию коммуникативной компетенции [5, с. 14-17], которая необходима для достижения поставленной цели. Живая русская речь в дагестанской аудитории результативна и эффективна, на наш взгляд, при условии использования местного материала. Неуместное же обращение к регионализму в русской речи сможет привести к провалу в общении. Каждый раз вербальная реализация той или иной мысли должна подчиняться правилам соблюдения не только особенностей менталитета, но и нравственно-этических норм. Важна этнокультурная толерантность, под которой дагестанцы понимают понятие «сабур», что означает терпение, уважительное отношение к собеседнику.

Благодаря словам именно из автохтонных языков (в том числе и обсценизмам на языках местных этносов) в указанном регионе формируется современный дагестанский русский жаргон, который в первую очередь реализуется в дискурсе и который близок к маргинальной речи. При этом посредством указанных выше слов рождается разновидность молодежного жаргона – новый дагестанский русский сленг, который отличается, к примеру, от сленга юношей и девушек центральных областей: в речи дагестанской молодежи наличествуют колоритные регионализмы-дагестанизмы и экзотизмы (слова, заимствованные из восточных языков).

Возможно, мы наблюдаем живой процесс «дагестанизации» местной русской речи в условиях полиэтнической среды. Ведь, к сожалению, происходят искусственная «американизация» современных языков во всем мировом пространстве, вульгаризация или жаргонизация общения, маргинализация словесного поведения, связанная с либерализацией и обесцениванием жизненных ценностных ориентиров. Учитывая написанное выше, подчеркиваем, что важной задачей для дагестанцев, говорящих по-русски, является эвфемизация русской речи как в Интернете, так и в реальной коммуникации. При этом

назрела объективная необходимость подготовить словарь живого русского языка такого поликультурного региона, как Республика Дагестан, и обязательно полное описание корпуса исследуемого объекта в нашем многонациональном регионе. Очевидно, настало время демаргинализации русской речи в полиэтническом Дагестане [4, с. 229], используя всевозможные речевые средства и официальные ресурсы, в том числе цензуру. Естественно, актуален в республике и вопрос об экологии современной русской речи. Впрочем, это касается и всех дагестанских языков. Поэтому необходимо организовать комплексное исследование всех функционирующих на территории Дагестана языков, акцентируя внимание на использовании этих языков в живом общении. При этом важен и вопрос об этике применения дагестанизмов в социальных сетях, способствующих быстрому распространению в первую очередь русской жаргонной речи.

Библиографический список

1. Атаев Б.М. Русский язык и языки народов Дагестана: особенности функционирования в полиэтнической среде // Мир русского слова. 2008. – № 4. – С. 38-42.
2. Ваджибов М.Д. Дагестанские слова в русскоязычном сегменте Интернета // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2020. – Т. 1. – С. 225-233.
3. Ваджибов М.Д. Некоторые вопросы современного взаимодействия русского и родных языков на территории Республики Дагестан // Государственный язык Российской Федерации и языки народов Дагестана: теория, практика, перспективы обучения: Материалы Республиканской научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Махачкала, 2020. – С. 16-19.
4. Ваджибов М.Д. Об обогащении современного русского языка в условиях дагестанского полиязычия // Русский язык и литература в славянском мире: История и современность: Материалы Международной научно-практической конференции в онлайн-формате / МГУ имени М.В. Ломоносова, 25 мая 2020 г. – М.: Издательство Московского университета, 2020. – С. 157-163.
5. Магомедова Т.И., Ваджибов М.Д. Формирование коммуникативной компетенции студентов-билингвов: психолингвистический аспект. – Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2016. – № 2. – С. 14-17.
6. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. – Махачкала: Планета-Д, 2009. – 232 с.
7. Шурпаева М.И., Мадиева З.З., Эльдарова Н.М. Методика обучения русскому языку в начальных классах в условиях национально-русского двуязычия: монография. – Махачкала: ФОРМАТ, 2019. – 359 с.

УДК 811.161.1.271

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА

А.В. Волынская, Н.Н. Орехова

Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Подготовка и воспитание будущих военных специалистов во многом зависит от уровня квалификации преподавательского состава вуза. Преподаватель вуза должен стремиться стать носителем элитарной языковой культуры, формировать себя как высококвалифицированного профессионала, а для этого постоянно совершенствовать уровень своей языковой культуры. Этому способствует целенаправленная учебно-методическая работа кафедры русского языка.

Ключевые слова: культура речи, литературная норма, коммуникативная компетенция, гуманитаризация образования, методическая работа

WAYS TO IMPROVE THE LEVEL OF THE MILITARY UNIVERSITY TEACHERS' SPEECH CULTURE

A.V. Volynskaya, N.N. Orekhova

Military Engineering Technical Institute, Military Academy of Logistics, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The training and education of future military specialists largely depends on the level of qualifications of the teaching staff of the university. A university teacher should strive to become a bearer of an elite language culture, to form himself as a highly qualified professional, and for this to constantly improve the level of his language culture. This is facilitated by purposeful educational and methodological work within the Russian language department.

Key words: speech culture, literary norm, communicative competence, humanization of education, methodical work

Насущная потребность современного общества — потребность в достаточном уровне развития общей и речевой культуры носителей языка, которые должны уметь взаимодействовать в различных коммуникативных сферах. Вопросы речевой культуры тем более актуальны, что в последнее время основным принципом образовательной системы становится гуманитаризация образования.

Перед вузами, осуществляющими профессиональную подготовку специалистов всех направлений, в том числе военными, стоит задача сформировать высокообразованных профессионалов и гармонично развитых специалистов, а также воспитать современную языковую личность, для которой компетенция в области родного языка является важнейшей компетенцией. Научоемкие технологии современной военной промышленности требуют от выпускников военных вузов, с одной стороны, узкой специализации, а с другой стороны, широкой гуманитарной подготовки, без которой нельзя быть квалифицированным специалистом. Таким образом, высшая школа становится местом получения профессиональных навыков, а также центром образования, науки и культуры, ориентированным на достижение гуманистических целей.

Эффективная подготовка военных кадров предполагает высокий уровень речевой компетентности в качестве обязательной базы, без которой затруднено как освоение учебных программ, так и дальнейшая профессиональная деятельность [1]. Знание русского языка дает возможность воспринимать все учебные дисциплины, реализовать научный и творческий курсанта в соответствующей области. Изучение языка, различные формы работы с текстами составляют основу образования, пронизывают все его этапы. Язык формирует терминологическую базу всех учебных дисциплин. Во время обучения в военном вузе курсанты перерабатывают и создают тексты разных стилей и жанров, что требует от них интенсивной работы над собственными речевыми навыками. Обучающиеся хотят научиться правильно и красиво говорить, они становятся активными слушателями – оценивают свою и чужую устную речь, могут назвать ее недочеты, при этом ориентируются на требования норм русского языка.

Преподаватели вуза должны стать носителями литературной нормы и подлинной речевой культуры, ведь основная часть их профессиональной педагогической деятельности связана с речью, с общением. Подготовка и воспитание будущих военных специалистов во многом зависит от уровня квалификации преподавательского состава вуза [2]. Чтобы успешно учить, нужно самому постоянно учиться. Чтобы воспитывать высоконравственную личность, эффективно воздействовать на слушателя, необходим высокий уровень владения речевой культурой. Чтобы воспитывать высококультурную языковую личность, нужно самому быть таковой. Анализируя эту проблему, В.Г. Костомаров отмечал, что необходимо ежедневными собственными примерами подтверждать, какие языковые и коммуникативные средства нужно употреблять в том или ином случае. «Не подлежит никакому сомнению, что развитие речи обучаемого следует начинать с развития речи педагога» [3].

Культура речи преподавателя связана с вопросом эффективности общения и создания развивающей речевой среды (об этом много писали Г.Н. Андреева, Н.Г. Грудицына, Т.А. Ладыженская, Л.П. Лунева, М.Р. Львов, А.А. Леонтьева, М.В. Соловьёва, Е.С. Симакова). Грамотное владение речью является условием эффективности обучения и воспитания, помогает сохранению и развитию языка, с помощью которого создаются и поддерживаются ценностные ориентиры курсанта.

Повышение уровня речевой культуры, стилистической и риторической грамотности, овладение учебно-научными (лекция) и собственно научными жанрами (статья, диссертация) является основой профессионализма преподавателя, позволяющего заниматься самообразованием, постоянно развивать творческие способности [4]. Коммуникативная компетенция педагога во многом определяет результативность образовательной деятельности и рассматривается в одном ряду с другими компетенциями, (предметной, методической, методологической и др.), составляющими общую профессиональную компетентность специалиста.

По мнению Л.П. Луневой, совершенствование профессионально-речевой культуры преподавателя будет эффективным, если будут определены педагогические условия, способствующие усовершенствованию речевой культуры педагога; разработана концепция профессионально-ориентированного курса, базирующегося на психолого-педагогических, лингвистических и методических основах речевой деятельности [5].

Коммуникативный компонент профессиональной культуры преподавателя военного вуза (коммуникативная компетенция) предполагает наличие следующих критериев:

- владение всеми нормами современного русского литературного языка (правильность речи);
- знание основ функциональной стилистики и владение функциональными стилями, помогающее переключать ситуативные регистры речи;
- умение создавать все виды текстов (устной и письменной, монологической и диалогической форм, различных функционально-смысловых типов);
- владение культурой профессионально-педагогического общения, педагогически ориентированными этикетными формами речи;
- умение анализировать содержание других видов собственной деятельности с точки зрения их коммуникативной составляющей.

В связи с этим важной задачей становится повышение квалификации вузовского преподавателя, непрерывное его самосовершенствование и обучение, развитие речевых навыков. С этой целью на кафедре русского языка ВИ(ИТ) ВА МТО постоянно в течение года разрабатываются и проводятся учебно-методические совещания, направленные на повышение уровня речевой и профессиональной культуры преподавателей. Для этого определена методика проведения учебно-методических совещаний по совершенствованию культуры речи преподавателя, включающая в себя организацию лекционных и практических занятий с использованием инновационных форм обучения; создан комплекс многоуровневых заданий в виде тестов, тренингов, предусматривающих индивидуальное и групповое обучение, контроль и самоконтроль знаний преподавателей; разработана, методически обоснована и внедряется система упражнений по совершенствованию речевой культуры преподавателя, включающая упражнения речевого характера, задания на предупреждение распространенных ошибок, тренинги, тесты; разработаны методы, приемы и средства повышения уровня речевой культуры преподавателя.

На кафедре в процессе планомерной учебно-методической работы осуществляется ознакомление преподавателя с нормами современного литературного языка и типами речевых и грамматических ошибок; проводится работа над терминологией с учетом орфоэпических требований и норм словоупотребления; полученные знания и умения отрабатываются на практике в рамках проведения «Недели русского языка»; у преподавателей формируется мотивация к совершенствованию речевой культуры и созданию соответствующей речевой среды вуза. Эта работа направлена на формирование у слушателей курса потребности в дальнейшем совершенствовании своей речевой культуры.

В ходе этой работы ставилась задача помочь преподавателям в выявлении и преодолении основных недостатков в собственной речи, предложить эффективную

методику совершенствования речевой культуры, создать условия для формирования благоприятной речевой среды в военном вузе.

Программа учебно-методической работы состоит из лекционно-практических занятий для преподавателей и включает следующие темы:

1. Состояние речевой культуры общества на современном этапе.
2. Языковая норма. Типы норм: орфоэпические и акцентологические, морфологические и синтаксические, лексические и стилистические.
3. Особенности публичной речи.
4. Коммуникативные и этические нормы. Жаргонизмы в русском языке.
5. Научная речь как базовая составляющая профессиональной деятельности преподавателя. Язык науки.
6. Педагогический диалог в различных учебных ситуациях. Толерантность оценочных высказываний.
7. Язык и стиль электронной презентации как показатель речевой культуры преподавателя.
8. Условия эффективной речевой коммуникации.
9. Языковая личность преподавателя вуза.
10. Речевые жанры в педагогической коммуникации.
11. Барьеры и конфликты в педагогическом общении как причины коммуникативных неудач.

Организация работы по совершенствованию речевой культуры преподавателя предполагает знакомство слушателей с теоретическими знаниями в области орфоэпии, лексики, грамматики, а также практическое овладение нормами современного русского литературного языка, учет специфики функциональных стилей и речевого этикета. Особенности учебно-методической работы кафедры заключаются в ее практической направленности, ориентации на решение индивидуальных проблем учебной работы преподавателей и, в том числе, на совершенствование профессиональной компетенции преподавателя, который в коммуникативном пространстве вуза должен стать подлинным носителем не только профессионально-методологической, но и речевой культуры.

Изучение важных теоретических сведений создает у слушателей целостное представление о нормах литературной речи, знакомит с правилами словоупотребления, словообразования, словоизменения и сочетания слов в предложении. Практический материал включает случаи, использование которых вызывает наибольшее затруднение у преподавателя. В результате проведенной учебно-методической работы спрогнозирована методика дальнейшей самостоятельной работы преподавателей в области культуры речи.

Тематические занятия дают представление о проблемах норм современного русского литературного языка, обеспечивающих эффективную речевую коммуникацию. Практические задания включают упражнения, направленные на овладение грамматическими, орфоэпическими и стилистическими нормами русского языка; оценки и интерпретации чужого текста; создания, редактирования и оценки собственного письменного и устного учебно-научного и научного текста.

Так, в разговоре об эффективной речевой коммуникации преподаватели знакомятся с основными единицами общения и принципами речевого взаимодействия, вспоминают максимы Г. Грайса и Дж. Лича, способы усиления коммуникативной позиции и эффективного слушания, законы успешного речевого общения, учатся определять у собеседника ведущий канал восприятия информации, повторяют различные виды речевой деятельности: активные (говорение, письмо) и пассивные (слушание, чтение), на которые опирается их непосредственная учебная работа с иностранными курсантами, изучающими русский язык. Отдельный разговор посвящен невербальному общению и речевому этикету, играющим большую роль в речевом взаимодействии. Всем преподавателям в процессе общения рекомендуется повторять и соблюдать правила поведения в основных этикетных ситуациях.

Обсуждение особенностей публичной речи предполагает рассмотрение этапов работы над публичным выступлением и разработку замысла речи, а также работу над публичными речами разных видов.

При обсуждении норм современного русского литературного языка речь идет о признаках и классификации языковых норм, об основных законах существования языка. Так, при повторении орфоэпических норм преподаватели вспоминают закономерности произношения гласных и согласных звуков, а также особенности русского ударения, которое в русском языке силовое и разноместное. Для всех слушателей курса актуальными являются следующие акцентологические варианты: *валово́й, вероиспове́дание, во́зрастов, вклю́чить – вклю́чит – вклю́чат, газопротво́д, завидно, катало́г, кварта́л, обеспе́чение, облегчи́ть, опто́вый, ку́хонный, прину́дить, премирова́ть, сре́дства, сиро́ты, танцо́вица, то́ртов, ходата́йство.*

Вопросы, касающиеся грамматических норм, – едва ли не самые важные в общей системе повышения уровня речевой культуры преподавателя. Ошибки, связанные с нарушением этих норм, всегда очень бросаются в глаза, очень частотны и трудно исправимы в силу своей укорененности. Прежде всего это ошибки, связанные с употреблением форм существительных им. падежа мн. числа (договоры, инженеры, конструкторы, лекторы, ректоры, слесари, токари и др.), род. падежа мн. числа (носков, граммов, турок, грузин, осетин, татар и др.), неверное определение рода иноязычных существительных (бра, какао, салями, сулугуни, кенгуру, тюль, толь и др.), неверное употребление полной и краткой формы прилагательных и сравнительной степени прилагательных. Отдельный разговор касается употребления форм числительных, ошибки в склонении которых приобрели массовый характер.

Ошибки, связанные с нарушением синтаксических норм, это согласование подлежащего и сказуемого, нарушение управления и употребления предлогов, ошибки в построении предложений с однородными членами, в употреблении причастных и деепричастных оборотов и др.

Проблемы языковой нормы являются актуальными для всех преподавателей, т.к. знания постепенно стираются из памяти, а отрицательный пример употребления неверных орфоэпических и грамматических вариантов курсантами оказывается очень «живучим» и постепенно «расшатывает» собственные, закрепившиеся в сознании преподавателя правильные варианты.

Освоение учебно-методического материала позволяет совершенствовать не только учебную работу преподавателей кафедры, но и развивать их речевые способности, культуру общения и поведения в конкретных речевых учебно-педагогических ситуациях. Эта работа нацелена на индивидуальное развитие личности и творческий рост преподавателя, повышение уровня его речевой культуры. Особенности учебно-методической работы кафедры заключаются в ее практической направленности, ориентации на решение индивидуальных проблем учебной работы преподавателей и, в том числе, на совершенствование профессиональной компетенции преподавателя, который в коммуникативном пространстве вуза должен стать подлинным носителем не только профессиональной, но и речевой культуры.

Библиографический список

1. Колесникова Н.И. Доминирующие принципы организации и преподавания курса «Русский язык и культура речи» // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования»: Языки и специальность. 2008. – № 2. – С. 140-148.
2. Шаклеин В.М. Лингвокультурная среда вуза как фактор обучения и воспитания личности современного специалиста // Образование через науку. Тезисы докладов Междунар. конф. Москва, 2005. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – С. 36-37.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. (2-е изд.). – М.: Изд-во МГУ. Русский язык, 1976. – 232 с.
4. Матвеева Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица ("портрета") говорящего. Дис. ... доктора филол. наук. – СПб. 1993. – 322 с.

УДК 81.44.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДАГЕСТАНА

Т.И. Магомедова

Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, Россия

Аннотация. В современном мировом обществе интенсивные интеграционные процессы обуславливают сложные многоплановые проблемы, среди которых проблема полиязычия актуализируется особо. Сегодня языковая ситуация в дагестанском полиэтническом регионе определяется приоритетностью национально-русского двуязычия. При этом двуязычная личность осуществляет свою социальную и лингвистическую идентификацию в основном благодаря русскому языку, который самостоятельно обслуживает все важнейшие общественные сферы. Построение любой дидактической модели в полиязычной среде невозможно без учета ее типологических характеристик. Обозначенная позиция особо актуализируется в связи с профессионально-ориентированным обучением культуре русской речи в условиях полиязычного образовательного пространства Дагестана.

Ключевые слова: полиязычие, русский язык, дагестанские языки, типология, двуязычие, интерференция, культура русской речи, лингвокоррекция

TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE MULTILINGUAL EDUCATIONAL SPACE OF DAGESTAN

T.I. Magomedova

Dagestan State University, Makhachkala, Russia

Abstract. In modern world society, intensive integration processes lead to complex multidimensional problems, among which the problem of multilingualism is especially actualized. Today, the linguistic situation in the Dagestan polyethnic region is determined by the priority of national-Russian bilingualism. At the same time, a bilingual person realizes his social and linguistic identification mainly due to the Russian language, which independently serves all the most important social spheres. The construction of any didactic model in a multilingual environment is impossible without taking into account its typological characteristics. The indicated position is especially actualized in connection with professionally oriented teaching of the culture of Russian speech in the conditions of the multilingual educational space of Dagestan.

Keywords: multilingualism, Russian, Dagestan languages, typology, bilingualism, interference, culture of Russian speech, linguistic correction

Полиязычие, представляющее собой обобщенно теоретический и практический опыт коммуникации различных народов и культур, является одним из основных механизмов интеграции человеческого сообщества. В нашей стране полиязычие требует повышенного внимания прежде всего в связи с задачами гармонизации межнациональных отношений, обеспечением новых реальных условий для взаимодействия, взаимообогащения этнокультур и традиций народов России, построением эффективной языковой политики в государстве.

Дагестанское полиязычие имеет свои специфические особенности: социально-экономические условия возникновения, исторические этапы развития, сферы функционирования, особенности взаимодействия русского и дагестанских языков, связанные с их разноструктурностью. Здесь, как ни в одном субъекте Российской Федерации, сложилась уникальная языковая ситуация: на сравнительно небольшой территории живут народы, говорящие на более тридцати типологически различных языках (14 литературных языков) и их диалектах: флективный – *русский*; агглютинативно-флективные – дагестанские (*даргинский, аварский, лакский, лезгинский, табасаранский, рутульский, цахурский, агульский*), а также *татский* и *чеченский*; агглютинативные – *кумыкский, ногайский, азербайджанский* [6].

Русский язык в такой лингвоситуации выполняет функцию межнационального общения, в результате чего возникает своеобразное «сотрудничество» местных языков с русским [3]. Нужно отметить, что эта закономерность, наряду с достаточно существенными региональными различиями, действует на всей территории единого государства и формирует продуктивный билингвизм.

Исследователи выделяют два типа билингвизма: 1) гомогенные языковые общности, объединенные более чем одним языком; 2) гетерогенные языковые общности, объединенные более чем одним языком [4]. При этом второй тип билингвизма состоит из двух подтипов: а) симметрично-гетерогенные языковые общности (родные языки объединены языком-посредником); б) асимметрично-гетерогенные языковые общности (языком-посредником служит один из родных языков).

Гетерогенные языковые среды формируются каждая особо, в зависимости от числа используемых средой языков и от конкретного распределения функций между ними. Картина полиязычия в гетерогенной среде предстает во взаимовлиянии языковых статусов – официального и неофициального (естественного): родной язык, государственный язык, мировой язык, региональный язык, местный язык, неофициальный язык – посредник, иностранный язык/и, знание которых обусловлено содержанием воспитания, образования, профессиональной и иной специальной деятельности.

В Республике Дагестан функционирует 2 тип (1 подтип) билингвизма – симметрично-гетерогенные языковые общности, т.е. родные языки объединены языком-посредником – государственным (русским) языком, что определяет наличие в республике нескольких видов двуязычия: *национально-русское, русско-национальное и национально-инонациональное.*

Овладение русским языком некоторыми народностями Дагестана происходило еще в конце 19 века. Так, например, задолго до 1917 года лакцы-отходники овладели русским языком и употребляли его почти исключительно за пределами своего края, частично и в дагестанских городах. Следует отметить, что русским языком владели в прошлом исключительно мужчины, потому что женщины в Дагестане тогда почти не имели связи с внешним миром, жили, как правило, не выходя за пределы своего аула.

В дальнейшем, в силу известных социальных, политических, культурологических причин, национально-русское двуязычие появилось у значительной части носителей дагестанских языков. Социально-экономические преобразования, которые наступили после революционных изменений в стране, обусловили расширение и углубление общественно-политических, экономических и культурных связей между народами, проживающими в Дагестане и на других территориях России. Это привело к настоятельной необходимости в овладении русским языком. В первый период культурного строительства (30-е годы XX века), когда решалась проблема ликвидации неграмотности, национальные языки и язык межнационального общения имели сравнительно узкие сферы применения. Немаловажную роль в увеличении числа владеющих русским языком, сыграли миграционные процессы, связанные с рациональным размещением производительных сил. Переселение большого количества представителей разных народностей и этнических групп из горных областей на равнины обусловило изменение национального состава многих районов Дагестана. Например, аварцы, даргинцы, лакцы, лезгины переселились на равнинные земли.

Сегодня языковеды отмечают два пути развития национально-русского двуязычия [1, с. 5]. В сельской горной местности дети начинают изучать русский язык в 6-7 лет, когда сформировались речь и мышление на родном не русском языке. Взрослое население (учителя) прибегают к русской речи преимущественно на занятиях, совещаниях. Другие представители сельской интеллигенции, хотя и владеют русским языком, читают художественную литературу, прессу на русском языке, общаются на нем эпизодически. Старшее поколение сельских жителей (65 лет и более) не испытывает острой потребности

общаться по-русски. Почти не владеют русским языком в этом возрасте женщины в горных селах.

Иная ситуация в городах республики. Здесь родной язык усваивается в семье. Вне семьи, в детских учреждениях, школах, в общении функционирует русский язык. Сферы применения родных языков в городах ограничены, что ведет за собой утрату родного языка, особенно у молодежи. Безусловно, активная роль русского языка в этом случае обусловлена полиязычной средой города. Многонациональны все дагестанские города, поселки городского типа и десятки селений переселенцев. В них русский язык функционирует в качестве основного средства межнационального общения. На русском языке частично осуществляется также общение представителей разных народов, проживающих в крупных районных центрах на равнинной части Дагестана.

Второй тип двуязычия – русско-национальный, представляет собой сложную, мало изученную проблему. Потребность для русских, которые составляют 4,2 % населения Дагестана, знать и употреблять языки коренных народов Дагестана, как отмечают сейчас многие исследователи, снижается. С одной стороны, всегда ли русскоязычное население проявляет интерес и желание к изучению дагестанских языков. В подавляющем большинстве, даже в семьях со смешанным национальным составом, если один из членов семьи русский, он не владеет нерусским языком. Кроме того, для детей, рожденных в смешанном по национальному составу браке, русский язык становится родным. С другой стороны, проявленное желание изучать нерусский язык не всегда удовлетворяется. Отсутствие учебных пособий, разговорников, словарей, адресованных не дагестанцам, желающим изучать язык, факультативность преподавания в школах языков народов, проживающих в Дагестане, малоэффективная методическая база преподавания – все это затрудняет развитие русско-национального двуязычия в республике.

Третий тип двуязычия – национально-инонациональный, история его развития, современное состояние – тема неизученная. Известно об исторически локальном двуязычии, например, на кумыкском языке общались кумыки с даргинцами, аварцы с кумыками и т.д. Сегодня исследовательским полем обозначенной проблемы может стать языковая ситуация в семьях со смешанным национальным составом, языковые картины в регионах с пестрым национальным расселением и т.д.

В целом современная языковая ситуация в дагестанском полиэтническом субъекте федерации определяется приоритетностью национально-русского двуязычия, которое обладает следующими типологическими характеристиками: 1) *структурно отдаленное* (родной и неродной языки являются структурно отдаленными); 2) *продуктивное* (билингв способен выражать собственную мысль на разных языках); 3) *контактное* (билингв поддерживает вербальную связь с носителями второго языка); 4) *субординативное* (билингв нарушает систему и нормы второго языка на одном уровне); 5) *непосредственное* (оба языка непосредственно связаны с мышлением); 6) *естественное* (естественный способ усвоения вторичных речевых умений); 7) *параллельное* (овладение одним из языков с опорой на владение другим языком); 8) *модификационное* (в изучаемом языке появляются не элементы, а черты родного языка); 9) *активное* (билингв более или менее регулярно обращается к обоим языкам); 10) *массовое* (большинство населения владеет одновременно двумя или несколькими определенными языками); 11) *неорганизованное* (условия непланового обучения второму языку, как правило, в самом раннем детстве); 12) *смешанное* (билингв осуществляет речевую деятельность попеременно на нескольких языках в пределах одной и той же коммуникативной ситуации) [5].

Высокий социальный статус русского языка, выступающего в этих условиях доминирующим компонентом двуязычия и средством межнациональной коммуникации, диктует необходимость корректного речевого использования его разноуровневых единиц. Составляющими содержания понятия «культура русской речи» в условиях полиязычия следует считать безупречное, орфоэпически и акцентологически нормативное

произношение, выразительную интонацию, грамматическую выверенность, стилистическую корректность, этическую уместность высказывания и максимальное соответствие коммуникативной установке говорящего или пишущего.

В последние годы усиление роли родных языков дагестанцев в социально-экономической, культурной и бытовой сферах, обозначившийся интерес к правильности и чистоте речи на родном не русском языке, к сожалению, определенным образом вызвали безразличие и даже пренебрежение к правильности и культуре русской речи билингов.

Между тем, владение русским языком в совершенстве, наряду с родным языком, овладение его функциональной спецификой, формирование с помощью русского языка и русской культуры высоких нравственных и эстетических качеств, без сомнения, духовно возвеличивают носителя национально-русского двуязычия, детерминируют его общую культуру и интеллигентность.

В этой связи культура русской речи в Дагестане представляет собой актуальную социальную и лингводидактическую проблему. Интерес, проявляемый к этой проблеме в интернациональной республике не только лингвистами, филологами, но и политиками, вполне объясним: от этого зависит решение и собственно лингвистических вопросов, и развитие, совершенствование межнациональных отношений в обществе.

Любой тип двуязычия предполагает межъязыковую интерференцию, позитивное и негативное действие которой объясняется исключительно структурно-типологическими особенностями родного и другого изучаемого языка. При обучении языку в полиязычной среде в сознание обучающегося закладывается представление о двух (или более) языковых системах, вследствие чего элементы одной системы часто оказываются перенесенными в систему другого языка. При наложении структурных моделей дагестанских языков на структурные модели русского происходят различные смещения. Они становятся предпосылкой возникновения отрицательной интерференции на всех языковых уровнях и порождают ошибки в русской речи дагестанцев.

Разнородные явления интерференции, снижающие культуру русской речи, должны быть максимально изучены и учтены при внедрении тех или иных технологий культурноречевого воздействия. В условиях полиязыкового контекста обучения построение любой дидактической модели невозможно без учета характера билингвизма обучающихся. Следует отметить, что степень билингвизма учебной аудитории, как правило, различна: от нулевой до крайне ущербной. Это вызывает затруднения в применении адекватных способов ликвидации интерферентных отклонений, требует индивидуальной диагностики и контроля в обучении.

Интерферентные ошибки, по сути, являются своеобразным индикатором протекания процесса овладения неродным языком. Идентификация и анализ таких ошибок позволяет объяснить их происхождение и проследить динамику проявления, в конечном итоге, дает возможность спроектировать дидактическую стратегию их коррекции в целях формирования и развития навыков и корректных коммуникативных умений в неродной речи. Следует учитывать, что интерференция, как и процесс овладения родным и неродным языками, динамична, поэтому преодоление интерференции в процессе пользования обеими языками – задача поэтапная и последовательная [8].

Очевидно, что сегодня в условиях полиязычия российского образовательного пространства необходимо менять организационно-методическое управление обучающим процессом путем разработки инновационной модели лингвокоррекции русской речи и технологии ее внедрения [5].

Проектирование и внедрение педагогической лингвокоррекционной модели осуществляется нами на основе комплекса методологических подходов: системного, личностно-деятельностного, коммуникативно-компетентностного, культурологического, и дидактических принципов: учета родного языка, научности содержания и методов учебного процесса, систематичности и последовательности, доступности, проблемности,

сознательности, активности и самостоятельности, наглядности, связи теории с практикой, гражданственности и толерантности [7].

Таким образом, в системе обучения русскому языку в Дагестане учет потенциальных возможностей проявления интерференции является очевидной необходимостью. Приемы и методы преодоления интерферентных явлений в речи обучающихся должны быть неотъемлемой частью каждого курса, обеспечивающего практическое владение современным русским литературным языком в условиях полиязычного контекста обучения.

Сегодня такая позиция особо актуализируется в связи профессионально-ориентированным языковым обучением в вузах. Качество подготовки специалиста определяется его готовностью к эффективной профессиональной деятельности, способностью к адаптации в условиях быстро меняющегося современного мира, а значит, зависит от уровня комплексного владения профессиональными компетенциями. При этом русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция личности является системообразующей и стержневой для профессиональных компетентностных ресурсов, так как органично интегрирует в собственном развитии формирование всех остальных компетенций, являясь не только целью, но и средством эффективного развития личности в образовательном процессе [9].

Библиографический список

1. Абдуллаев А.А. Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия. – Махачкала: б.и., 1995. – 298 с.
2. Алпатов В.М. 150 языков и политика: 1917-1997. – М.: Институт востоковедения РАН, 1997. – 190 с.
3. Ваджибов М.Д. Об обогащении современного русского языка в условиях дагестанского полиязычия // Русский язык и литература в славянском мире: История и современность: Материалы Международной научно-практической конференции. МГУ им. М.В. Ломоносова, 25 мая 2020 г. – М.: Изд-во МГУ, 2020. – С. 157-163.
4. Леонтьев А.А. Фазовая структура речевого акта и природа планов / А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова // Планы и модели будущего в речи (материалы к обсуждению) / Под ред. А.А. Леонтьева. – Тбилиси, 1970. – С. 27-32.
5. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия: монография / Т.И. Магомедова. – Махачкала: б.и., 2009. – 233с.
6. Магомедова Т.И. Типологическая картина двуязычия в Дагестане: история и современное состояние // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия: Филологические науки. – № 1. – М.: б.и., 2011. – С. 28-34.
7. Магомедова Т.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов-билингвов: психолингвистический аспект // Наука. Мысль. 2016. – № 2. – С. 14-18.
8. Цховребов А.С. Методика организации работы по совершенствованию речевых навыков старшеклассников-осетин // Успехи современной науки и образования. 2016. – №11. – Т. 5. – С. 126-130.
9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 436 с.

УДК 81.27

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБЫДЕННОМ СОЗНАНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Ю.В. Погребняк

Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье описываются подходы к определению и анализу виртуальной реальности и особенности ее концептуализации в обыденном сознании представителей современной русской лингвокультуры. Проведенный анализ интернет-статусов показал, что выступающий на первый план ценностный аспект концептуализации виртуального пространства в обыденном сознании современных русских людей в самом общем виде может быть сформулирован так: нужно формировать культуру использования виртуальной реальности – интернет должен быть поставлен на службу человеку, а не наоборот.

Ключевые слова: виртуальная реальность, концептуализация, сознание, лингвокультура, интернет-статус

CONCEPTUALIZATION OF VIRTUAL REALITY IN THE EVERYDAY CONSCIOUSNESS OF REPRESENTATIVES OF MODERN RUSSIAN LINGUOCULTURE

Y.V. Pogrebnyak

Military Engineering Technical Institute, Military Academy of Logistics, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. In this article the approaches to the definition and analysis of virtual reality and the features of its conceptualization in the everyday consciousness of representatives of modern Russian linguistic culture are described. The analysis of Internet statuses has shown that the evaluative aspect of conceptualization of virtual space in the everyday consciousness of modern Russian people can be presented in the most general way: it is necessary to form a culture of using virtual reality – the Internet should be put at the service of a person, and not vice versa.

Keywords: virtual reality, conceptualization, consciousness, linguistic culture, Internet status

Виртуальная реальность на сегодняшний момент изучается многими науками, так как связана с проблемами бытия человека, его сознания, форм его существования.

Виртуальная реальность занимает большую нишу в сознании современных людей. Несомненно, представления людей о виртуальной реальности национально специфичны, что обусловлено тем фактом, что формирование представлений о виртуальной реальности происходит не обособленно от социально-исторических условий существования индивида. С другой стороны, действительные условия существования человека активно влияют на формирование его представлений о виртуальном мире.

Н.О. Хазиева описывает влияние виртуальной реальности на социальные процессы. Автор считает, что социализация личности в современном мире происходит как результат перманентного движения человека из мира актуального в миры виртуальные и обратно. Пребывание только в виртуальной реальности не обеспечивает полноценной социализации личности. Эпоха постодернизма порождает различные виртуальные миры, которые формируют личность, специфической чертой которой является асоциальность.

Современные виртуальные реальности сложились в результате наложения идей советской и постсоветской эпох. А социализация человека в пространстве постсоветской России есть результат противоречивого взаимодействия советской и постсоветской виртуальных реальностей и современной социальной действительности [7].

Н.А. Носов в 2001 году, признавая различные типы виртуальной реальности (физическая, психологическая, социальная, биологическая, техническая и проч.), определил ее основные свойства: порожденность, актуальность, автономность, интерактивность.

Виртуальная реальность порождается какой-либо другой реальностью, внешней по отношению к ней. Виртуальная реальность существует только тогда, когда активна порождающая ее другая реальность. В виртуальной реальности существуют свое время, пространство и законы. Виртуальная реальность взаимодействует со всеми другими реальностями, в том числе и с порождающей.

В отличие от виртуальной, порождающая реальность называется константной реальностью. «Виртуальность» и «константность» образуют категориальную оппозицию, т.е. являются философскими категориями. Виртуальная реальность может породить виртуальную реальность следующего уровня, став относительно нее константной реальностью. И наоборот, виртуальная реальность может свернуться в элемент своей константной реальности.

Н.А. Носов считает, что нельзя понимать виртуальность как нереальность, как нечто возможное, иллюзорное или воображаемое. Виртуальность – это другая реальность.

Виртуалистика может концептуализировать не только статичные вещи, но и *возникновение и становление*: генезис и развитие чего-либо, историю, эволюцию, то есть она имеет возможность концептуализировать *события, которые, она рассматривает не как статистически усредненный объект, а как уникальное, существующее в единственном числе творческое состояние, акт мысли, поступок, жизнь отдельного человека, отдельного государства и т.д.* Причем, события одной реальности могут взаимодействовать с событиями другой реальности [2].

П.А. Степаненко определяет виртуальную реальность как идеальный образ, предполагающий наличие технологий репрезентации в объективной реальности, который неизменно связан с материальным носителем.

Составляющими образов виртуальной реальности выступают архетипы коллективного бессознательного. Миф считается первой в истории виртуальной реальностью.

По мнению автора, современность нуждается в выработке более здорового отношения к виртуальности, в возвращении к восприятию образов виртуальной реальности в качестве символов, а не симулякров [6].

С.И. Орехов определяет виртуальную реальность как реальность, образованную положенно-репрезентативным взаимодействием технической и социально-психической реальностей, которая проявляется в операциональной превращенной форме и существует в виде процесса — виртуального события и потока.

С.И. Орехов развивает концепцию процессуальной формы существования виртуальной реальности, говоря о выделении базового элемента виртуальной реальности — виртуального события, представляющего собой относительно законченный период становления, разворачивания и существования в операциональной форме образа, смысла, текста.

Основными структурными элементами виртуального события являются: человек с его психикой и виртуальные объекты — аудиальные, визуальные, тактильные образы; смыслы, знаки, тексты, гипертексты. Эти объекты адаптированы к чувственности и мышлению человека.

Важным элементом виртуального события является его вербализация.

Свойствами виртуального события являются его содержательность, предметность, разумность, интенциональность, герметичность, неметричность, симулятивность, процессуальность. Реализация свойств виртуального события выступает как осуществление сценария фрагмента виртуальной реальности, схемы развития событий.

Виртуальные события организованы в виртуальный поток — совокупность виртуальных событий в пределах существования виртуальной реальности, связанных единым конструирующим началом. Принципы конструирования виртуального события и виртуального потока таковы: принципы информативности, переживаемости, логической и когнитивной связи, контекстуальности, гипертекстовости, неповторимости.

С.И. Орехов установил, что пребывание в глобальной информационной сети порождает коллективное виртуальное, которое он определяет как результат интересубъектных действий, как родовое переживание большими группами людей настоящего в символической форме.

Современные информационные технологии участвуют в формировании смысловых жизненных ориентиров, новых ценностных регулятивов. В современном обществе происходит переоценка ценностей на основе информационной культуры.

Ценности социальной реальности вкрапляются в виртуальную реальность, где они подвергаются преобразованию, и таким образом появляются виртуальные ценности [3].

Из приведенного выше перечня идей о виртуальной реальности можно заключить следующее:

1. Виртуальная реальность образована взаимодействием технической и социально-психической реальностей.

2. Виртуальная реальность существует в виде процесса — виртуального события и потока.

3. Основными структурными элементами виртуального события являются: человек с его психикой и виртуальные объекты — аудиальные, визуальные, тактильные образы; смыслы, знаки, тексты, гипертексты.

4. Нельзя понимать виртуальность как нереальность, как нечто возможное, иллюзорное или воображаемое. Виртуальность — это тоже реальность. Виртуальная реальность должна базироваться на другой реальности. Виртуальная реальность может породить виртуальную реальность следующего уровня.

5. Существуют различные типы виртуальной реальности — физическая, психологическая, социальная, биологическая, техническая и проч., а также она обладает основными свойствами: порожденность, актуальность, автономность, интерактивность.

6. Современные информационные технологии участвуют в формировании смысловых жизненных ориентиров, новых ценностных регулятивов. Социализация личности происходит в процессе движения человека из мира действительного в миры виртуальные и обратно.

В современном обществе происходит переоценка ценностей на основе информационной культуры. Современность нуждается в выработке более здорового отношения к виртуальности, в возвращении к восприятию образов виртуальной реальности в качестве символов, а не симулякров.

На наш взгляд, интернет-статусы дают богатый материал для изучения способов концептуализации определенных процессов и явлений в сознании представителей определенной лингвокультуры. Рассмотрим характеристики виртуальной реальности, которые присутствуют в сознании современных русских людей.

1. Виртуальный мир — это второй (после действительного) мир, в котором может существовать человек.

– *А если будет конец света, на какую планету ты отправишься? В интернет.*

– *У кошек 9 жизней, а у человека теперь две: реальная и виртуальная [1].*

2. Виртуальный мир — огромный источник познания.

– *Самый глубокий источник познания есть у каждого современного человека, и он помещается у него в кармане.*

– *Ни в одной книге ты не найдешь столько, сколько можешь обрести за пару щелчков в интернете.*

2. Люди все больше и больше предпочитают существование в виртуальном мире.

– *Теперь вместо того, чтобы играть на улице, дети проводят дни напролет на виртуальных площадках.*

– *Раньше все сидели на скамейках и обсуждали соседей, а что теперь? Теперь на форумах и обсуждают незнакомцев [4].*

3. Виртуальный мир «затягивает» человека, и люди могут полностью «уйти» в виртуал, забыв о действительном мире.

– *Знаешь, какая самая распространенная зависимость в современном мире? Нет, не алкогольная, это интернет-зависимость.*

– *Знаете, недавно нас покинул один очень близкий человек...Ему подключили безлимитный интернет в квартире.*

4. Люди не должны забывать, что они живут в реальном мире.

– *Интернет смог заменить практически все: друзей, любовь, семью. Но он никогда не заменит реальную жизнь, где мы рождаемся, взрослеем и умираем.*

– *Выходя в интернет, не забудь, что тебя ждут в реальном мире.*

А) Виртуальный мир не поможет людям решить проблемы в реальном мире.

– *Мы стали слишком мало внимания уделять реальности, но нам ведь в ней жить и в ней умирать.*

– *В виртуальном мире гораздо больше возможностей: и слепой увидит, и лежачий пойдет. Но какой в этом смысл, если тело по-прежнему в реальном мире.*

Б) Виртуал убивает время в «реале».

– *Христа ради, выключите интернет! Мне нужно убрать елку, уже май.*

– *В тюрьме люди столько времени не проводят, сколько мной тратится на интернет [5].*

В) Виртуальная зависимость — это не свобода

– *Говоря о свободе в интернете, вспомни, что ты сидишь в запертой комнате.*

– *Виртуальное пространство — такая интересная штука... Делая нас более свободными, расширяя наши возможности и границы восприятия, может одновременно сделать нас своими узниками.*

Г) Виртуальная реальность разобщает людей

– *Парадокс Интернета: он соединяет людей, находящихся далеко, но разъединяет с теми, кто находится рядом [4].*

– *Как только отключили интернет, наша квартира превратилась в остров “Нефигделать” посреди океана отчаяния.*

5. Виртуальная жизнь похожа на настоящую, но не может заменить ее.

– *Вот она виртуальная реальность — вроде и не жизнь, а переживания как по-настоящему.*

– *Мы такие смешные ...Мы влюбляемся виртуально, по фото в «Контакте», по одной набранной фразе, а смайлы принимаем за истинные чувства.*

6. Виртуальный мир надо использовать по прямому назначению, а не для забавы.

– *Самое выдающееся изобретение человечества нужно использовать с умом, в конце концов интернет был создан не для забавы.*

– *Заходя в интернет, ты выходишь из реальной жизни. Но если ты все сделал правильно, то возвращаешься обратно с багажом новых знаний. [5].*

Проведенный анализ интернет-статусов показал, что ценностный аспект концептуализации виртуального пространства в обыденном сознании современных русских людей совпадает с выводами исследователей и может быть в самом общем виде сведен к следующему: нужно формировать культуру использования виртуальной реальности – интернет должен быть поставлен на службу человеку, а не наоборот.

Библиографический список

1. Короткие статусы про интернет. [Электронный ресурс]. URL: <https://smsta.ru/status/smak/inet> (дата обращения 21.04.2021).
2. Носов Н.А. Манифест виртуалистики // Труды лаборатории виртуалистики. Вып. 15. – М.: Путь, 2001. – 17 с.
3. Орехов С.И. Виртуальная реальность: исследование онтологических и коммуникационных основ. Автореф. дис. ... доктора философских наук : 09.00.01 / Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2002. – 31 с.
4. Статусы про виртуальную реальность. [Электронный ресурс]. URL: [StatusOKhttps://statusok.ru/category/statusy/statusy-pro-virtualnuyu-realnost/](https://statusok.ru/category/statusy/statusy-pro-virtualnuyu-realnost/) (дата обращения 21.04.2021).
5. Статусы про интернет. [Электронный ресурс]. URL: <https://novye-statusy.ru/statusy-pro-internet.html> (дата обращения 21.04.2021).
6. Степаненко П.А. Виртуальная реальность в структуре отношений человека и мира. Автореферат дис.... кандидата философских наук : 09.00.01. – Омск: ОГУ, 2006. – 23 с.
7. Хазиева Н. О. Виртуальная реальность как пространство социализации: социально-философский анализ проблемы. Автореф. дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11. – Казань: Казан. (Приволж.) федер. ун-т., 2014. – 19 с.

УДК 811.161.1'373/372(038)

ТОПОНИМЫ В ВОЕННОМ СОЦИУМЕ: ПЕТЕРБУРГСКИЕ УРБАНОНИМЫ В СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ «ВОЙНА»

Н.А. Родина

Военный институт физической культуры, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье автор рассматривает связь военной топонимии и языковой личности военнослужащего как члена военного социума. Приводятся военно-исторические предпосылки номинации внутригородских объектов Санкт-Петербурга, описывается проведенный ономастический эксперимент. Автор дает количественную и качественную характеристику наиболее частотным урбанонимам в семантическом поле «война». В результате проведенного исследования делается вывод о роли топонимов, связанных с военным социумом, в формировании и развитии языковой личности российского военнослужащего. Материал исследования может найти применение как в военном образовании, так и в факультативном курсе ономастики в гражданском вузе.

Ключевые слова: военный социум, российский военнослужащий, языковая личность, топонимы, урбанонимы, особенности семантики, семантическое поле «война»

TOPONYMS IN THE MILITARY SOCIETY: PETERSBURG URBANONYMS IN THE SEMANTIC FIELD “WAR”

N.A. Rodina

Military Institute of Physical Training, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. In the article, the author examines the connection between military toponyms and the language personality of a serviceman as a member of a military society. The military-political preconditions for the nomination of the intracity objects of Saint-Petersburg are given, an onomastic experiment is described. The author gives a quantitative and qualitative description of the most frequent urbanonyms in the semantic field “war”. As a result of the study, a conclusion is drawn about the role of toponyms associated with the military society in the formation and development of the language personality of the Russian serviceman. The material of the study can be used both in military education and in the optional course of onomastics in a civil university.

Keywords: military society, Russian serviceman, language personality, toponym, urbanonym, features of semantics, semantic field «war»

В настоящее время в лингвистике ассоциативная организация связей между лексемами представляется «как некая форма семантических сетей, существующих в сознании» [4, с. 182]. Имена собственные занимают особое место, поскольку являются особыми лингвокультурологическими знаками, которые не только идентифицируют лица и объекты, совокупность их признаков, но и передают информацию о сущности номинантов. По языковым связям они группируются в «ономастические поля» и «ономастические пространства» – по локализации бытования в каких-либо определенных географических или социальных условиях [7].

Поскольку имена собственные отражают концептуальную информацию и результаты ментальной деятельности человека, онимы, функционирование которых ограничено рамками военного социума, представляют собой отдельные фрагменты языковой картины мира военнослужащего. В частности, на становление языковой личности российского военнослужащего во многом оказывает влияние ономастическое пространство, включающее антропонимы, хрононимы, топонимы и хрематонимы в семантическом поле «война». Молодые люди, с детства знакомясь с именами, датами, местами и предметами, связанными с боевыми действиями, вдохновляются подвигами соотечественников и зачастую впоследствии выбирают профессию офицера, которому свойственна специфическая манера коммуникации, основанная как на своеобразном языке социума, так и индивидуальных коммуникативных чертах.

Одним из ключевых компонентов системы имен собственных в семантическом поле «война» являются топонимы, поскольку объекты их номинации стационарны, вследствие чего топонимы могут восприниматься людьми в течение неограниченного времени.

Согласно общепринятой классификации [2], выделяются следующие классы топонимов: ойконимы (населенные пункты), гидронимы (водоемы), оронимы (горные вершины и цепи гор), урбанонимы (внутригородские объекты), годонимы (улицы), агоронимы (площади), дромонимы (пути сообщения). Сегодня эта классификация претерпела некоторые изменения, вследствие чего стало возможным включать годонимы (названия улиц, проспектов и т.п.) и агоронимы (названия площадей) в класс именованных внутригородских объектов – урбанонимов [5].

Для рассмотрения урбанонимов используются классические схемы, предложенные ономатологами А.М. Селищевым и А.В. Суперанской.

Первый исследователь выделяет следующие типы внутригородских названий:

- названия, происходящие от имен людей и их прозвищ;
- названия, происходящие от названий людей по роду деятельности;
- названия по социально-имущественному признаку и по положению;
- названия, связанные с администрацией и властью;
- названия, отражающие этнический характер населения;
- названия, отражающие специфику ландшафта и особенности застройки населенных мест;
- названия с абстрактным значением;

- названия, связанные с объектами культа [8, с. 45].

А.В. Суперанская выделяет 12 лексико-семантических типов урбанонимов:

- наименования в честь отдельных лиц;
- наименования по группам лиц;
- наименования по названиям населенных пунктов;
- наименования по искусственно созданным микрообъектам;
- наименования по объектам природной микротопонимии;
- наименования по физико-географическим объектам;
- наименования, связанные с церковными названиями;
- наименования по местоположению;
- наименования по внешнему виду или впечатлению;
- наименования по назначению или основному использованию;
- наименования, повторяющие названия соседних улиц;
- символические наименования [9, с. 119].

В силу своей специфики в целом военная топонимика должна рассматриваться в тесном взаимодействии с географией и историей военного социума и страны в целом. Так, например, официальные топонимы в семантическом поле «война» содержат закодированную в вербальной форме информацию о наиболее важных военных деятелях и событиях жизни российского военного социума, следовательно, анализировать эти имена собственные необходимо в связи с военно-историческими предпосылками номинации тех или иных географических объектов. Соответственно, и подобные названия внутригородских объектов могут быть представлены следующими типами урбанонимов:

наименования в честь отдельных лиц;

наименования по группам лиц, в том числе происходящие от названий людей по роду деятельности;

названия с абстрактным значением (имеется в виду характеристика личностных качеств – прим. автора);

наименования по назначению или основному использованию;

наименования, повторяющие названия соседних улиц.

В настоящей статье объектом рассмотрения являются урбанонимы Санкт-Петербурга, принадлежащие семантическому полю «война».

Санкт-Петербург имеет богатую военную историю, он является одним из российских городов-героев [11].

В Санкт-Петербурге находится достаточно много внутригородских объектов, именование которых носит характер, связанный с военной историей города. Военные урбанонимы обладают когнитивным фоном, благодаря которому историко-культурные ценности военного социума зафиксированы, хранятся и транслируются от поколения к поколению петербуржцев, россиян в целом, а также иностранных туристов.

В связи с тем, что лексические единицы являются одним из эффективных способов отражения информации о мире, заключенной в памяти человека, очевидной представляется актуальность изучения ономастических ассоциаций языковой личности.

Целью настоящего исследования является количественно-качественный анализ петербургских урбанонимов в семантическом поле «война». Был проведен ассоциативный эксперимент для выявления частотности данных имен собственных, их классификации, а также описание лексико-семантических особенностей наиболее частотных названий улиц и площадей.

В рамках ассоциативного эксперимента нами был проведен опрос 100 военнослужащих-петербуржцев, принадлежащих к разным половозрастным группам. В соответствии с общепринятой методикой [6], респонденты в течение 1 минуты должны были написать 5-9 названий улиц и площадей Санкт-Петербурга, принадлежащих семантическому полю «война», т.е. отражающих в сопровождающей их значении информации значимые факты военной истории России.

В результате опроса нами было получено 703 ответа. Количественное представление результатов с точки зрения частотности представлено в таблице 1.

Таблица 1. Частотность урбанонимов

Название внутригородского объекта	Количество ответов	Название внутригородского объекта	Количество ответов
Авангардная улица	1	Улица Победы	21
Арсенальная улица	3	Поклонная гора	22
Артиллерийская улица	3	Скобелевский проспект	1
Бородинская улица	15	Проспект Славы	23
Проспект Ветеранов	45	Солдатский переулок	1
Площадь Военных медиков	1	Улица Стойкости	3
Площадь Восстания	35	Улица Адмирала Трибуца	1
Гвардейская улица	1	Улица Александра Матросова	27
Проспект Героев	26	Проспект Будённого	3
Гренадерская улица	1	Улица Ватутина	14
Проспект 25-го октября	12	Улица Володи Ермака	1
Площадь Декабристов	1	Улица Ворошилова	12
Улица Доблести	21	Улица Гастелло	3
Кавалергардская улица	1	Улица Генерала Симоняна	12
Канонерская улица	1	Улица Генерала Хрулёва	12
1-13-я Красноармейские улицы	4	Улица Здоровцева	1
Красногвардейская улица	1	Улица Зины Портновой	1
Улица Красного курсанта	1	Улица Зои Космодемьянской	12
Улица Красных курсантов	1	Улица Ивана Черных	1
Улица Красных партизан	12	Улица Комиссара Смирнова	1
Набережная Кутузова	22	Улица Константина Заслонова	1
Набережная Макарова	21	Улица Лёни Голикова	1
Проспект Маршала Блюхера	4	Улица Лизы Чайкиной	2
Улица Морской пехоты	1	Улица Маршала Говорова	24
Улица Морской славы	12	Улица Маршала Жукова	25
Площадь Мужества	40	Улица Маршала Захарова	1
Улица Нахимова	3	Улица Маршала Казакова	1
Проспект Непокорённых	35	Улица Маршала Мерецкова	1
Октябрьская набережная	1	Улица Маршала Новикова	1
Улица Ольги Берггольц	23	Улица Маршала Тухачевского	12
Улица Оружейника Федотова	1	Улица Партизана Германа	1
Офицерский переулок	21	Улица Пограничника Гарькавого	1
Проспект Патриотов	26	Улица Солдата Корзуна	2
Пискаревский проспект	28	Переулок Талалихина	1
Площадь Победы	40	Улица Тамбасова	1
Улица Победы	21	Улица Харченко	1

Из таблицы видно, что наибольшее число реакций вызвали следующие урбанонимы: проспект Ветеранов (45 ответов), площадь Мужества и площадь Победы (по 40 ответов), площадь Восстания и проспект Непокорённых (по 35 ответов), Пискаревский проспект (28 ответов), улица Александра Матросова (27 ответов), проспект Героев (26 ответов), улица Маршала Жукова (25 ответов).

Далее собранный материал был рассмотрен с качественной стороны.

Всего респондентами было приведено 71 именование петербургских улиц и площадей, все данные единицы нами были расклассифицированы в соответствии с приведенными выше типами урбанонимов, характерных для семантического поля «война». Их соотношение представлено в Таблице 2.

Таблица 2. Классификация урбанонимов

Наименования в честь отдельных лиц:			Названия, происходящие от именованных людей по роду деятельности	Названия, образованные от нарицательной лексики с абстрактным значением	Названия в честь знаменательных событий	Наименования, повторяющие названия соседних улиц
героев ВОВ	военачальников ВОВ	иных военачальников				
19	12	5	16	10	7	2

Из таблицы видно, что наибольшее количество урбанонимов (36 единиц) представляют собой наименования в честь отдельных лиц. При этом внутри группы выделяются три подгруппы.

Так, в честь героев Великой Отечественной войны названы, например, улицы Зои Космодемьянской и Харченко, переулок Талалихина.

Также в семантическом поле «война» представлены именованные, соотносящиеся с именами военачальников Великой Отечественной войны. Примерами таких урбанонимов могут быть улицы Ватутина, Генерала Хрулёва, Маршала Говорова, проспект Будённого. Именами других военачальников названы такие внутригородские объекты, как улица Нахимова, набережная Макарова, проспект Маршала Блюхера.

В число единиц следующей группы, представленных 16 именованными, входят единицы, происходящие от обозначений людей по роду деятельности. Примерами таких урбанонимов являются Кавалергардская и Канонерская улицы, Офицерский переулок, площадь Военных медиков.

В группу названий внутригородских петербургских объектов, образованных от апеллятивов с абстрактным значением (10 единиц), входят такие, как, например, проспект Славы, улицы Стойкости и Доблести.

Наименования, повторяющие названия соседних улиц, представлены 1-13-ми Красноармейскими улицами, а также улицей Красных курсантов, соотносящейся с улицей Красного курсанта.

Кроме того, 7 единиц формируют еще одну группу урбанонимов, семантически связанных с названиями знаменательных событий: Бородинская улица, Октябрьская набережная, проспект 25-го октября, площадь Декабристов, Пискаревский проспект, Поклонная гора.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Урбанонимы как класс топонимов в современной ономастической системе представляют собой составные элементы динамичной лингвистической системы и отражают историко-культурные представления использующего их социума.

Результаты исследования позволяют утверждать, что большинство военнослужащих обнаруживают достаточное знание историко-культурных основ петербургских военных урбанонимов.

Наиболее частотны именованные, происхождение которых связано с именами героев Великой Отечественной войны, а также те, которые имеют в своем составе элементы, образованные от апеллятивов с семантикой военного характера.

В целом петербургские военные урбанонимы включают в себя именованные в честь героев Великой Отечественной войны, военачальников того времени и более ранних кампаний, названия, происходящие от номинации людей по роду деятельности, названия, соотносящиеся с абстрактной нарицательной лексикой, названия в честь знаменательных военно-исторических дат, а также именованные, повторяющие соседние годонимы и агоронимы. Наибольшее количество урбанонимов представлено наименованиями в честь героев 1941-1945 годов и военнослужащих по роду их деятельности, что свидетельствует о желании увековечить заслуги перед Отечеством как отдельных личностей, так и больших воинских коллективов.

Именованные внутригородских объектов, приведенные в исследовании, обладают богатым военно-историческим и нравственно-культурным фоном, поскольку содержат названия памятных дат, имена великих полководцев, героев и их личностных качеств, следовательно, они способствуют формированию и развитию специфических черт личности патриота, будущего защитника родины. Таким образом, комплексное изучение урбанонимов в семантическом поле «война» представляет собой один из неотъемлемых аспектов рассмотрения языковой личности российского военнослужащего.

Библиографический список

1. 300 лет военной истории Санкт-Петербурга / Штаб Ленинградского военного округа, Институт военной истории Министерства обороны Российской Федерации. – М., СПб: АО Славия, 2003. – 576 с.
2. Бондалетов В.Д. Русская ономастика. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Горбачевич К.С., Хабло Е.П. Почему так названы. – СПб.: Норинт, 2002. – 352 с.
4. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и линвокультурология : курс лекций. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
5. Мадиева Г.Б., Супрун В.И. Система современной русской урбанонимической терминологии // Вопросы ономастики. 2017. – т. 14. – № 2. – С. 115-125.
6. Максимчук Н. А. Нормативно-научная картина мира русской языковой личности в комплексном лингвистическом рассмотрении: монография. В 2-х ч. – Смоленск: СГПУ, 2002. – Ч.1. – 204 с.
7. Родина Н.А. Ономастическая составляющая языковой личности российского военнослужащего // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2021. – № 1. – С. 51-60.
8. Селищев А.М. Из старой и новой топонимии // Избранные труды. – М.: Просвещение, 1968. – С. 45-96.
9. Суперанская А.В. Применение метода лингвистической статистики к изучению топонимической системы города Москвы // Лингвистическая терминология и прикладная топонимика. – М.: Наука, 1964. – С. 119-121.
10. Блокада Ленинграда. [Электронный ресурс]. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Блокада_Ленинграда (дата обращения: 20.04.2021).
11. Города-герои. [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Города-герои> (дата обращения: 20.04.2021).

УДК 81'42

ОСОБЕННОСТИ НОВОСТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ В АЛБАНСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ: ГРАФИЧЕСКИЙ, ГРАММАТИЧЕСКИЙ И ЛЕКСИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТЫ

Е.В. Стефанова

Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Белоруссия

Аннотация. В современном мире большой поток информации диктует необходимость иметь ориентир, позволяющий выбрать ту ее часть, которая актуальна в настоящий момент времени. Таким ориентиром являются заголовки сайтов телевизионных каналов. Объектом исследования являются новостные заголовки в албанском языке. Предмет исследования – языковые особенности (графический, грамматический и лексический компоненты), информативный и воздействующий потенциал заголовков. Изучение заголовков в печатных и электронных СМИ постоянно привлекает внимание лингвистов. Актуальность проведенного исследования определяется отсутствием научных публикаций, описывающих языковые характеристики новостных заголовков в албанских электронных СМИ.

Ключевые слова: электронные СМИ; албанские новостные заголовки; графический, грамматический и лексический компоненты; цитирование; косвенное цитирование

PECULIARITIES OF NEWS HEADLINES IN ALBANIAN ELECTRONIC MASS MEDIA: GRAPHIC, GRAMMATICAL AND LEXICAL COMPONENTS

E.V. Stefanova

Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

Abstract. Our modern world is characterized by a large flow of information. It dictates the necessity to have a reference point that allows us to select the part of it that is currently topical. Television news headlines represent this reference point. The research object includes news headlines in Albanian e-media. The research subject comprises linguistic features (graphic, grammatical and lexical components), informative potential of headlines, as well as the one that exerts influence upon viewers. The study of headlines both in print and e-media constantly captures the attention of linguists. The relevance of the study is determined by the lack of scientific publications describing language characteristics of news headlines in Albanian e-media.

Keywords: e-media; Albanian news headlines; graphic, grammatical and lexical components; citation; indirect citation

Заголовок – первая ступень организации новостного дискурса, на которую обращено внимание читателя. Вместе с тем заголовок – компрессия новостного дискурса. Полифункционал компрессии направлен на оказание воздействия на зрителя, привлечение внимания, информирование и т.д., т.е. формирование определенной картины мира. Нельзя не отметить и тот факт, что заголовок – это реклама представленной информации.

Многообразие функций заголовков освещается в многочисленных научных работах. А.Н. Агапова, например, перечисляет следующие: информативная, прогнозирующая содержание, создающая психологическую установку восприятия текста, рекламно-экспрессивная, прагматическая, тематизирующая, рематизирующая и символизирующая [1, с. 20-21].

Не только заголовок (ядро новостного дискурса) выполняет свои функции: выразительные средства (компоненты ядра) задействуются для усиления активизации функций заголовка. Так, метафора (один из компонентов ядра) в заголовке выполняет, по мнению В.Ю. Варзаповой, функции компрессии, текстообразования, выражения оценочного отношения адресанта к событию, описываемому в заголовке, привлечения внимания адресата [2, с. 17-18]. Таким образом, происходит наложение функций заголовка (ядра) и его составляющих элементов (компонентов ядра).

Актуальность проведенного исследования определяется отсутствием научных публикаций, описывающих языковые характеристики новостных заголовков в албанских электронных СМИ.

Цель исследования – выявление языковых особенностей албанских новостных заголовков, их стратегического потенциала. Поставленная цель исследования предполагает решение следующей *задачи*: выявление прагматически маркированных языковых средств воздействия на адресата.

Объект исследования – новостные заголовки интернет-версии албанского телеканала *Ora News* (<https://www.oranews.tv/>). *Предмет исследования* – языковые особенности (графический, грамматический и лексический компоненты), информативный и воздействующий потенциал заголовков.

В ходе проведенного анализа были установлены языковые особенности новостных заголовков албанского телеканала *Ora News*, представленные ниже в виде перечня:

1. Ввиду того, что слово «кофе» может произноситься и с ударением на первый, и с ударением на второй слог (жирным шрифтом указано место ударения: *kafe / kafe*), в заголовках встречаем 2 варианта определенной формы существительного: *kafja / kafeja* (в зависимости от произношения).

→ *Rama ironi me qytetarin: Si pihet kafja e si hahet pica me maskë?* (Рама и жители иронизируют: Как пить кофе и как есть пиццу с маской?)

→ *Kafeja zvogëlon rrezikun e zhvillimit të diabetit të tipit 2* (Кофе снижает риск развития диабета 2 типа)

2. 2 варианта слова «половина»: *gjysmë* и разговорный вариант *gjysëm*.

→ *Nadal nuk ndalet, sfidon Federer në gjysëmfinalen e Francës* (Надаль не останавливается, бросает вызов Федереру в полуфинале чемпионата Франции)

→ *Inter "fluturon" në gjysëmfinalen e Kupës së Italisë* (Интер «летит» в полуфинал Кубка Италии)

3. В заголовках встречаем «ложных друзей переводчика»:

✓ *gosti* ‘праздник’, ‘банкет для друзей и гостей’

✓ *komod* ‘удобный’, ‘благоустроенный’, ‘комфортабельный’

✓ *koran* ‘форель’

✓ *kot* ‘зря’, ‘напрасно’

✓ *krah* ‘рука’ (от кисти до плеча), ‘крыло’ (птицы, самолёта) ‘направление’

✓ *pisk* ‘узел’, ‘шепотка’

✓ *shah* ‘шахматы’

✓ *shok* ‘товарищ’, ‘друг’

✓ *tok* ‘вместе’

✓ *zakon* ‘обычай’, ‘привычка’ и др. [3, с. 113-114].

4. Отмечаем присутствие нескольких вариантов написания аббревиатуры «США»: *S.H.B.A. / SHBA / SH.B.A. / ShBA*. В некоторых случаях характерным является использование одного из указанных выше вариантов аббревиатуры страны в заголовке, а в самом тексте находится другой вариант.

5. 2 варианта написания слова, образованного из 2 корней: *armë* ‘оружие’ + *pushim* ‘перерыв’ = *armëpushim* / *armpushim* (без *ë*) ‘перемирие’, ‘прекращение огня’.
- *Conte në Ankara takon Erdogan, në fokus armëpushimi në Libi* (Конте встречается с Эрдоганом в Анкаре, в центре внимания прекращение огня в Ливии)
 - *Marrëveshje armpushimi për Sudanin e Jugut* (Соглашение о прекращении огня для Южного Судана)
6. В заголовках, посвященных футбольной тематике, название клуба – вставка из английского / адаптированное название (с использованием необходимых грамматических форм): *nga Tottenham* / *nga Tottenhami* ‘из клуба «Тоттенхем»’ *tek Inter* / *tek Interi* ‘к клубу «Интер»’.
- *Milani futet në garë për Elseid Hysaj* (Милан вступает в гонку за Эльсеид Хюсай)
 - *Liverpool korrigjon mbrojtjen, vjen goditja e pare* (Ливерпуль корректирует оборону, вот и первый гол)
 - *Asnjë rrezik nga UEFA, Interi paguan detyrimet e prapambetura* (УЕФА не представляет опасности: Интер погашает задолженность)
7. Будущее время образуется в албанском языке при помощи конструкции *do të* + глагол. Данная грамматическая конструкция в заголовках зачастую упрощается, будущее время оформляется без частицы *të*.
- *Konferenca Boterore e Parqeve do mbahet ne Tirane* (Всемирная конференция парков пройдет в Тиране (вместо *do të mbahet*)
 - *Rama në Stamboll: Pa ndihmën e shteteve të huaja koha e shërimit të plagëve do jetë shumë e gjatë do te jete* (Рама в Стамбуле: Без помощи зарубежных стран время заживления ран будет продолжительным (вместо *do të jetë*)
8. Вариативность темпоративов:
- *Vuçiç vjen në Tiranë në 21 dhjetor / më 21 dhjetor* (Вуйич прибывает в Тирану 21 декабря).
 - В новостном тексте: *Presidenti serb Aleksandër Vuçiç do të marrë pjesë në takimin e liderëve të Ballkanit Perëndimor, i cili do të mbahet me datat 20 dhe 21 dhjetor.* (Сербский Президент Александр Вуйич примет участие во встрече лидеров Западных Балкан 20 и 21 декабря).
9. Для привлечения внимания и для сохранения интриги в начале заголовка помещаются следующие слова/выражения: *FOTO*, *Foto emocionuese*, *Fotoja emocionuese*, *FOTO/ Emocionuese*, *FOTO-EMRI*, *VIDEO*, *Video*, (*VIDEO*), (*Video*). Как видим, для еще большей интенсификации эффекта используются заглавные буквы и не указывается имя лица, о котором идет речь в новостном сюжете (ИМЯ).
- *FOTO/ Aparaturat mjekësore që nevojiten për trajtimin e pacientëve me Covid-19* (ФОТО/ Медицинское оборудование, необходимое для лечения пациентов с Covid-19)
 - *Foto emocionuese/ Infermierja kujdeset për foshnjën 7 muajshe me covid* (Захватывающее фото/ Медсестра ухаживает за 7-месячным ребенком с ковид)
 - *Fotoja emocionuese/ Shqiptari në operacionet e shpëtimit pas sulmit të 11 shtatorit në ShBA* (Захватывающее фото/ Албанец участвует в спасательных операциях после терактов 11 сентября в США)
 - *FOTO/ Emocionuese! Ayda e vogël i jep lamtumirën e fundit nënës* (ФОТО: Захватывающе! Маленькая Айда прощается с мамой)
 - *FOTO-EMRI/ Shqiptari më i pafat! Hiqej si italian, por i del përballë polici që dinte italisht* (ФОТО-ИМЯ/ Самый невезучий албанец! Притворился итальянцем, но столкнулся с полицией, которая знала итальянский)
 - *Video/ Xhaka shënon super gol, Arsenal fiton 4-0 përballë Norwich* (Видео/ Джака забивает супергол, Арсенал выигрывает у Норвича 4:0)
 - (*Video*) *Messi hero, Barça thyen Atl Madrid* ((Видео) Герой Месси, «Барса» выиграла у Атлетико Мадрид)
 - *VIDEO/ Protestë në Vorë: Banorët tentojnë të hyjnë me forcë në bashki, i ndalon policia* (ВИДЕО/ Протест в Воре: Жители пытаются силой проникнуть в муниципалитет, полиция их останавливает)
 - *Kampionia e Botës mbërrin në Kosovë (VIDEO)* (Чемпионка мира прибыла в Косово (ВИДЕО))
10. Отсутствует единый стиль оформления цитаты президента, политика и др. Так, после кавычек, в которую заключена цитата, графическое оформление может иметь следующий вид: “цитата” – сказал Вуйич либо “цитата”, сказал Вуйич (*tha Vuçiç*).
11. Выявлено 7 структурных типов заголовков с включенным цитированием / косвенным цитированием (a – g):
- a) Топик – лицо – косвенная цитата:
 - *Covid-19/ Kuçani: Austria po bën testime masive, Shqipëria vijon me “contact-tracing”* (Covid-19/ Кучани: Австрия проводит массовые испытания, Албания продолжает «отслеживать контакты»).
 - b) Лицо – косвенная цитата:
 - *Silvana Begaj: Sot po e shesim Shqipërinë, ka shumë shpresa të vrara* (Сильвана Бечай: Сегодня мы продаем Албанию, многие надежды убиты).
 - c) Цитата – лицо – косвенная цитата:
 - *“Ekonomia në inerci negative”, Lazimi: Popullsia është varfëruar, shpenzimet familjare janë rritur* («Экономика в отрицательной инерции», Лазими: Население обеднело, семейные расходы увеличились)
 - d) Ввод топика – лицо – косвенная цитата:

→ *Covid nxori 28 mijë të papunë, Xhepa: Zyrat e punës inaktive, qytetarët e kanë humbur besimin në shtet* (Ковид лишил рабочих мест 28 тысяч человек, Джепа: Бездействуют службы занятости, граждане утратили доверие к государству)

e) Цитата-реакция на цитату другого лица – лицо – адресат – косвенная цитата:

→ *“Reagimi i Vuçiq pritej” Shala për Ora News: Ju tregoj interesin e presidentit të Serbisë* (“Реакция Вуйчича была ожидаемой”, Шала для Ora News: Я демонстрирую вам интерес сербского президента).

f) Цитата – скрытое лицо / источник:

→ *“Po shkatërrojnë memorien, natën si skutha”, një grup aktivistësh protestojnë para Bashkisë së Tiranës* (“Они разрушают память, ночь как хищник”, группа активистов протестует у здания муниципалитета Тираны).

g) Топик – лицо – адресат – косвенное цитирование:

→ *Fushata e PD/ Garo për Ora News: Ka entuziasëm. Do rikthejmë shpresën tek të rinjtë* (Кампания Демократической партии/ Гаро для Ora News: Присутствует энтузиазм. Вернем надежду молодежи).

В заключение отметим, что новостным заголовкам интернет-версии албанского телеканала *Ora News* свойственно использование вопросов (иногда с ответом), эллиптических предложений, опущение компонентов при повторе, упрощение грамматических конструкций, пассивизация и др., т.е. задействованы многие из характеристик, свойственных новостным заголовкам на других языках.

Библиографический список

1. Агапова А.Н. Заголовок в современной русской прессе: эпистемический и прагматический аспекты. Автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01. – Волгоград: Волгоградский гос. пед. ун-т., 2011. – 24 с.
2. Варзапова В.Ю. Заголовок англоязычного медиатекста как объект лингвосомиотического исследования (на материале заголовков сетевых версий изданий *The Telegraph* и *The Independent*). Автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04. – Москва: Московский гор. пед. ун-т. 2020. – 22 с.
3. Стефанова Е.В. Албанский язык: ложные друзья переводчика // Материалы ежегодн. научн. конф. преподават. и аспирантов. – Минск: МГЛУ, 2014. – Ч. 3. – С.113-114.

УДК 811.161.1.06

РУССКИЙ ЯЗЫК В АРАБСКОМ МИРЕ

М.И. Сивохо

Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В данной статье кратко рассматривается история преподавания русского языка в арабском мире. Описывается современная ситуация с изучением русского языка в разных арабских странах, в крупных арабских университетах. Также в статье приводятся возможные перспективы расширения сотрудничества с арабскими странами в области преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык, арабский мир, ИППО (Императорское Православное Палестинское Общество), кафедра русского языка, форум ректоров Федерации российских и арабских университетов, Союз арабских университетов, Дамасский университет, университет Айн-Шамс, Каирский университет, Россотрудничество, Российский центр науки и культуры

RUSSIAN LANGUAGE IN THE ARAB WORLD

M.I. Sivokho

Military Engineering Technical Institute, Military Academy of Logistics, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article dwells briefly upon the history of teaching the Russian language in the Arab World. Here, we also examine teaching Russian at the principal Arab universities in different Arab countries. Widening the perspectives of the Russian language courses and departments in the Arab world are demonstrated and analyzed in the article.

Keywords: Russian language, Arab World, IOPS (Imperial Orthodox Palestine Society), Department of Russian Language, Forum of Russian and Arab Universities, the Union of Arab Universities, Damascus University, Ain Shams University, Cairo University, Rossotrudnichestvo, Russian Centers of Science and Culture

В 1858 г. русская паломница Е.Ф. Бодрова открыла первую русскую школу в Иерусалиме. Это учебное заведение довольно долго было единственным русским учебным заведением в Палестине. История этой школы тесно связана с изменением геополитической ситуации в мире и, в частности, на Ближнем Востоке после Крымской войны (1853–1856 гг.). Для этого периода истории Отечества характерно глубокое переосмысление государственной, общественной и церковной жизни, рост национального сознания и солидарности с другими православными народами. Похожую ситуацию можно было наблюдать и в различных областях Османской империи, особенно населенных православными славянскими народами, а также в арабских провинциях.

Обучение в первой русской школе (где обучали только девочек) носило религиозный характер. Н.А. Благовещенский в 1860 г. описывал обучение в школе Е.Ф. Бодровой следующим образом: «Она учит арабок и гречанок русской грамоте по Часослову и Псалтири. Эта школа очень походит на детский монастырь, в котором все обряды учения окружены разными религиозными церемониями. Две маленькие мусульманки, обучающиеся в этом монастыре, тоже вполне подчиняются его уставу» [1]. Так в арабском мире зарождалось обучение русскому языку.

В 1882 г. было основано Императорское Православное Палестинское Общество, важными целями которого было распространение истинных православных ценностей на Ближнем Востоке и распространение достижений русской национальной культуры, в первую очередь, через изучение русского языка. [2]

С 1882 по 1890 гг. Императорским Православным Палестинским Обществом было открыто 6 школ и учительская семинария собственно на палестинских землях; также были открыты школы в Ливане и Сирии.

Например, в русской школе и учительской семинарии в Бейт Джале 23 девочки жили на полном пансионе, от 140 до 190 ежедневно приходили учиться из дома. В школе было пять русских преподавательниц, три учительницы-арабки; начальница школы, Евдокия Михайловна Тараканова, окончила высшие педагогические курсы в Санкт-Петербурге, остальные окончили в России женские гимназии с аттестатом домашней учительницы. Три православные арабки, преподававшие в младших классах, закончили протестантские школы Сирии и Палестины. Арабский язык преподавался арабским священником. Русские наставницы свободно объяснялись по-арабски, арабские – свободно говорили по-русски [1].

Сохранились и свидетельства современников о деятельности русских школ в Ливане и Сирии. В письме от 22 ноября 1887 г. директор школы М.А.Черкасова сообщала: «22 сентября прошлого года нами открыта в Бейруте школа для приходящих девочек. К концу года в школе было около 150 девочек. 43 девочки 1-го класса меня утешают своим быстрым развитием, ревностью и охотой слушать преподаваемое им. Овладение же русским языком движается столь быстро, что собственным ушам иногда не верю и заставляю повторить сказанное, с намерением убедиться в действительности слышанного» (Из отчета Православного Палестинского Общества за 1887-1888. СПб., 1888, с. 10) [1].

Первая мировая война, Октябрьская революция, развал Российской империи приостановили процесс изучения русского языка на Арабском Востоке.

Новой вехой в истории изучения русского языка в арабском мире стал период после Второй мировой войны, период обретения арабскими странами независимости.

Советский опыт языковой политики в арабских странах является очень успешным и, безусловно, требует отдельного изучения и осмысления.

Во времена СССР арабские студенты проходили обучение русскому языку на филологических факультетах советских вузов, а затем отправлялись преподавать русский язык в ведущие университеты своих стран. Так появились крупные центры по обучению русскому языку в Ираке, Сирии, Ливане, Египте и других арабских государствах социалистической направленности. Создавалось большое количество качественных

учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному; общих и специальных русско-арабских и арабско-русских словарей. При посольствах СССР создавались русские культурные центры, библиотеки которых наполнялись качественной книжной продукцией из Советского Союза, в том числе и художественной литературой – произведениями русских классиков и переводами этих произведений на арабский язык [3].

После распада СССР позиции русского языка в арабском мире стали ослабевать, что было вызвано известными геополитическими и экономическими причинами.

Комментируя современную ситуацию с распространением и изучением русского языка в мире в целом, главный редактор журнала «Россия в глобальной политике» Федор Лукьянов сказал, что присутствие русского языка в мире восстанавливается, но это не происходит повсеместно. «Понятен интерес к русскому языку, к примеру, на Арабском Востоке, в Сирии», — считает Лукьянов [4].

Возрождение интереса к русскому языку в арабских странах вновь обусловлено, в первую очередь, геополитическими причинами. Можно смело говорить о том, что в некоторых арабских странах, в первую очередь, в сиро-ливанско-палестинском регионе, происходит настоящий бум интереса к русскому языку и русской культуре.

19-20 февраля 2018 г. в столице Ливана Бейруте прошел Первый форум Федерации российских и арабских университетов. Впервые в истории в Бейруте собрались ректоры основных университетов арабских стран и 40 ведущих университетов России [5.]

Глава Союза университетов арабских стран, Султан Абу Араби, в беседе с РИА Новости отметил, что участниками форума обсуждались возможности сотрудничества между Россией и арабским миром во всех образовательных и научных направлениях. «Десятки тысяч арабских студентов отучились за последние десятилетия в России, и мы работаем над тем, чтобы это количество (студентов) увеличить. В то же время мы работаем и надеемся увидеть русских студентов в арабских университетах», – сказал он [6].

Участники форума также обсуждали вопросы сотрудничества в сфере образования, науки и технологий, включая совместные научные исследования, академическую мобильность, распространение русского языка в странах арабского мира и изучение арабского языка в российских университетах.

Завершился форум подписанием его участниками свыше 20 соглашений. Примером такого соглашения может служить соглашение о сотрудничестве, в том числе и в области обучения русскому языку, между Дамасским госуниверситетом и МГУ им. М.В. Ломоносова.

На данный момент самый большой интерес к изучению русского языка в арабском мире, по вполне понятным причинам, проявляет Сирийская Арабская Республика. В 2014 г. в Дамасском государственном университете открылась кафедра русского языка. В октябре 2018 г. там прошла церемония вручения дипломов первым семнадцати выпускникам кафедры, которые получили степени бакалавров лингвистики по направлению «русский язык»; десять лучших из них отправились продолжать учебу в российских университетах.

Кафедра русского языка Дамасского университета постоянно увеличивает набор студентов, так как в Сирии очень высок спрос на специалистов, владеющих русским языком.

В других сирийских университетах также ведется активная работа по изучению русского языка. В университете Латакии, например, открылись курсы русского языка для студентов, обучающихся на педагогических направлениях. Диплом этих курсов даст им возможность преподавать русский язык в сирийских школах. В университете Алеппо в ближайшее время планируется открытие кафедры русского языка.

Долгие годы локомотивом изучения русского языка на Арабском Востоке была и остается Арабская Республика Египет. Кафедрой русского языка с самой большой историей является кафедра в одном из ведущих египетских университетов – университете

Айн Шамс в Каире. На данный момент на кафедре русского языка там обучается 800 студентов.

В 2015 г. в Каирском университете открылась кафедра русского языка и литературы. Организовать и возглавить ее пригласили известного переводчика русской классической литературы, обладательницу арабской «Нобелевской премии» по литературе, доктора филологии, профессора Макарем Аль-Гамри. Профессор М. Аль-Гамри – одна из самых опытных и самых известных преподавателей русского языка и русской литературы в арабском мире, воспитавшая за полвека своего служения русской филологии несколько поколений переводчиков и преподавателей русского языка.

Важную роль на современном этапе в распространении русского языка во всем мире и в арабских странах в частности, играют Центры русской науки и культуры, организованные Федеральным агентством по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), которое было создано в сентябре 2008 года в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 6 сентября 2008 года № 1315.

Деятельность Россотрудничества и его заграничных учреждений (Центров науки и культуры) направлена на реализацию государственной политики международного гуманитарного сотрудничества, содействие распространению за рубежом объективного представления о современной России, укреплению позиций русского языка в мире [7].

На Арабском Востоке сейчас работают семь Российских центров науки и культуры: в Иордании, Палестине, Сирии, Египте (в Каире и в Александрии), Марокко и Тунисе. В каждом Русском доме, как часто называют российские культурные центры, есть курсы русского языка и библиотека.

В целом на сегодняшний день позиция русского языка в арабском мире весьма уверенная, что связано как с историческими предпосылками, так и с современными геополитическими, экономическими и культурными реалиями на Ближнем Востоке. Однако для поддержания интереса к русскому языку и русской культуре на стабильно высоком уровне необходимо, на наш взгляд, развивать следующие направления:

1. Делать акцент на укреплении и расширении российского культурного и образовательного пространств в мире (и в арабском мире, в частности), на продвижении открытого образования на русском языке. Под этим подразумевается открытие новых центров русского языка за рубежом, поддержка просветительских экспедиций, создание массового познавательного онлайн-контента, тренажеров и игровых приложений языковой грамотности для людей всех возрастов [4].

2. Привлекать частный бизнес к созданию, изданию и распространению учебников русского языка и их распространению в арабских школах, университетах и в русских культурных центрах.

3. Изучать спрос на мировом рынке частных образовательных услуг. Так, например, количество арабов, желающих изучать русский язык частным образом существенно выросло после чемпионата мира по футболу 2018 г.

4. Создавать современные УМК с военным уклоном с учетом требований, которые предъявляются к арабским специалистам, выполняющим совместные с российскими военными задачи в Сирийской Арабской Республике.

Библиографический список

1. Бутова Р.Б. Школа Е.Ф. Бодровой. К 150-летию русского учебного дела в Святой Земле». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ippo.ru/historyippo/article/shkola-ef-bodrovoy-k-150-letiyu-russkogo-uchebnogo-200368> (дата обращения: 18.04.2021).
2. Хохлов А. Н. Российские православные школы в Палестине и Сирии на рубеже XIX – XX вв. [Электронный ресурс]. URL: <https://ros-vos.net/history/school/s/4/> (дата обращения: 17.04.2021).
3. Сивохо М. И. Прагматические аспекты передачи реалий при переводе художественной прозы с русского языка на арабский. Автореферат диссертации / Сивохо М.И. – М.: Военный университет, 2007 г. – 22 с.

4. Телеканал РБК. Новости от 28.11.2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/society/28/11/2019/5ddd18099a79473d0d9b0ab1> (дата обращения: 17.04.2021).
5. Новости сибирской науки / В Бейруте состоялся форум ректоров России и арабских стран. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sib-science.info/ru/heis/arabskikh-19022018> (дата обращения: 17.04.2021)
6. РИА Новости. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20180220/1514957580.html> (дата обращения: 17.07.2020).
7. Россотрудничество. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://rs.gov.ru/ru/about> (дата обращения: 18.01.2021).

УДК 81-26

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОВ ИНДУСТРИИ МОДЫ)

Е.А. Стародубцева

Московский государственный гуманитарно-экономический университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье анализируется лексика, заимствованная из французского языка в русский и английский и функционирующая в сфере индустрии моды. Проводится анализ изменений в области семантики заимствований, делается вывод, что, как правило, многозначное слово заимствуется в русский язык в одном из значений, при чем иногда в неосновном, зачастую это сопровождается процессами расширения или сужения значения, метафорическим или метонимическим переносом, при заимствовании в английский язык достаточно часто прослеживается появление дополнительных значений, которые отсутствуют в языке – источнике – во французском языке.

Ключевые слова: полисемия, лексико-семантический вариант, ассимиляция заимствований

SEMANTIC CHANGES IN FRENCH LOANWORDS IN RUSSIAN AND ENGLISH (FOR EXAMPLE, THE TERMS OF THE FASHION INDUSTRY)

E.A. Starodubtseva

Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with words borrowed from French into Russian and English and functioning in the fashion industry. The analysis of changes in the field of semantics of borrowings is carried out, it is concluded that, as a rule, a polysemantic word is borrowed into the Russian language in one of the meanings, this is sometimes accompanied by the processes of expansion or narrowing of the meaning, metaphorical or metonymic transfer, when borrowed into English, the word shows the appearance of additional meanings that are absent in the source language – in French.

Key words: polysemy, lexico-semantic variant, assimilation of borrowings

Интернационализация общественной жизни, сложившаяся под влиянием научно-технической революции, эволюция экономического, социального и культурного общества, процессы интеграции в мировое сообщество, ответственны за растущую роль интернациональных слов в различных сферах деятельности.

Интернациональные слова приобретают особое значение в развитии современных языков из-за того, что они приняты в качестве основных понятий в современной культуре. Изучение того, как работают международные слова, является важной частью изучения языка.

Интернациональные слова понимаются как лексические единицы, сходные с точки зрения написания и произношения, семантическая структура которых сохраняется частично или полностью (последнее встречается редко), они выражают понятие международного значения и доступны в нескольких (не менее трех) языках, при этом языки изучаются синхронно.

«Интернационализмы – слова, совпадающие по своей внешней форме (с учётом закономерных соответствий звуков и графических единиц), с полностью или частично совпадающим смыслом, выражающие понятия международного значения и

существующие в разных языках, в том числе неродственных и неблизкородственных; один из видов иностранных слов. Важнейшим условием интернациональности слов является общность их семантики: русский, болгарский «ситуация», чешский *situace*, польский, *situacja*, английский, французский, немецкий *situation*, итальянский *situazione*, испанский *situación*. В области терминологии возможно сознательное сближение значений И. в целях международной стандартизации терминов. Источником интернационализмов является или какой-нибудь язык, или создаваемые заново слова из корней греческого и латинского языков, представляющие собой общий фонд для образования И.» [8].

Огромное культурное, лингвистическое и историческое значение французского языка в истории языков мира побуждает изучать интернациональные слова именно французского происхождения.

В ходе нашего исследования были изучены слова французского происхождения, для которых характерна высокая степень интернационализации. Исследование проводилось на базе французского, английского и русского языков.

Французский язык на протяжении своего исторического развития служил и служит одним из самых активных источников пополнения словарного запаса других языков. По сравнению с другими романскими языками французский язык является наиболее продуктивным в лексике не романских языков. Более 2000 лексических элементов французского происхождения составляют интернациональный фонд.

Интернациональная лексика французского происхождения – это определенная часть словаря нескольких языков. Французские слова изменились по форме и. На текущем этапе эти лексические элементы имеют разный семантический объем, они могут различаться по орфографии и произношению.

На протяжении веков языки заимствовали французские слова в ходе всевозможных контактов. Возникали ситуации, когда одно и то же французское слово было заимствовано в несколько языков, но достаточно часто время вхождения в языки-реципиенты различается, что в основном связано с экстралингвистическими факторами. Путь проникновения слов также может быть разным: он может быть прямым, тогда говорят о происхождении заимствованного слова или косвенным через другой язык, тогда говорят об источнике заимствования.

В принципе, при благоприятных условиях любой лингвистический материал можно заимствовать. Исследователи выделяют условия, которые способствуют возникновению заимствований: наличие языкового контакта (контакт между культурами и народами), определенный уровень двуязычия, продолжительность и интенсивность контактов, функциональная роль двух языков в жизни общества – статус и престиж языков и культур, а также лингвистическая интерференция, сопровождающая этот процесс.

Хорошо известно, что французский язык внес огромный вклад в словарный запас английского языка. Триста лет французского правления в Англии оказали влияние, которого англичане не знали ни до, ни после норманнского завоевания. Однако влияние французского языка на английский этим периодом не ограничивается. Взаимодействие двух языков началось очень давно, с X века, и продолжается по сей день.

Российское государство на протяжении всего своего развития находится в тесном контакте с рядом зарубежных стран и народов, в том числе с Францией. Французские заимствования начали проникать в русский язык еще до XVIII века (например, «*le cardina*» I, «*la confusion*», «*le theatre*» и др.). Однако эпоха Петра Великого была периодом особенно активным с точки зрения влияния на русский язык. Этот период характеризовался поворотом России в сторону Запада, что принесло русскому языку много заимствований, некоторые из которых являются интернациональными словами французского происхождения (например, *avance* «аванс», *fortune* «фортюна», *costume* «костюм» и др.).

Французское влияние еще больше усилилось во времена Екатерины II и оставалось значительным до первой половины XIX века. В этот период в язык заимствовалось много слов (*affiche* «афиша», *début* «дебют», *pose* «поза» и т. д.). Постепенно их количество

уменьшается, а затем практически прекращается. Однако многие заимствования сохранились до настоящего времени (например, *aviation* «авиация», *garage* «гараж», *chauvinism* «шовинизм» и т.д.).

Достаточно часто можно наблюдать различия в значениях лексических единиц в языке-источнике и языке-получателе. Это можно объяснить тем фактом, что многозначное слово обычно заимствуется из языка-источника не во всех его значениях, а только в одном или нескольких.

Так, французское слово «бюджет» закрепилось в английском языке в XV веке. Оно произошло от французского слова «*bougette*», уменьшительного имени «*bouge*» = «*sac en cuir*» – «мешок, кошелек из кожи». Век спустя это слово приобрело в английском языке значение, образованное метонимическим переводом «пакет, запас». В 18 веке это слово обозначало представление ежегодной речи канцлера казначейства (Министр финансов Соединенного Королевства) о состоянии казначейства, и в этом случае говорилось «*qu'il ouvre son budget*» (*il ouvre son sac*) = «*he opens his budget*» = «он открывает свой бюджет (мешок)». Это значение проникло в большое количество современных языков и использовалась в значении «бюджет», т. е. в широком смысле «Отчет о государственных расходах и прогнозе доходов за год или за финансовый год» и в более узком смысле «план доходов и расходов на определенный период». Само слово во французском языке вернулось к этому значению.

Однако для русского языка более распространена ситуация, когда в случаях заимствования изначально второстепенное значение языка-донора становится основным лексическим значением. Например, слово “*bouton*” в русском языке имеет только значение «бутона, из которого растет цветок», в то время как во французском языке это слово имеет несколько значений:

- “*petite pièce le plus souvent circulaire mais pouvant avoir d'autres formes, faite de diverses matières (métal, bois, matière plastique, etc.) servant à la fermeture d'un vêtement ou à son ornementation*” (небольшая деталь, чаще всего круглая, но которая может иметь другую форму, сделанную из различных материалов (металл, дерево, пластик и т. д.), которая используется для застегивания одежды или ее украшения),
- “*organe de commande d'un circuit électrique*” (кнопка/ механизм управления электрической схемой),
- “*pièce saillante et arrondie servant à ouvrir et à fermer une porte, un tiroir, un verrou*” (выступающая и закругленная часть, используемая для открывания и закрывания двери, ящика, замка)
- “*bourgeon peu avancé, petit corps arrondi ou ovoïde poussant sur les arbres, les arbustes et les plantes et donnant naissance aux branches, aux feuilles, aux fleurs et aux fruits*” (слабо развитая почка, маленькое округлое или яйцевидное тело, растущее на деревьях, кустарниках и растениях и дающее начало ветвям, листьям, цветам и фруктам) и т. д.

В свою очередь, в английском языке у заимствованного “*button*” сохраняется основное лексическое значение, как и в языке – источнике, несмотря на то что были некоторые модификации лексико-семантических вариантов, а именно – «мелкая часть, используемая для застегивания одежды», но в то же время, как это часто бывает с французскими словами в английском языке, появилось новое значение «неразвившийся молодой гриб».

Французский язык дал большинство интернациональных слов в области моды, но до сих пор наблюдается изменения в их значениях. Сравним определения нескольких слов на трех языках: французском, английском и русском:

1. ATELIER

ATELIER (from Old French *astelier* – workshop) – a workshop or studio, especially of an artist, artisan, or designer.

АТЕЛЬЕ (франц. *atelier*) –

- мастерская живописца, скульптора, фотографа;
- мастерская по пошиву одежды, обуви или др.,
- предприятие по оказанию бытовых услуг населению.

2. AVANT-GUARDE

AVANTGARDE (from French: *vanguard*)

noun those artists, writers, musicians, designers, etc, whose techniques and ideas are markedly experimental or in advance of those generally accepted

adjective of such artists, etc, their ideas, or techniques radical; daring

АВАНГАРД (франц. *avant* – впереди, *gard* – стража) – название одежды, которая "впереди моды",

ультрамода.

3. À JOUR Architecture et Arts décoratifs. À jour, percé à jour, se dit d'un élément d'architecture, d'un objet, d'un ornement percés de nombreux vides (ou ajourés). Émaux cloisonnés à jour, émaux cloisonnés formant une paroi translucide.

À JOUR (French: literally, (open) to daylight) **adjective** of or pertaining to objects that are pierced, perforated, or decorated with an openwork pattern.

АЖУР (франц. à jour – (букв.) на свет)

- Прозрачная кружевная ткань, вязанье, плетенье, вышивка в виде сквозного рисунка.
- Тонкая, особо тщательная, искусно выполненная работа.

4. EMPIRE nom commun.

EMPIRE adjective

- (initial capital letter) characteristic of or developed during the first French Empire, 1804–15.
- (usually initial capital letter) (of women's attire and coiffures) of the style that prevailed during the first French Empire, in clothing being characterized especially by décolletage and a high waistline, coming just below the bust, from which the skirt hangs straight and loose.
- (often initial capital letter) noting or pertaining to the style of architecture, furnishings, and decoration prevailing in France and imitated to a greater or lesser extent in various other countries, c1800–30: characterized by the use of delicate but elaborate ornamentation imitated from Greek and Roman examples or containing classical allusions, as animal forms for the legs of furniture, bas-reliefs of classical figures, motifs of wreaths, torches, caryatids, lyres, and urns and by the occasional use of military and Egyptian motifs and, under the Napoleonic Empire itself, of symbols alluding to Napoleon I, as bees or the letter N.

АМПИР (от франц. empire – империя) – художественный стиль в одежде, архитектуре, прикладном искусстве. Возник под влиянием французской революции 1789-1794 гг. Основная черта стиля – демократизация и упрощение. Женское платье освободили от корсета (затем он вновь вошел в моду), платье становится легким, открывает руки и шею. Упростились и мужские костюмы, стали строже. Рубашки начали шить с высокими воротниками, украшать галстуками. Главное требование к одежде – хороший покрой и элегантность. Изменились и прически. Форму женской головы подчеркивали гладко причесанными волосами, которые укладывали в сеточку, сделанную из ниток или заплетали в косы.

5. ENSEMBLE. ENSEMBLE (< French: together)

1. all the parts of a thing taken together, so that each part is considered only in relation to the whole.
2. the entire costume of an individual, especially when all the parts are in harmony: She was wearing a beautiful ensemble by one of the French designers.
3. a set of furniture.
4. Music.
 - a. the united performance of an entire group of singers, musicians, etc.
 - b. the group so performing: a string ensemble.
5. a group of supporting entertainers, as actors, dancers, and singers, in a theatrical production.

АНСАМБЛЬ (франц. ensemble – букв. вместе, сразу) – взаимная согласованность, органическая взаимосвязь, стройное единство частей. А. – комплект одежды, костюм, созданный по единому художественному замыслу. Обычно А. состоит из нескольких частей и включает одежду, обувь, головной убор, в том числе и прическу, украшения и др. Для А. характерна многослойность, обязательность одновременного ношения всех его частей.

До второй половины 50-х г. XX в. термин применялся в тех случаях, когда речь шла о гармоничном подборе одежды, обуви и дополнений, объединенных одной общей художественной целью. Позже термин А. стали употреблять, уточняя его назначение (спортивный, пляжный, торжественный, деловой, молодежный).

6. BÉRET nom.

BERET (< French< Gascon béret) **noun.** a soft, visorless cap with a close-fitting headband and a wide, round top often with a tab at its center.

БЕРЕТ (франц. béret) – мягкий или жесткий плоский головной убор круглой или овальной формы. Известен с давних времен. Особенно был распространен в XV и XVI вв. Его часто делали из бархата, вельюра, шерсти, украшали вышивкой и перьями. Носили береты мужчины и женщины. Впоследствии берет символизировал принадлежность к кругу ученых и артистов. Затем берет на долгое время был забыт. И лишь в начале XX в. эта маленькая шапочка снова стала популярной. В 20-е гг. береты носила вся Европа, а в 30-е гг. он был основным головным убором женщин в нашей стране. Современные береты шьют из ткани, фетра, кожи, меха, вяжут из шерсти, хлопчатобумажных нитей или делают валяные.

Проанализировав более 80 заимствованных слов французского происхождения, мы можем сделать вывод, что лексическое содержание часто представляет собой сложную структуру, потому что большинство изученных слов многозначны как в источнике (французском языке) так и в языках-реципиентах (английском и русском).

Можно видеть, что изменения значения слов происходят разнонаправленно, в

направлениях как расширения, так и сжатия, метафорического и метонимического переноса, генерализации, специализации, усиления или ослабления значения.

Анализ подтвердил, что различия в значениях в исходном языке и в языках-реципиентах можно объяснить тем фактом, что многозначное слово обычно заимствуется из исходного языка не во всех его смыслах, а только в одном или нескольких из этих значений, иногда во второстепенном для исходного языка.

Библиографический список

1. Англо-английский словарь. [Электронный ресурс]. URL: <http://dictionary.reference.com/> (дата обращения 21.04.2021).
2. Словарь моды и одежды. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.moda-dic.ru/> (дата обращения 21.04.2021).
3. Словарь мультитран français – russe et russe – français. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.multitran.ru/c/m.exe?a=1&SHL=2> (дата обращения 21.04.2021).
4. Словарь мультитран anglais – russe et russe – anglais. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.multitran.ru/c/m.exe?a=1&SHL=2> (дата обращения 21.04.2021).
5. Dictionnaire français monolingue. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue> (дата обращения 21.04.2021).
6. Большая советская энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/> (дата обращения 21.04.2021).

УДК 811.161.1'373.23

МОДИФИКАЦИЯ СМЫСЛОВ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН В МЕДИЙНЫХ ТЕКСТАХ

К. Ялова

Университет имени Я.А. Коменского, г.Братислава, Словакия

Аннотация. Прецедентные феномены в процессе их употребления в медийных текстах подвергаются разным способам модификации. Наряду с характерными для других категорий прецедентных феноменов формами трансформации, у прецедентных имён проявляются и такие виды модификации смыслов как апелляция, семантическая симплификация или реинтерпретация. В настоящем докладе рассмотрены теоретические аспекты модификаций прецедентных имён, которые подкреплены примерами из современных российских медийных текстов.

Ключевые слова: прецедентные феномены, прецедентные имена, апелляция, семантическая симплификация, реинтерпретация, медийный дискурс

MODIFICATION OF THE MEANINGS OF PRECEDENT NAMES IN MEDIA TEXTS

K. Jalova

Comenius University, Bratislava, Slovak Republic

Abstract. Precedent phenomena in the process of their use in the media texts are subjected to different ways of modification. Along with the forms of transformation characteristic of other categories of precedent phenomena, precedent names also exhibit such types of meaning modification as appellation, semantic simplification, or reinterpretation. This report examines the theoretical aspects of the modifications of precedent names, which are supported with the examples from contemporary Russian media texts.

Keywords: precedentphenomena, precedentnames, appellation, semanticsimplification, reinterpretation, mediadiscourse

Авторы медийных текстов довольно часто прибегают к интереснейшему приему для привлечения внимания читателя и пробуждения мгновенного интереса к предлагаемой теме. Этим специфическим приемом является употребление прецедентных феноменов в метафорических значениях. Разными актуализированными прецедентными феноменами (далее ПФ) могут обозначаться злободневные происшествия в области внутренней и внешней политики, экономики, спорта; могут выражаться достоинства или

недостатки публично известных лиц (например, политиков, звезд шоу-бизнеса, спортсменов) или лиц, ставших известными из-за их «особенного» поведения (например, воры, убийцы, авантюристы). В российском медиапространстве это преимущественно прецедентность литературного происхождения, что также является проявлением литературоцентричного характера русского лингвокультурного сообщества, тяготеющего к литературным стереотипам и эталонам в оценке многих социальных явлений и в своей жизненной философии, что созвучно и мнению знаменитого русского философа Л. Шестова, считавшего, что произведения Достоевского являются более ценным источником для проникновения в культуру и философию народа, нежели тексты классических философов [7, с. 42].

Любая актуализация ПФ осуществляется двумя взаимосвязанными видами модификации – модификацией формы (т.е. исходной словоформы или словосочетания) и модификацией смысла (т.е. семантической составляющей ПФ). Каждое из видовых понятий ПФ, т.е. прецедентный текст, прецедентная ситуация, прецедентное высказывание (далее ПВ) и прецедентное имя (далее ПИ), актуализируются посредством свойственных им способов модификации формы. Так, в случае с ПВ чаще всего наблюдается прием субституции, т.е. замещения одного или нескольких компонентов первоначального высказывания другими, нередко более актуальными, лексическими единицами. Также встречается добавление к ПВ одного или нескольких новых компонентов, усечение ПВ или контаминация (сращение) ПВ с другим прецедентным элементом (прецедентным высказыванием или прецедентным именем).

Специфические способы модификации формы и смысла свойственны и ПИ. Исходя из категоризации Е.А. Нахимовой, ПИ можно наряду с именами главных действующих лиц или авторов произведений считать и названия художественных или иных произведений, как, например, «Кому на Руси жить хорошо», «Пир во время чумы», «Записки сумасшедшего», «Мертвые души» и др., причем речь может идти не только о литературных, т.е. вербальных, произведениях, но и о невербальных произведениях, т.е. произведениях изобразительного искусства, музыки, фотографии, плаката, скульптуры и т.д. Указанные названия литературных произведений многокомпонентны и, таким образом, могут внешне модифицироваться по тем же принципам, что и прецедентные высказывания. Таким образом, к изначальному названию могут добавляться разные элементы, определяющие актуальный смысл высказывания (пример 01), название может быть сокращено, некоторые компоненты в нем могут быть замещены (примеры 02-05) или происходит контаминация (сращение) одного ПИ с другим (пример 06): (01) *Кому в пандемию на Руси жить хорошо?* [kdpconsulting.ru, 15.09.2020]; (02) *Парад во время чумы: россияне раздражаются праздничные выдумки властей* [ridus.ru, 16.09.2019]; (03) *Пир во время ковида: как шифровались тусовщики* [vesti.ru, 04.01.2021]; (04) *Кому на Орловщине в пандемию жить хорошо* [oreltimes.ru, 20.11.2020], (05) *Хабаровский край: пир во время наводнения* [amurpress.ru, 19.09.2019]; (06) «*Манилов – герой нашего времени*» [segodnia.ru, 19.05.2018].

Однако, для прецедентных имен в качестве имен собственных действуют другие, совершенно уникальные по сравнению с предыдущими, способы модификации их формы и смысла. В силу своей номинативности, ПИ, обозначающие людей, животных, географические объекты, корабли и т.д., проходят процесс апеллятивации, обозначающий «переход собственных имен в нарицательные, основанный на метонимии» (4, с. 36), причем нарицательность ПИ может выражаться разным путем. Самый распространенный – написание ПИ с начальной строчной буквы, чем подтверждается восприятие имени в качестве нарицательного: (07) *Пермский «плюшкин» нашел новое место для хранения мусора* [rifeg.ru, 15.05.2019]; (08) *К вещам относился слишком бережно – «он плюшкин»* [spring96.org, 08.04.2021]; (09) *Новое правительство России – «незнайка» или «тигр»* [eadaily.com, 25.05.2018].

Призначным для имен нарицательных является и наличие множественного числа. Употреблением ПИ во множественном числе характеристика выбранного персонажа переносится на целую группу людей: (10) *Не успели брянские маниловы высказать свои мечты о том, чтобы вышку телецентра осветили, как Эйфелеву башню, она и впрямь стала сиять огнями* [brgazeta.ru, 16.10.2019]; (11) *Как только возникает новая социально острая тема, тут же появляются и «депутаты-незнайки», готовые ради пиара печатать совершенно «сырые» законопроекты* [nrnews.ru, 23.03.2017]; (12) *А затем, выпустившись из стен высших учебных заведений, эти «митрофанушки» наших дней нехотя отрабатывают часы на службе* [mk.ru, 25.04.2020]. Данный процесс называется прономинация (или антономазия), во время которого «имя нарицательное заменяется именем собственным, воплощающим в себе все качества группы и становящимся синонимом определенных событий, явлений и свойств» [2, с. 408].

Об антономазии можем говорить и в случае апеллятивации путем присоединения суффикса *-щина*. Согласно определению Т.Ф. Ефремовой, это «словообразовательная единица, образующая имена существительные женского рода, которые обозначают бытовое или общественное явление, идейное или политическое течение, характеризующиеся признаком, названным именами прилагательными, словосочетаниями со структурно образующим именем прилагательным в качестве определения, а также именами или фамилиями исторических деятелей и литературных персонажей, названных словами, от которых соответствующие имена существительные образованы» [3]. Легендарными стали выражения *маниловщина* – т.е. «мечтательное и бездеятельное отношение к окружающему, беспочвенное благодушие» [5, с. 341]; и *обломовщина* – т.е. «безволие, состояние бездеятельности и лени» [5, с. 430]: (13) *Трудовая маниловщина* [vedomosti.ru, 26.08.2019]; (14) *Разговоры о труде вместо самого труда – это маниловщина* [ng.ru, 01.08.2018]; (15) *Горнолыжный курорт в Смоленске: реальность или очередная маниловщина?* [smolnarod.ru, 22.04.2019]; (16) *«Обломовщина какая-то»: поклонники не поверили тяжело работающей Волочковой* [eg.ru, 31.7.2018]; (17) *Остается надеяться, что Владимир Путин все же не превратился в своих же глазах в последнего романтика на скучной мировой политической арене, а то, что мы слышим из уст президента, – это обломовщина* [snob.ru, 19.10.2018]; (18) *Основные проблемы возникают тогда, когда не структурирована занятость и возникает «обломовщина». Это проблемы самоизоляции* [m24.ru, 26.03.2020].

Нарицательными при помощи данного суффикса могут стать и имена известных писателей, например, *достоевщина* согласно словарю Ушакова может обозначать как «психологический анализ в манере Достоевского (с оттенком осуждения)», так и «душевную неуравновешенность, острые и противоречивые душевные переживания, свойственные героям романов Достоевского» [6]. В тех же интенциях выражение появляется и в российских СМИ – с одной стороны, это психологическая манера писателя (примеры 19-21), с другой, – сравнение обычно криминальных поступков с действиями литературных персонажей Достоевского, причем самым актуализированным его героем можно назвать Родиона Раскольникова (примеры 22 и 23): (19) *Российский режиссер понимает психологию исключительно как блуждание в человеческих потемках, достоевщину, «все плохо», как пишут в блогах* [kommersant.ru, 24.01.2021]; (20) *Легкий вирус достоевщины явно залетал на съемочную площадку. Внутренняя сила центрального персонажа является не сразу и не всем (судя по откликам в медиа-пространстве)* [expert.ru, 19.12.2020]; (21) *Новая постановка о современной жизни, но как уверяют авторы, пьеса буквально пронизана духом «достоевщины»* [penza-press.ru, 04.12.2020]; (22) *Достоевщина в Омске: студентка раскроила старушке череп из-за долга* [giafan.ru, 12.03.2021]; (23) *Достоевщина в Ленобласти: мужчина убил старушку из-за 300 рублей* [5-tv.ru, 08.12.2020].

Модификация формы ПИ в огромной мере влияет и на модификацию смысла ПИ в процессе его употребления в коммуникации (как медиальной, так и бытовой,

повседневной). Для конкретных ПИ с источником в русской классической или советской литературе характерны смысловые изменения в процессе семантической симплификации (упрощения смысла) или реинтерпретации. Согласно нашим исследованиям, семантической симплификации, при которой на первый план выходит только одно преобладающее свойство, обычно негативное, данного персонажа, часто подвергаются герои русской литературы XIX века, особенно такие популярные как Манилов, Чичиков, Плюшкин, Обломов, Анна Каренина, Родион Раскольников, Тарас Бульба и др.: (24) *Омичку переехал поезд: омская «Анна Каренина» или фейк?* [bk55.ru, 27.12.2019]; (25) *А мы, как Анна Каренина, бросаемся под поезд, вот что происходит с нами* [tass.ru, 29.01.2020]; (26) *Омский Раскольников отрезал голову бомжу, доказывая, что «право имеет»* [ndn.info, 17.02.2020]; (27) *Приморский «Раскольников» ограбил старушку, размахивал топором и получил пулю в ногу* [ussurmedia.ru, 10.02.202]; (28) *Челнинский Тарас Бульба: «Понимаете, накопело у меня...». Верховный суд Татарстана отпустил отца, зарезавшего двоих сыновей-наркоманов* [business-gazeta.ru, 02.06.2015].

Как видим из наших примеров, в процессе актуализации часто наблюдается и географическое уточнение происходящего, конкретизирующее таким образом главное действующее лицо. Имена указанных литературных героев для СМИ стали уже синонимами характерных действий (самоубийства, убийства, детоубийства), без уделения внимания их внутренним переживаниям и мотивации их поступков. Впрочем, самоубийство Анны Карениной – не единственная ассоциация с данной героиней. Помимо него отмечается и выразительная, броская внешность Карениной, ее роль *femme fatale*: (29) *Наверное, актриса думала, что в драматичном черном платье будет выглядеть как Анна Каренина, но наслоение разных текстур, рисунков и деталей сделало этот и без того не очень комплиментарный наряд тяжелым и «возрастным»* [graziama.ru, 26.04.2019]; (30) *«Вылитая Анна Каренина»: Юлия Такишина появилась в шикарном винтажном образе со шляпкой* [passion.ru, 23.11.2020]; (31) *Главной звездой показа стала Алена Яковлева. 56-летняя актриса предстала, как нам показалось, в образе Анны Карениной* [kr.ru, 27.06.2017].

Русская советская литература также внесла свой вклад в общий список ПИ литературного происхождения. Однако после распада Советского Союза изменилась система ценностей населения и когда-то всенародно любимые и чествуемые герои советских произведений потеряли былую славу, их часто мистифицированные «подвиги» начали переоцениваться с позиций новой идеологии. Таким образом, ПИ персонажей советской литературы нередко реинтерпретируются, т.е. изменяется их первоначальная семантическая характеристика. При реинтерпретации наряду со сходствами реальных людей и литературных героев встречается и ироническое применение прецедентных имен, придающих тем самым противоположное значение по сравнению с оригинальным смыслом, причем сохраняется эмоциональное воздействие на реципиента текста [8, с. 87]: (32) *Но если недавно те, кто уводил капиталы за рубеж, рассматривались как «мальчиши-плохиши», то теперь вводятся поправки* [mk.ru, 11.12.2017]; (33) *[...] павкикорчагины ушли в прошлое, поэтому надо жить по законам сегодняшнего времени – чистлюбивых прагматиков заражать патриотической идеей построения великой России* [yakutsk.monavista.ru, 24.11.2019]; (34) *В Курске объявились «новые тимуровцы». В Курске появился новый вид мошенничества, совмещенный с разбойным нападением* [dddkursk.ru, 13.10.2006]; (35) *Павка Корчагин – это помесь Шарикова и Швондера* [chaskor.ru, 25.05.2014].

Несмотря на уже упомянутое изменение социальной парадигмы после распада Советского союза, ПИ советских литературных героев занимают по-прежнему сильное место в сознании членов русского лингвокультурного сообщества.

Подводя итоги нашего анализа, можно сделать заключение, что ПИ подвергаются преимущественно двум видам модификации – формальной и смысловой, причем оба вида влияют друг на друга. Модификация формы ПИ связаны с переходом имен собственных в

имена нарицательные посредством орфографических изменений в написании имен, употребления множественного числа или суффикса *-щина*. С точки зрения смысловой модификации наблюдается тенденция к семантической симплификации ПИ классической русской литературы и реинтерпретация ПИ советской литературы. [1] прецедентные имена считал своеобразным центром прецедентности, и мы с его мнением можем лишь согласиться. Перед прецедентными именами открываются бесконечные возможности актуализации как прецедентных ситуаций, так и прецедентных высказываний, с одной стороны, а с другой стороны, прецедентные имена сами подвергаются разным модификациям, чем значительно повышают свой потенциал воздействия на будущего реципиента.

Исследование выполнено при поддержке гранта VEGA 1/0452/21 Jazyk sekuritizácie v súčasnom slovenskom verejnom diskurze/KEGA 003UK-4/2021 Vysokoškolská učebnica Mediálna lingvistika

Библиографический список:

1. Гудков Д. Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации. Автореф. дис. ... докт. филол. наук., – М.: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1999. – 29 с.
2. Дулеба М., Дулебова И. Реинтерпретация прецедентных имен немецкой литературы в российском медиадискурсе. In: Функциональная грамматика: теория и практика. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – С. 406-412.
3. Ефремова Е.Ф. Толковый словарь. [Электронный ресурс]. URL: https://www.efremova.info/word/-schin_a.html (дата обращения 24.04.2021).
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: ООО «Пилгрим», 2010. – 486 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь Ушакова. [Электронный ресурс]. URL: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=14043> (дата обращения 24.04.2021).
7. Dulebová I., Duleba M. Filozofická próza Leva Šestova: poetologické komponenty „Apoteózy bezzásadovosti“ v kontexte filozofie subjektivismu. In: WorldLiteratureStudies, 2018. – N.10. – č.2. S. 41-50.
8. Jalová K. Reinterpretácia precedentných mien sovietskej literatúry v súčasnom ruskom mediálnom diskurze. In: Вujačková, Z., Jalová, K. Mladá rusistika – nové tendencie a trendy VI. – Bratislava: STIMUL, 2020. – S. 83-91. [Электронный ресурс]. URL: http://stella.uniba.sk/texty/FIF_rusistika_6.pdf (дата обращения 24.04.2021).

РАЗДЕЛ III ЛИТЕРАТУРА, ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

УДК 81.25

ПЕРЕВОДЯ ЦВЕТАЕВУ НЕ ПЕРЕВОДЯ ДЫХАНИЯ: МУЗЫКА И РИТМИКА ЦВЕТАЕВСКИХ СТИХОВ В АНГЛИЙСКОМ ПЕРЕВОДЕ

Алисса Динега Гиллеспи
преподаватель и переводчик, штат Мэн, США

Аннотация. В статье анализируются основные подходы к переводу стихов М.Цветаевой на английский язык, описываются предыдущие опыты переводов. Автор отстаивает новый подход, через который она старается воспроизвести, помимо смыслового содержания оригинального текста, еще и его поразительные музыкальные и ритмические качества. Приводятся примеры поэтапной работы переводчика над сложными звуковыми аспектами стихов Цветаевой. Приложение к статье содержит примеры переводов различных стихотворений Цветаевой, сделанные автором.

Ключевые слова: поэтический перевод, стихи М. Цветаевой, язык поэзии, перевод на английский язык, музыка, ритмика

TRANSLATING TSVETAEVA BREATHLESSLY: MUSIC AND RHYTHM IN TSVETAEVA'S VERSES IN ENGLISH TRANSLATION

Alyssa Dinega Gillespie
teacher and translator, Maine, USA

Abstract. This article analyzes methods for translating Marina Tsvetaeva's poetry into English and describes the approaches taken in some prior translations. The author proposes a new method which attempts to convey not only the semantic content of the original text, but also its striking music and rhythms. Examples are given to illustrate how the translator works step by step through the complex sonal aspects of Tsvetaeva's verse. The article's supplement comprises examples of the author's translations of various poems by Tsvetaeva.

Keywords: poetic translation, poetry of Marina Tsvetaeva, poetic language, English translation, music, rhythm

Стихи Цветаевой начали переводить на английский ещё в начале семидесятых годов прошлого столетия, когда вышел сборник переводов британского поэта Элейн Файнстайн (1930-2019). Файнстайн не знала русского языка; она работала с подстрочником, подготовленным для неё носителем языка. Она не имела представления о том, как звучат стихи Цветаевой, чем они отличаются от стихов других русскоязычных поэтов её поколения, как Цветаева блистательно играет звуками и понятиями, насколько смело она экспериментирует с метрикой и строфикой, как напряжённо и порой отчаянно звучит её страстная тональность. Файнстайн просто складывала слова английского подстрочника в свободный стих, поэтическую форму, которая до сегодняшнего дня является самой популярной в современной англоязычной поэзии. Можно сказать, что переводы Файнстайн цветаевских стихов не имеют почти ничего общего с оригиналами.

После Файнстайн были, конечно, и другие переводчики Цветаевой. Некоторые из них – даже те, которые владеют русским языком – придерживались подхода Файнстайн и переводили цветаевские стихи на английский исключительно свободным стихом, то есть, фактически, прозой [2, 3, 4, 6, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 23, 29, 31]. Другие переводчики, наоборот, старались передавать и значение, и структуру оригинала [8, 18, 26]. При этом, однако, большинство переводчиков имело достаточно упрощенное понятие о крайне сложном цветаевском стихосложении, а поэтому их опыты, как правило, ограничивались поверхностными свойствами стиха, например, рифмующимися окончаниями строк. Таким образом, эти переводы лишены внимания к эстетическому эффекту менее очевидных структурных элементов, таких как, например,

ритмический строй, игра слов или же инструментовка звуков. Кроме того, по мнению автора, такие переводы часто «хромают» в эстетическом смысле. Рифмы в них банальны, исключительно формальны; размер «ковыляет и спотыкается»; отсутствует истинное поэтическое чутьё [7, 15, 21, 25].

Разумеется, возможности перевода ограничены. Многое зависит от специфики отдельных слов и от условности привычных поэтических форм двух разных языков. Во всём этом случайность, несомненно, играет большую роль. Но несмотря на эти ограничения, полагаю, что можно переводить стихи Цветаевой на английский язык так, чтобы они были максимально близки к русским оригиналам своей музыкой, игривостью, сложностью, поразительной пронизательностью, насыщенной звуковой текстурой, ритмичностью. В переводе должна ощущаться цветаевская поэтическая мощь и оригинальность, причем не в ущерб верной передаче смысла, а в дополнение к ней. Любые переводы должны именно *звучать*, а не просто существовать на бумаге; в переводах цветаевских стихов должен быть слышен «цветаевский» бесподобный поэтический голос.

Намерение достигнуть этой довольно-таки нескромной цели лежит в основе замысла опубликовать новое объёмистое собрание стихотворений и поэм Цветаевой в переводе на английский. Первые пробы в этом направлении были предприняты мной почти тридцать лет тому назад, во время учёбы в аспирантуре, в первый разгар любви к Цветаевой. Сейчас я активно работаю над этим проектом и надеюсь опубликовать сборник переводов примерно через два года в серии «Русская библиотека» издательства Колумбийского университета.

Цветаева пишет в своём эссе «Искусство при свете совести» о преемственности музыки над словом в собственном творческом процессе: «Слышу не слова, а какой-то беззвучный напев внутри головы, какую-то слуховую линию — от намёка до приказа, но об этом сейчас долго — это целый отдельный мир, и сказать об этом — целый отдельный долг» [32, т. 5, с. 370]. Как переводчик цветаевских стихов, всерьёз берусь за этот «долг». Прежде всего стараюсь уловить не слова, а то, что Цветаева называет «беззвучным напевом» её поэзии: мелодию и ритмику строки, музыкальное построение мысли. Когда эта музыка уже самостоятельно заживёт «внутри моей головы», как пишет Цветаева, только тогда начинаю искать конкретные слова — именно такие, которые (как мне представляется) Цветаева бы сама услышала, если бы она писала свои несравненные стихи не на русском, а на английском языке. По своей природе это попытка почти что мистическая. Нужно служить медиумом для передачи стихов Цветаевой через другое, неизвестное ей языковое средство. Иными словами, приходится выступать кем-то вроде древнегреческой сивиллы из поэтического цикла Цветаевой такого же названия, — полого столба или пещеры, одушевленной дивным пророческим голосом извне.

В оставшейся части этого эссе написано о том, с какими сложными задачами столкнулся автор, работая над переводами цветаевских стихов. Внимание сосредоточено главным образом на взаимосвязанных вопросах смысла, музыки слов и ритмического строя стиха. В центре внимания — стихотворение «Откуда такая нежность?...», посвящённое Осипу Мандельштаму вскоре после того, как он посетил Цветаеву в Москве в 1916-ом году. В заключении эссе, в качестве постскриптума, приложено несколько моих переводов других цветаевских стихотворных произведений.

Стихотворение «Откуда такая нежность?...» переводили и раньше. Вот, например, два прежних англоязычных варианта:

Where does this tenderness come from?
These are not the — first curls I
lips I
darker than yours

as stars rise often and go out again
(where does this tenderness come from?)
so many eyes have risen and died out
in front of these eyes of mine

and yet no such song have
darkness of night before,
(where does this tenderness come from?):
here, on the ribs of the singer.

Where does such tenderness come from?
These aren't the first curls have stroked slowly — and
I've wound around my finger — have known are —
I've kissed lips darker than yours.

The sky is washed, dark
(where does such tenderness come from?).
Other eyes have eyed —
and stolen from my eyes.

But I've never heard words like this I heard in the
In the night
(where does such tenderness come from?)
With my head on your chest, rest.

Where does this tenderness come from?
And what shall I do with it, young
by?
— longer than anyone's.
[27, c. 13]

Where does this tenderness come from?
And what will I do with it? Young sly singer, just passing
Stranger, poet, in this city of strangers: Your lashes are
You and your eye lashes — longer than anyone's.
[6, c. 7]

Можно заметить, что оба этих варианта написаны свободным стихом, который не воссоздает ни размер стихотворения, ни его звуковую ткань. Несмотря на привилегированное положение голой семантики в данных переводах и на полное отсутствие в них внимания к формальным и музыкальным элементам, в обоих вариантах встречаются и вольности, и ошибки в понимании. Примечательно, например, что в обоих случаях переводчики неправильно понимали значение первой строки третьей строфы, где говорится о том, что поэту уже ранее было знакомо *всё*, что связано с опытом любовных встреч, включая пение её кавалерами любовных гимнов. Именно поэтому ей непонятно, почему на этот раз она ощущает такую неожиданную взволнованность. Ещё интересно то, что в обоих переводах первая строка стихотворения («Откуда такая нежность?») целиком повторяется в третьей строфе, хотя у Цветаевой в этом месте, вместо чистого повторения, существует прямое обращение к нежности («О нежность!»). По моему мнению, такого рода переводы совсем неадекватны. Они не передают ни музыку, ни нежное чувство оригинала, которое от музыки неотделимо. К тому же они неточны.

Перевод этого, любимого автором статьи, стихотворения был задуман много лет назад. Мною владело убеждение, что его сила содержится не только в слегка ироничном, хотя и изумлённом неожиданной нежностью настроении, но и в его музыкальной красоте, то есть в его заманчивых, убаюкивающих ритмах чередующихся амфибрахий и ямбов, а также в часто повторяющихся шипящих и свистящих согласных (*ж, х, с, з, ш, щ*) и круглых, тёмноцветных гласных (*о, у*). Как воспроизводить такие чарующие особенности в английском языке, при этом не сильно меняя семантическое содержание стихотворения, долго оставалось загадкой. Ещё был вопрос о том, как перевести ключевую первую строку стихотворения, которая впоследствии дважды повторяется. В современном английском языке прямого эквивалента наречия «откуда» как отдельного слова не существует; устарелое слово «whence» звучит старомодно, а современный двухсловный вариант «from where» или «wherefrom» звучит неуклюже и непоэтично.

После долгого экспериментирования и размышления, было найдено решение этих взаимосвязанных задач. Самая важная идея в первой строке – это всё-таки не *откуда* пришла та нежность, которую Цветаева испытывает по отношению к её адресату, а её чувство *изумления*, что такая неожиданная нежность существует. Поэтому была слегка изменена формулировка первой строки в интересах мелодичности, заменено неизящнее выражение «where... from» простым словом «what» (в значении «что такое» или «каков»), таким образом осталось место в конце строки для внесения нового слова, которое бы создало, в сочетании со словом «tenderness» (т.е. «нежность») такую же мелодичную звуковую ткань, как та, что возникает из согласных *ж* и *с* в русском слове «нежность», как это звучит в оригинале.

Звуковой материал в английском варианте, однако, другой. В слове «tenderness» шипящих звуков нет, зато в нём три раза звучит короткий гласный звук *e*. Поэтому было решено построить мелодию перевода вокруг этого звука, что потом привело к заключительному слову первой строки, – к слову «welling», деепричастию от глагола «to well», в котором тоже звучит гласный звук *e*. Глагол «to well» означает «закипать, нарастать, хлынуть»; он в первой строке стихотворения замещает отсутствующее понятие «откуда», так как фраза «tenderness welling» выражает неостановимое поднятие нежных чувств откуда-то из глубины. Таким образом, первая строка перевода стала вот какой: «What tenderness is this, welling?» Теперь, благодаря двум ключевым словам «tenderness» и «welling», уже образовалась вся звуковая ткань перевода. Помимо гласного *e*, появился ряд согласных: *t, n, d, l*. К этим согласным можно добавить ещё и *m*, – носовой звук близок к носовому звуку *n*. С помощью этих повторяющихся звуков, получилось (как мне кажется) соткнута красивую, выразительную музыкальную ткань на уточных нитях цветаевских синкопированных ритмов (а именно, чередования метрических стоп амфибрахий, ямба, амфибрахий – «Откуда такая нежность?»): U/U U/ U/U):

What tenderness is this, welling?
I've fondled the velvet tendrils

Откуда такая нежность?
Не первые — эти кудры

Of other soft curls, and tasted
More tenebrous lips than yours.

I've known stars to shine, then mellow —
What tenderness is this, welling?
And star-riddled eyes have shimmered,
Then melted before my eyes.

I've heard finer hymns, and lulling
Sweet melodies spun in darkness —
O tenderness! — rapt, exalted,
Embraced on the bard's own breast.

What tenderness is this, welling,
And how can I ever quell it,
Blithe boy, roving bard, with lashes
The longest in all the world?

Разглаживаю, и губы
Знавала темней твоих.

Всходили и гасли звёзды,
— Откуда такая нежность? —
Всходили и гасли очи
У самых моих очей.

Еще не такие гимны
Я слушала ночью тёмной,
Венчаемая — о нежность! —
На самой груди певца.

Откуда такая нежность,
И что с нею делать, отрок
Лукавый, певец захожий,
С ресницами — нет длинней?
[32, т. 1, с. 254-255]

Так же, как и в оригинале, здесь нет точных рифм, вместо них образуется сложная мелодия переплетённых звуков: *tenderness, welling, fondled, velvet, tendrils, tenebrous, mellow, melted, lulling, melodies, quell it*, и так далее. Мы стремились к максимальной точности не только в ритме и музыке слов, но и в семантике, тональности, синтаксисе, построении фраз и строк. Этот перевод не только сохраняет почти все формальные черты оригинала, но и точно передаёт смысл. Надеемся, что при чтении его вслух передается эхо прекрасных, подвижных, волнующих цветаевских стихов. Когда стихи Цветаевой дышат, то и переводные стихи должны дышать; когда её стихи задыхаются, то и переводные не должны переводить дух. Эти ритмы – то ровные, то переменчивые, всегда энергичные и живые – не случайны; они-то как раз и лежат в основе цветаевской поэтики. Голос поэта неотделим от его дыхания, его дыхательных ритмов. В этом отношении очень кстати звучат известные слова другого поэта двадцатого века, Булата Окуджавы: «Каждый пишет, как он слышит, / Каждый слышит, как он дышит, / Как он дышит, так и пишет». Без цветаевских характерных отрывистых ритмов, незабвенных мелодий, и навязчивых звуковых повторений, никакой английский текст не может считаться полноценным переводом её стихов. В лучшем случае такой перевод является только вялой, одномерной трансляцией – вроде призрака или силуэта – недостижимого подлинника.

Здесь нет возможности остановиться подробно на тех многочисленных вопросах, которые возникали и продолжают возникать во время кропотливой работы со сложнейшими, многоплановыми цветаевскими строками. Хочется в заключение представить вниманию читателя, без комментариев, несколько примеров моих переводов цветаевских стихов, которые придерживаются тех же принципов, о которых я писала выше. В этих переводах я старалась не жертвовать ни мелодичностью, ни ритмическим движением русских стихов; наоборот, стремилась к тому, чтобы в них звучали почти точно такая же волнующая музыка, интонация и ритмика, как и в русских оригиналах. Надеемся, что у читателя возникнет впечатление того, что удалось хотя бы приблизительно добиться магического превращения: преображения изумительного цветаевского голоса, её интонаций, музыки, и обрывистого дыхания в настоящую англоязычную поэзию.

Приложение

Стихи Марины Цветаевой в переводе Алиссы Динеги Гиллеспи

From Poems, by Marina Tsvetaeva, translated by Alyssa Dinega Gillespie. Forthcoming from Columbia University Press. Reprinted with permission of Columbia University Press.

* * *

Когда-нибудь, прелестное создание,
Я стану для тебя воспоминаям,

Там, в памяти твоей голубоокой,
Затерянным — так далёко-далеко.

Забудешь ты мой профиль горбоносый,

* * *

A day will come, my marvelous creation,
When I will be for you a recollection,

There, in your blue-eyed memory I will shelter,
Mislaid far-far away, stashed helter-skelter.

And you'll forget my somber, hook-nosed profile,

И лоб в апофеозе папиросы,

И вечный смех мой, коим всех морочу,
И сотню — на руке моей рабочей —

Серебряных перстней, чердак-каюту,
Моих бумаг божественную смуту...

Как в страшный год, возвышены бедою,
Ты — маленькой была, я — молодою.
[32, т. 1, с. 495]

На красном коне [заключение]

И шепот: Такой я тебя желал!
И рокот: Такой я тебя избрал,
Дитя моей страсти — сестра — брат —
Невеста во льду — лат!

Моя и ничья — до конца лет.
Я, руки воздев: Свет!
Пребудешь? Не будешь ничья, — нет?
Я, рану зажав: Нет.

Не Муза, не Муза, — небренные узы
Родства, — не твои путы,
О Дружба! — Неженской рукой, — лютой,
Затянут на мне —
Узел.

Сей страшен союз. — В черноте рва
Лежу — а Восход светел.
О кто невесомых моих два
Крыла за плечом —
Взвесил?

Немой соглядатай
Живых бурь —
Лежу — и слежу
Тени.

Доколе меня
Не умчит в лазурь
На красном коне —
Мой Гений!
[32, т. 3, с. 23]

Душа

Выше! Выше! Лови — летчицу!
Не спросившись лозы — отческой
Нереидою по—лощется,
Нереидою в ла—зурь!

Лира! Лира! Хвалынь — синяя!
Полыхание крыл — в скинии!
Над мотыгами — и — спинами
Полыхание двух бурь!

My forehead's cigar-smoke apotheosis,

My ceaseless laugh, which everyone is fooled by,
And on my working hand, slim aureolae —

A hundred silver rings, — my attic-cabin,
My papers' godly mess as is my habit...

This frightful year, ennobled by our troubles,
How you were little still, and I was young still.

Astride a Red Steed [conclusion]

A whisper: Thus I desire you, dear!
A murmur: Thus I inspire you, drear!
Child of my passion — brother — sis —
Betrothed in the armor of — ice!

Just mine and no one's — till end of years.
I throw up my hands: My Light, My Fear! —
— You promise? You'll be no one else's — swear!
I, pressing my wound: Yes.

No Muse, no Muse — no fleeting tangle
Of Kin, — nor Friendship's bindings! —
And no female hand, severe but fragrant,
Cinches my knot —
Tightly.

This union is fearsome. — In blackest ditch
I lie — and the Dawn is bright.
O who could have poised on my shoulders' pitch
Two shimmering wings —
Of light?

A voiceless observer
Of vital storms —
I'll lie — and watch shadows
Teeming.

Till he raptures me up
To the azure warmth
Astide a red steed —
My Daemon!

Soul

Higher! Higher! Catch the flyaway!
Past the penal rod, un—flappable,
Like a Nereid, she's — fluttering,
Like a Nereid a—loft!

Lyre! Lyre! Azure — Caspian!
Blazing wings enshrined on — Sabbath day!
Over hoes and stooping — vertebrae
Double tempests ablaze — waft!

Муза! Муза! Да как — смеешь ты?
Только узел фаты — веющей!
Или ветер станиц — шелестом
О страницы — и, смыв, взмыл...

И покамест — счета — кипами,
И покамест — сердца — хрипами,
Закипание — до — кипени
Двух вспененных — крепись — крыл.

Так, над вашей игрой — крупною,
(Между трупами — и — куклами!)
Не общупана, нé куплена,
Польхая и пля—ша —

Шестикрылая, ра—душная,
Между мнимыми — ниц! — сущая,
Не задушена вашими тушами
Ду—ша!
[32, т. 2. с. 163-164]

Из цикла «Поэты» [3-я часть]

Что же мне делать, слепцу и пасынку,
В мире, где каждый и отч и зряч,
Где по анафемам, как по насыпям —
Страсти! где насморком
Назван — плач!

Что же мне делать, ребром и промыслом
Певчей! — как провод! загар! Сибирь!
По наважденьям своим — как по мосту!
Сих невесомостью
В мире гирь.

Что же мне делать, певцу и первенцу,
В мире, где нанчернейший — сер!
Где вдохновенье хранят, как в термосе!
С этой безмерностью
В мире мер?!
[32, т. 2. с. 185-186]

Автор статьи выражает благодарность А.В. Волынской за приглашение участвовать в конференции и в данном сборнике, а также своему другу и коллеге Семену Ляндресу за помощь в подготовке статьи.

Библиографический список

1. Abel, Mark. Four Poems by Marina Tsvetaeva (“The Sibyl,” “Two Trees,” “O Sorrow Floods My Eyes!”, “God Bent Under”): a song cycle scored for soprano with piano and English horn. /Translated by Alyssa Dinega Gillespie. Released on the CD The Cave of Wondrous Voice. – Delos, 2020.
2. Tsvetaeva, Marina. After Russia (Paris 1928): The Second Notebook. Translated by Christopher Whyte. – Bristol: Shearsman Books, 2018.
3. Tsvetaeva, Marina. After Russia: The First Notebook. /Translated by Christopher Whyte. – Bristol: Shearsman Books, 2017.
4. Tsvetaeva, Marina. After Russia. Translated by Michael M. Naydan with Slava I. Yastremski. Ann Arbor, – Michigan: Ardis, 1992.
5. Tsvetaeva, Marina. Bride of Ice: New Selected Poems. / Translated by Elaine Feinstein. – Manchester, UK: Carcanet, 2009.
6. Tsvetaeva, Marina. Dark Elderberry Branch: Poems of Marina Tsvetaeva. /Translated by Jean Valentine with

Muse! O Muse! Thou daring stunt woman!
Just the knot of a fichu — flickering!
Or the wind in a village — rustling
Over pages — it soars, sings...

And so long as — debts — accumulate,
And so long as — hearts — attenuate,
There will simmer — then — evaporate
Two spumescent — stand firm — wings!

Far above your elite shenanigans
(Thronged by corpses — dolls — mannequins!)
Unmolested — and — uncompromised,
Blazing, dancing and mirth—ful —

Six-winged, merry, lacking — artifice,
Hedged by shams — bow down! — remarkably
Real — untarnished by your carcasses —
My — soul!

from the cycle “Poets” [part 3]

What should I do as a blindman, stepsibling,
Stuck in a world ruled by sight and kin,
Where craggy passions are scant — like pebbles, and
Sniffles are labeled a
Wail of pain!

What should I do? I’m a singer, rib and trade!
Live as a wire! Siberia! Flash!
Poised on my fantasies — like a trampoline!
Weightless and glib in this
World of mass!

What should I do as a bard and first-born child,
Stuck in a world where all black is — gray!
Where inspiration is kept in thermoses!
Timeless and vast in this
World of days?!

- Ilya Kaminsky. Farmington, – Maine: Alice James Books, 2012
7. Tsvetaeva, Marina. *The Demesne of the Swans: Poems of the Russian Civil War (1917-1921)*. /Translated by Robin Kempl. Ann Arbor, – Michigan: Ardis, 1980.
 8. Tsvetaeva, Marina. *Five Hard Pieces: Translations and Readings of Five Long Poems by Marina Tsvetaeva*. Translated by Diana Burgin. Troy, – New York: Troy Book Makers, 2018.
 9. Tsvetaeva, Marina. “Garden.” Translated by Alyssa Dinega Gillespie. In *Cardinal Points: The Literary Journal of the Slavic Studies Department, Brown University 6*. Edited by Alexandra Berlina, Irina Mashinski, and Boris Dralyuk. – New York: StoSvet Press, 2016. – pp.265-66
 10. Tsvetaeva, Marina. “Fate does not will it that strong and strong...” (from *The Two*). /Translated by Alyssa Dinega Gillespie. – *New England Review 34.3-4 (2014)*. – p. 145.
 11. Tsvetaeva, Marina. “Hands up—and jump...,” “Flawlessly, matchlessly life lies...,” “Dawn on the Rails.” Translated by Alyssa Dinega Gillespie. In *Russian Silver Age Poetry: Texts and Contexts*. /Edited by Sibelan Forrester and Martha Kelly. – Brighton, Massachusetts: Academic Studies Press, 2015. – pp. 227-230.
 12. Tsvetaeva, Marina. “In my Moscow, cupolas burn...” Translated by Alyssa Dinega Gillespie. In *Picturing Rachmaninoff: Music, Poetry, and Painting in Concert / translations by Alyssa Dinega Gillespie with performances of Rachmaninoff’s Etudes-Tableaux, Op. 39 by pianist Stephen B. Cook*. Book and CD, 2010.
 13. Tsvetaeva, Marina. *In the Inmost Hour of the Soul*. Translated by Nina Kossman. Clifton, – New Jersey: Humana Press, 1989.
 14. Tsvetaeva, Marina. *Marina Tsvetaeva: The Essential Poetry*. Translated by Michael M. Naydan with Slava I. Yastremski. – Oosterhout, The Netherlands: Glagoslav Publications, 2015.
 15. Tsvetaeva, Marina. *Milestones. A Bilingual Edition*. Translated by Robin Kempl. Evanston, – Illinois: Northwestern University Press, 2003.
 16. Tsvetaeva, Marina. *Milestones*. Translated by Christopher Whyte. – Bristol, UK: Shearsman Books, 2015.
 17. Tsvetaeva, Marina. *Moscow in the Plague Year*. Translated by Christopher Whyte. – Brooklyn, New York: Archipelago Books, 2014.
 18. Tsvetaeva, Marina. *My Poems*. Translated by Andrey Kneller. – Boston: CreateSpace, 2008.
 19. Tsvetaeva, Marina. *New Year’s: An Elegy for Rilke*. Translated by Mary Jane White. – Easthampton, Massachusetts: Adastra Press, 2007.
 20. Tsvetaeva, Marina. *Other Shepherds: Poems with Translations from Marina Tsvetaeva*. Translated by Nina Kossman. – N.Y.: Poets & Traitors Press, 2020.
 21. Tsvetaeva, Marina. *Phaedra: With “New Year’s Letter” and Other Long Poems*. Translated by Angela Livingstone. – London: Angel Classics, 2012.
 22. Tsvetaeva, Marina. “Poem of the End” (excerpts). Translated by Alyssa Dinega Gillespie. In *Cardinal Points Journal 4 (September 2014)* [Электронный ресурс]. URL:<http://www.stosvet.net/compass/ThePoemOfTheEnd.htm> (дата обращения 21.04.2021).
 23. Tsvetaeva, Marina. *Poem of the End: Selected Narrative and Lyric Poems*. Translated by Nina Kossman. – Dana Point, California: Ardis, 1998.
 24. Tsvetaeva, Marina. “Poem of the Mountain” and “Poem of the End.” Translated by Alyssa Dinega. – N.Y.: In *The Silver Age Journal 2 (1999)*. – pp. 52-111.
 25. Tsvetaeva, Marina. *The Ratcatcher: A Lyrical Satire*. Translated by Angela Livingstone. – Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2000.
 26. Tsvetaeva, Marina. *Selected Poems of Marina Tsvetaeva*. Translated by David McDuff. – Hexham, Northumberland, UK: Bloodaxe Books, 1987.
 27. Tsvetaeva, Marina. *Selected Poems*. Translated by Elaine Feinstein. – London & New York: Oxford University Press, 1971.
 28. Tsvetaeva, Marina. *Selected Poems*. Translated by Elaine Feinstein. – New York: E. P. Dutton, 1981.
 29. Tsvetaeva, Marina. *Starry Sky to Starry Sky: Poems*. Translated by Mary Jane White. – Stevens Point, Wisconsin: Holy Cowl Press, 1988.
 30. Tsvetaeva, Marina. “Two trees desire to come together...” Translated by Alyssa Dinega Gillespie. For the Joseph Brodsky/Stephen Spender Prize, 2011, [Электронный ресурс]. URL: www.stephen-spender.org/2011_brodsky_prize/2011_brodsky_third_ag.html (дата обращения 21.04.2021)
 31. Tsvetaeva, Marina. *Youthful Verses*. Translated by Christopher Whyte. – Bristol, UK: Shearsman Books, 2020.
 32. Цветаева, Марина. *Собрание сочинений в 7-и томах*. – М.: Эллис Лак, 1994-1995.
 33. Цветаева, Марина. “Стихи к Чехии: Март (8).” Перевод Алиссы Динеги. // *Марина Цветаева: Личные и творческие встречи, переводы ее сочинений*. – М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 2001. – с. 407-408.
 34. *Selected Poems*. Translated by David McDuff. Hexham, – Northumberland, UK: Bloodaxe Books, 1987.
 35. *Selected Poems*. Translated by Elaine Feinstein. – London & New York: Oxford University Press, 1971.
 36. *Starry Sky to Starry Sky: Poems*. Translated by Mary Jane White. – Stevens Point, Wisconsin: Holy Cowl Press, 1988.
 37. *Two trees desire to come together...* Translated by Alyssa Dinega Gillespie. For the Joseph Brodsky/Stephen Spender Prize, 2011, [Электронный ресурс]. URL: www.stephen-spender.org/2011_brodsky_prize/2011_brodsky_third_ag.html (дата обращения 21.04.2021)
 38. *Youthful Verses*. Translated by Christopher Whyte. – Bristol, UK: Shearsman Books, 2020.

39. Цветаева, Марина. Стихи к Чехии: Март (8). Перевод Алиссы Динеги // Марина Цветаева: Личные и творческие встречи, переводы ее сочинений. М.: Дом-музей Марины Цветаевой, – М., 2001. – С. 407-408.

УДК 81`25

ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕРЕВОДА

О.В. Петрова

*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова,
г. Нижний Новгород, Россия*

Аннотация. Сегодня перевод в вузах преподают либо люди, имеющие базовое переводческое образование, но не имеющие педагогического, либо самостоятельно переквалифицировавшиеся в преподавателей перевода преподаватели иностранных языков, не имеющие базового переводческого образования. При этом ни та, ни другая категория преподавателей никогда не изучала дидактику перевода. Статус этой дисциплины вызывает серьезные споры, однако при любом подходе к ее содержанию она является ключевой как в специализированной подготовке новых, так и в переподготовке ныне действующих преподавателей перевода. Автор обосновывает рассмотрение дидактики перевода как самостоятельной дисциплины и показывает ее роль в структуре профессиональной деятельности преподавателя перевода.

Ключевые слова: переводческое образование, педагогическое образование, дидактика перевода, лингводидактика, подготовка преподавателей перевода

TRANSLATION DIDACTICS AND ITS ROLE IN THE TRAINING OF TRANSLATION TEACHERS

O.V. Petrova

State Linguistics University of Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. Today, translation in higher education institutions is taught either by people with a degree in translation but no pedagogical training, or by self-trained foreign language teachers who have no degree in translation. Neither category of teachers has ever studied didactics of translation. The status of this discipline is highly debatable, but with any approach to its content, it is a key discipline both in the specialized training of new translation teachers and in the retraining of those who are currently teaching translation. The author argues that translation didactics is an independent discipline and shows its role in the structure of the profession of a translation teacher.

Keywords: degree in translation, pedagogical training, didactics of translation, linguodidactics, training translation teachers

Проведенный группой исследователей из Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова опрос показал, что преподаватели перевода практически поровну делятся на две категории – имеющих переводческое образование и имеющих педагогическое образование (т.е. преподавателей иностранных языков). Если исходить из того, что любому преподавателю необходимо а) знать и уметь все то, чему он должен научить студентов, и б) знать, как этому можно научить, то становится очевидным, что обеим категориям преподавателей перевода сегодня не достаёт значительной части подготовки. У одних есть знания и умения в предметной области, но нет системных знаний в области дисциплин психолого-педагогического цикла, тогда как у других нет достаточных знаний и умений в области перевода, т. е. той дисциплины, которую они преподают. И при этом ни тех, ни других никогда не учили тому, как можно и нужно преподавать перевод. Иными словами, они нигде и никогда не изучали дидактику перевода.

О дидактике перевода, особенно о ее статусе как науки, в последнее время говорят и пишут много. Так, например, Е.Р. Поршнева полагает, что дидактика перевода не может рассматриваться как раздел переводоведения. Она прямо пишет: «Рассмотрение дидактики перевода как раздела теории перевода вне связи с теорией лингвистического образования явно устарело» [2, с. 448] и

далее: «Отрыв обучения переводческой деятельности от языковой подготовки противоречит современной образовательной парадигме и, в конечном счете, отрицательно сказывается на качестве профессионального образования переводчиков в целом» [2, с. 449].

По мнению же Н. К. Гарбовского, «дидактика перевода или, точнее, дидактика переводческой деятельности не менее специфична, чем дидактика медицины, строящая теоретические модели обучения врачеванию как деятельности особого рода, или дидактика дипломатии, дидактика политической деятельности и т.п.» [1]. Более того, признавая наличие общих задач, сближающих дидактику перевода с лингводидактикой, Н. К. Гарбовский пишет: «Но именно эта близость чрезвычайно опасна для развития дидактики перевода, так как довольно распространённым оказалось мнение о том, что дидактика перевода – это лишь особый случай лингводидактики. На мой взгляд, размещение дидактики перевода в лоне лингводидактики является не меньшим заблуждением, чем определение науки о переводе как прикладной отрасли лингвистики». И далее «:Можно сказать, что дидактика перевода начинается там, где заканчивается лингводидактика» [там же].

Последнее замечание представляется особенно важным, поскольку в спорах о соотношении дидактики перевода и лингводидактики обычно не учитывается то обстоятельство, что далеко не всегда обучение переводу сопряжено с обучением иностранному языку. Не случайно сама же Е.Р. Поршнева делает такую оговорку: «*Раз уж мы готовим переводчиков, обучая их и языкам и переводу* (выделено мной – О.П.), то, наверное, имеет смысл ввести обучение переводу как отдельному аспекту обучения речевой деятельности с самого начала подготовки переводчиков» [2, с. 448]. Во многих зарубежных школах перевода обязательным условием для поступления является свободное владение двумя иностранными языками и даже (как, скажем, в парижской Высшей Школе переводчиков) определенный срок проживания в странах первого и второго иностранного языков. И если там какие-то занятия по языку и проводятся, то они связаны исключительно с обогащением словаря (преимущественно тематического), но никак не с обучением речевой деятельности. Обучение переводу начитается там с того этапа, когда языковая подготовка уже завершена.

Таким образом, как бы ни строились межпредметные связи при обучении будущих переводчиков иностранным языкам и собственно переводу, как бы мы при этом ни определяли сам перевод (как вид речевой деятельности, на чем настаивает Е.Р. Поршнева и против чего категорически возражает Н.К. Гарбовский, определяющий перевод как общественную функцию коммуникативного посредничества между людьми, пользующимися разными языковыми системами, реализующуюся в ходе психофизической деятельности билингва по отражению реальной действительности на основе его индивидуальных способностей интерпретатора), очевидным остается одно: о неразрывной связи дидактики перевода с лингводидактикой можно говорить только в тех случаях, когда формирование переводческих и языковых (речевых) компетенций происходит в рамках одного образовательного процесса.

Там же, где происходит обучение переводу как определенной профессиональной деятельности на базе уже сформированных лингвистических компетенций, дидактика перевода предстает как самостоятельная дисциплина, предполагающая прежде всего формирование профессионального переводческого мышления. Только при условии сформированности такого мышления становится целесообразным обучение всевозможным способам и приемам, т.е. технологии перевода, которая сама по себе не имеет ценности для подготовки переводчика, поскольку фактически учит делать то, что сегодня умеют делать многие компьютерные переводчики (причем делают это неизмеримо быстрее человека).

Говоря о том, что преподавателю перевода необходимо самому иметь переводческий опыт, Д. Кирали особо отмечает важность такого профессионального мышления, которое он называет *translator self-concept*: «It cannot be expected that language instructors without professional translation expertise will have a professional translator self-concept themselves or that they will be able to help their translation students develop one» (Нельзя ожидать, что преподаватели языка без профессионального переводческого опыта будут сами обладать профессиональным переводческим самовосприятием или что они смогут помочь своим студентам сформировать его у себя) (*перевод мой – О. П.*) [4, с.3]. Именно формирование такого самовосприятия (= профессионального) переводческого мышления) составляет суть дидактики перевода. Подготовка переводчиков, по его мнению, должна быть основана на четких принципах, выработанных на основе понимания целей обучения, природы переводческих компетенций и эффективности используемых преподавателем форм проведения занятий в плане формирования этих компетенций [там же, с. 5]. О необходимости

понимания сущности переводческих компетенций пишет в своей книге о дидактике перевода и Ч. Бнини, который в качестве основных недостатков в процессе подготовки переводчиков отмечает отсутствие системного подхода к их профессиональному обучению и неверное понимание того, что есть перевод [3, с. 2].

Таким образом, дидактика перевода призвана прежде всего сформировать у студентов правильное восприятие сути самой профессии, понимание своего места в этой профессии в целом и своих функций в каждой отдельной ситуации перевода. Только на этой основе возможно эффективное формирование всех частных переводческих компетенций. Не так важно научить студента использовать ту или иную переводческую трансформацию. Значительно важнее научить его пониманию того, *что* стоит за этой трансформацией, когда и почему возникает возможность или даже необходимость ее использования, а когда и почему ею пользоваться не нужно, пониманию того, что трансформации – это не правила, которым нужно следовать, а своего рода мостик между способами мышления носителей ИЯ и ПЯ, между их языковыми картинками.

Для того чтобы преподаватель перевода мог всему этому научить студентов, он прежде всего сам должен это понимать. И кроме того, он должен владеть целым арсеналом способов и приемов, позволяющих этому учить. Именно поэтому при подготовке новых и профессиональной переподготовке ныне действующих преподавателей перевода совершенно необходим курс дидактики перевода, включающий в себя знакомство и с основами теории коммуникации, и с психологией переводческой деятельности, и с особенностями переводческого восприятия текста и его анализа, и с принципами системного обучения технике перевода. В той же степени, в которой можно говорить о формировании профессионального переводческого мышления у будущих переводчиков, можно и нужно говорить о формировании профессиональной личности преподавателя перевода.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00149.

Библиографический список

1. Гарбовский Н. К. Лекция 15 Дидактика переводческой деятельности. [Электронный ресурс:] URL: [https://medium.com/лекции/н-к-гарбовский-лекция-15-дидактика-переводческой-деятельности-44fcc6791f#:~:text=\(дата обращения 03.24.2021\).](https://medium.com/лекции/н-к-гарбовский-лекция-15-дидактика-переводческой-деятельности-44fcc6791f#:~:text=(дата%20обращения%2003.24.2021).)
2. Поршнева Е.Р. Дидактика перевода – раздел переводоведения или лингводидактики? // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социокультурных практик. Материалы Первой международной конференции (Москва 14-16 апреля 2016 г.). – М.: МГПУ; Языки Народов Мира, 2016. – С. 444-449.
3. Bnini, C. Didactics of Translation. Text in Context. – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. – 251 p.
4. Kiraly, Donald. Pathways to Translation. Pedagogy and Process. – Kent Ohio: Kent State University Press, 1995. – 175 p.

УДК 8.882

РАССКАЗ РАСПУТИНА «НЕЖДАННО-НЕГАДАННО»: К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ГЕРОЕВ

Г.М. Угловская

Санкт-Петербургское суворовское военное училище, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье проанализированы фрагменты рассказа В.Г.Распутина «Нежданно-негаданно» (1997) как языковой материал для рассмотрения вопроса изучения особенностей речевого портрета персонажей художественного произведения. В процессе работы установлено, что речевые предпочтения (выбор слов и словосочетаний, речевые предпочтения) позволяют составить целостный облик говорящего; с помощью речевого портрета фиксируется речевое поведение, которое помогает автору донести идейный замысел до читателя. Использованный материал будет полезен для продолжения работы по вопросам изучения особенностей языковой личности, составления речевого портрета человека, в том числе и персонажа из произведения литературы.

Ключевые слова: речевой портрет, языковая личность, речевые предпочтения, языковая картина мира

A NOVEL “NEZHDANNO-NEGADANNO” (“SUDDENLY AND UNEXPECTEDLY”) BY V. RASPUTIN: A QUESTION OF FEATURES OF A VERBAL PORTRAIT OF A CHARACTER

G.M. Uglovskaya

St. Petersburg Suворov Military School, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article analyzes fragments of V.G. Rasputin's story “Nezhdannno-negadanno” (“Suddenly and unexpectedly”) (1997) as linguistic material for reviewing the issue of studying the verbal portrait of the characters of a work of fiction. In the course of work, it was found that speech preferences (choice of words and phrases, speech preferences) make it possible to compose a holistic image of the speaker; with the help of a verbal portrait, speech behavior is *demonstrated*, helping the author to convey the idea to the reader. The material used will be useful for continuing work on the study of the linguistic personality, drawing up a verbal portrait of a person, including a character from a literary work.

Keywords: verbal portrait, linguistic personality, speech preferences, linguistic picture of the world

В современном языкознании актуальны вопросы изучения речевого портрета. По мнению С.В. Леорды, «речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность» [1, с. 59]. Е.В. Осетрова считает речевой портрет важнейшей составляющей облика говорящего в целом [2]. Г.Г. Матвеева понимает под речевым портретом «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [3]. Исследователь отмечает, что с помощью речевого портрета фиксируется речевое поведение [3]. На этом уровне анализируется запас слов и словосочетаний, которым пользуется конкретная языковая личность.

Создание речевого портрета возможно по отношению к любой сфере общения. Существуют исследования, посвященные языковой личности современного политического деятеля. Кроме того, существует понятие национального речевого портрета. При описании речевого портрета делается акцент на использовании разговорных формул, речевых оборотов, особой лексики, которые делают личность узнаваемой.

Объектом изучения может стать и персонаж художественного произведения. В литературе речевой портрет является средством создания художественного образа. Речевым характеристикам государственного служащего в русской литературе уделяет внимание М.Н. Панова. Речевую структуру художественного образа рассматривают Л.К. Чурилина, Е.А. Гончарова, Е.А. Иванова, Ю.Н. Курганов и др.

Целью работы является попытка анализа художественного образа через характеристику особенностей речевого портрета персонажа на примере рассказа В.Г.Распутина.

Среди писателей-«деревенщиков» второй половины XX века особое место занимает В.Г. Распутин (1937-2015). Расцвет творчества Распутина пришелся на 60-80-е годы, однако и после 90-х писателем было создано более 20 рассказов

В ранних рассказах, по словам Семёновой, Распутин «как будто испытывает диапазон своих творческих возможностей, дает эскизные наброски потенциальных линий своего литературного развития». «В более поздних рассказах, — отмечает исследовательница, — Распутин достигает поистине замечательного, в некоторых отношениях нового для себя уровня мастерства. Тончайший душевный анализ, донесенный до читателя изощренным в своей точности словом, глубокая философичность, «начисто лишенная всякой риторичности, но утопленная в изобразительной, психологической ткани повествования, всегда свойственные таланту Распутина, здесь соединились с проникновенной личной интонацией и породили новое художественное качество, которое особенно волнует и убеждает» [4, с. 34, 149].

В поздних рассказах Распутин продолжил использовать приемы художественной универсализации. Например, в рассказе «Нежданно-негаданно» (1997) писатель обращается к мифологеме утопического заморского спасительного края, близкой образу острова Матёры из повести «Прощание с Матёрой». Он создает в одном хронотопе несколько рассказов, объединённых общими сквозными героями, село Заморы (само это почти фольклорное название является носителем идеи, близкой к образам некоего спасительного края – Беловодья в православии или Шамбалы в буддизме, библейской Земли обетованной), мифологическому пространству которого противостоит цивилизованный мир, а своеобразной границей между ними является река Ангара. Все попытки пронести в сакральный мир Замор элементы враждебной

цивилизации описаны как минимум с иронией, а то и с яростным сопротивлением, вырастая до неприятия современности вообще» [5, с. 280-329].

Мифологема заморского края Распутина тем не менее глубоко современна, потому что свидетельствует о хаосе народного существования, пытающегося укорениться на пространстве, которое напоминает безжизненную пустыню, образовавшуюся по вине самого человека. Мифу о хаосе необходим новый культурный герой, демиург. Таким героем для цикла рассказов о Заморах становится Сеня Поздняков – из тех, кого ранее Распутин называл «архаровцами», «обсевками» – бывший пьяница, да еще и имевший в прошлом кличку «Бродя». Жена о Сене: «Дурак – он везде дурак. – Эти слова Сеня говорил себе и сам, и они были справедливы», взгляд на героя человека незнакомого, со стороны: «...его голос – горячащийся, нервный и наивный». Героиня нескольких рассказов Правдея Федоровна: «Почему ты у нас, Сеня, такой истязательный? Ну прямо сердце надрывается на тебя глядеть» [5, с. 280-329]. Сеня Поздняков несомненно вписывается в метафорический сказочный образ дурака, юродивого, а это в опоре на национальный менталитет и фольклорные традиции позволяет судить о высокой нравственной потенции героя.

Сеня живёт в Заморах с женой Галей и иногда пересекает реку на рейсовом катере «Метеор», чтоб навестить живущих в городе детей и внуков. Внешней мир за рекой откровенно чужд и враждебен. На границе миров – мифологические образы – река и пристань. Именно на пристани завязывается действие рассказа. Ожидающие на берегу катера сельчане коротают время за беседой, рассматривают покупки.

Из односельчан вместе с Сеней ожидает катера Правдея Фёдоровна, утратившая своё официальное имя и наречённая в народе Правдеей за пристрастие к правде («Я правду люблю», – повторяет она). Несомненно, её слова выражают позицию автора, неслучайно он обозначил героиню таким именем. В неспешном разговоре выясняется, что на все комнатные цветы в их краях «нашел мор» («что за казня на них, что за казня?» – П.Ф.), причем Распутин использует парцелляцию: «Да, и на цветы *тоже мор*» – присоединительный союз «*тоже*» добавлен намеренно, подчёркивая губительное проникновение цивилизации в заветный край, которая не щадит ни людей, ни природу. «Уж на что геранька терпеливый цветок, <...> а и на нее *порча* нашла», – жалуется фельдшерица. Все с надеждой смотрят на диковинный отросток, который везет фельдшерица из города, а она приговаривает: «Уж это-то, говорят, *незаразливый*» [5, с. 285]. Отметим, что выделенные лексемы (*мор*, *порча*, *казня*, *незаразливый*) подчеркивают намеренный выбор автором, их объединяет одна экспрессивная нота – болезнь, беда.

Один выживший в этой войне цветок оказался в доме бабки Натальи. Сеню вдруг осеняет: «Ведь всё просто!» Он устроил расследование, быстро опросив ожидающих катера земляков: «начал с Правдеи Федоровны <...> теперь Сеня взялся за фельдшерицу <...> Сеня перешёл к бабке Наталье». В результате герой объявляет: «Благодаря вот этому ма-а-аленькому вашему цветочку сделал открытие». Оказывается, цветы погибли в домах, где стоял телевизор. У бабки Натальи телевизора не было, а Сеня телевизор выбросил: «Причина одна: что он преподносит. Я выбросил – такие номера он стал откидывать, что я ... человек неконченный ... возмутился!». Распутин протестует не против прогресса, а против безнравственности и бездуховности, которые, как побочный эффект, этот прогресс сопровождают. И вновь вкладывает свои убеждения в уста Сени: «Крапиву посади перед телевизором – и крапива сей же момент в обморок! А уж что там нагишом выделывают! Это мы, как червяки, глядим, а растения ... она чувствительная. Она и «караул!» закричать не может, а то бы они все враз вскричали...» [5, с. 287].

Не менее показательным является эпизод, в котором фельдшерица в ожидании катера пытается открыть какую-то неведомую сладость: враждебно-ироничная интонация нарастает с самого начала. Слова, которыми автор обозначает покупку, полны недоверия: «завертушка в красивой обёртке» (как всё «в красивой обёртке», принесенное новым временем), «штукенция», «изжульканная завертушка». Эта сцена была подана автором как схватка: «штукенция» не поддавалась, только «издевательски повизгивала», и всем было интересно, «чья возьмёт». Фельдшерица теряет терпение и «применила зубы ... вот-вот, казалось, зарычит от нетерпения». На помощь приходит инженер с ножом, «с которым и на медведя не страшно идти, и с наслаждением, крикнув, будто от усилия, вспорол штукенцию». Реакция зрителей была соответственной: «Вот так, – мстительно сказала бабка Наталья. – Дофунькалась» [5, с. 288]. Достаточно частотны односоставные конструкции, состоящие из одного слова. Примечательно использование рефрена в качестве усиления эмоционального воздействия.

Непонятное крошево из красного, жёлтого и зелёного никто не решается попробовать: «Лучше знать, от чего помирать». Правдея Фёдоровна, «со страданием на лице наблюдавшая, как пробуют

неизвестное вещество», в очередной раз чётко обозначает позицию автора, ответив на реплику, что на бумажке написано не по-русски: «А не по-русски написано – русский человек не лезь, не разевай рот» [5, с.289]. В данном случае средства экспрессии несут задачу и создания художественного образа, и предназначены для создания психолингвистического эффекта активного публицистического воздействия. В тексте все средства работают на идейный замысел и служат инструментами «словесной баталии», которая использовалась для большей убедительности и требовала особого подхода к восприятию текста. Особенностью авторского слога можно назвать сказовую интонацию с диалектными, разговорными и фольклорными вкраплениями. Благодаря чувству языковой меры и сочетаемости диалектные и просторечные выражения, встречающиеся в данном контексте, вроде «завертушка», «штукенция», «дофунькалась», «деревушный чабадан» не представляются чем-то нелепым в тексте, гармонично соединяются с нейтральной лексикой и как раз представляют собой пример особенностей «деревенской прозы».

Распутин не упускает деталей и проблем, присущих жизни людей в отдалённой сибирской глубинке, вместе с тем во всех его рассказах нигде не теряется высокий художественный слог, выливающейся в оригинальный, отличающий Распутина характерный стиль письма. Смысловая составляющая рассказов Распутина В.Г. основана на энергетике экспрессивных приемов и заимствований из фольклорно-былинного, народного языка. Можно обнаружить компоненты бытовой, разговорной стихии для публицистического воздействия на читателя: он так строит речь героев, добавляя ей особую интонацию доверительного разговора «по душам», заочно беседуя с читателем.

Особенность языка Распутина – вводить в текст экспрессивные, отсутствующие в словарях лексемы (*фунькать, дофунькалась, деревушный чабадан, завертушка*). Но для В. Распутина — это психологический и экспрессивный лингвистический прием. Очевидно, что автор опирался на знание менталитета жителей российской глубинки, воссоздавая в образах и речи их поведение и мышление. Языковедческий анализ подобных явлений показывает, что знакомая (или узнаваемая) всем корневая морфема нередко наделяется автором характерными префиксами, реально существующими в языке: суффиксы *-ньк-, -уин-, -енци-, -уик-* – это *продуктивные* морфемы. Именно по этой причине новообразования становятся понимаемыми. Этот прием показателен для нас особой ценен как опыт художественного народного словотворчества.

Слово в облике героев стало носителем той победоносной риторики, которые сопровождали Валентина Распутина всю жизнь как писателя-публициста. Своеобразная ода гармоничному утраченному прошлому в противовес агрессивной риторике по отношению к современности, как мы выяснили, во многом выразила и «языковую личность» героев Распутина, в которых раскрываются индивидуальные черты характера, проступившие сквозь манеру говорить.

Таким образом, ссылаясь на особенности речевого портрета героев писателя Распутина, мы можем позволить себе судить не только об особенностях личности говорящего персонажа, о его мировоззрении, но и об образе, речевом портрете и мировоззрении самого автора – истинного патриота.

Библиографический список

1. Леорда С.В. Речевой портрет современного студента // Вестник Саратовского государственного университета им. Н.И. Вавилова. 2006. – № 6. – С. 59-60.
2. Осетрова Е.В. Речевой портрет политического деятеля: содержательные и коммуникативные основания. Электронный ресурс:] URL: http://library.krasu.ru/ft/_articles/0088435.pdf. (Дата обращения 03.24.2021).
3. Матвеева Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего. Дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 1993.
4. Сиринов А.Д. Свет распутинской прозы / А.Д. Сиринов. – Иркутск: Издатель Сапронов, 2007 – 256 с.
5. Распутин В.Г. Дочь Ивана, мать Ивана. Повесть, рассказы/ Послесл. В.Курбатова. – 2-е изд., доп. – Иркутск: Издатель Сапронов, 2005. – 408 с.
6. Николаева Т.М. «Социоллингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. Доклады Всесоюзной научной конференции. Часть 2. – М., 1991. – С. 73-75.
7. Китайгородская, М. В., Розанова, Н. Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия. – М.: Наука, 1995. – 128 с.
8. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – М., 2001. – Вып.1. – с. 90-106.
9. Чурилина Л.Н. «Языковая личность» в художественном тексте. – М.: ФЛИНТА, 2006. – 240 с.

НАЗВАНИЯ СТАДИЙ СЛОВАЦКОГО УГОЛОВНОГО ПРОЦЕССА В ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

М. Хованец

Институт русистики / Институт судебного перевода философского факультета Прешовского университета, г. Прешов, Словакия

Аннотация. В данной статье рассматривается прикладная проблема юридической межкультурной коммуникации, а именно перевод названий стадий словацкого производства по уголовному делу на русский язык. В процессе перевода автором проводится сравнительный анализ словацкого и российского уголовно-процессуальных кодексов, поскольку именно данные нормативно-правовые акты являются источником адекватных переводческих решений либо средством их поиска.

Ключевые слова: правопорядок, уголовный процесс, уголовное судопроизводство, переводчик, уголовный процессуальный кодекс

NAMES OF THE SLOVAK CRIMINAL PROCESS STAGES IN RUSSIAN TRANSLATION

M. Chovanec

Institute of Russian Studies / Institute of Court Translation and Interpreting, Faculty of Arts, University of Prešov, Slovak Republic

Abstract. This article examines the application problem of legal intercultural communication, namely the translation of the Slovak criminal proceedings stages' names into Russian. In the process of translation, the author conducts a comparative analysis of the Slovak and Russian codes of criminal procedure; these legal acts are the source of adequate translation solutions or a tool of finding them.

Keywords: legal order, criminal proceedings, translator, criminal code

Интенсивно развивающиеся международные связи и взаимное сотрудничество отдельных государств в сфере политики, экономики, финансов, науки, культуры, а также миграция иностранных граждан на территории других государств (проявляющаяся в положительной – законной или отрицательной – незаконной, противоправной формах поведения) несомненно вызывают необходимость взаимодействия государств в сфере юстиции, регулирующей все сферы общественных отношений в любом цивилизованном и правовом государстве. Данная коммуникация двух (или больше) государств, в нашем случае – Словацкой Республики и Российской Федерации, предполагает привлечение специалиста, который должен составить перевод соответствующих письменных документов (или же устных высказываний должностных лиц привлекаемых к юридической ответственности лиц) на целевой язык.

Перевод нами воспринимается как: «однаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному ("переводческому") анализу первичного текста создаётся вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде; процесс, характеризующийся установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемой различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями» [7, с. 75]. Мы также согласны с аналогичным мнением В. Н. Комиссарова, определяющего перевод как «вид языкового посредничества, при котором на переводящем языке создаётся текст, коммуникативно равноценный оригиналу, причём его коммуникативная равноценность проявляется в его отождествлении рецепторами перевода с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношении. Для пользующихся переводом он во всём заменяет оригинал, является его полноправным представителем» [3, с. 44-45]). Т.о, переводчик осуществляет перевыражение, перекодирование текста, составленного на исходном языке, в текст на переводящем языке [1]). Качество выполненного перевода определяется его адекватностью, или «полноценностью», под которой А. В. Фёдоров понимает «исчерпывающую передачу смыслового содержания подлинника и полноценное функционально-стилистическое соответствие ему» [6, с. 144].

Приведённые тезисы полностью распространяются и на такую специфическую отрасль перевода, какой является юридический перевод. В рамках данной статьи под юридическим

переводом нами понимается перевод юридических документов, т. е. официальных документов, составленных органами государственной власти Словацкой Республики, а также органами местного самоуправления, и содержащих правовую информацию – фиксацию юридических фактов, возникновение прав и обязанностей, возникновение юридических последствий. Значит, речь идёт о документах – решениях индивидуального характера, документах, фиксирующих юридические факты волеизъявления субъектов права, а также о документах, фиксирующих факты-доказательства [10, с. 28, 30]. Для названных юридических документов характерно «институциональное отношение к созданию, реализации и разъяснению права» [9, с. 175; 8, с. 185]. Следует отметить, что выполнять такого рода официальный (заверенный) перевод (будь то письменный или устный) в Словакии вправе лишь переводчик, уполномоченный Министерством юстиции Словацкой Республики на основе результатов государственной аккредитации и внесённый данным ведомством в соответствующий реестр (по конкретным иностранным языкам) так называемых судебных или официальных переводчиков. Таковым письменным переводчиком русского языка является и автор данной статьи.

В нашей статье мы, исходя из собственного опыта работы судебным переводчиком, проведём переводческий анализ решения реальной переводческой проблемы. Объектом нашего анализа послужили процессуальные документы словацких правоохранительных (и судебных) органов, которые можно отнести к судебному дискурсу как главной подкатегории процессуального юридического дискурса [8]. Речь идёт о таких документах, как заявление о преступлении, постановление о возбуждении уголовного дела, протоколы допросов, постановление об отказе в возбуждении уголовного дела, судебные решения и т. д. В обосновании (описательно-мотивировочной части) таких документов приводятся и названия стадий словацкого уголовного процесса, причём не только тех, в ходе которых составляются и выдаются данные процессуальные юридические документы, являющиеся предметом перевода, а также других (предыдущих или последующих) стадий. Следует отметить, что (часто) названия отдельных стадий уголовного процесса (на которые ссылается переводимый документ) являются не просто составной частью текста документа (в том числе его описательно-мотивировочной части), а неотъемлемым компонентом закреплённой в переводимом документе самой юридической информации, из которой вытекают определённые юридические последствия, т.е. инвариантом, который переводчик должен передать соответствующему компетентному адресату перевода (российскому профессиональному рецептору перевода) – судье, прокурору, сотруднику полиции и т. д. В рамках нашей статьи мы остановимся на поиске перевода на русский язык названий досудебных стадий словацкого уголовного процесса.

Цель нашей статьи – выполнение полноценного перевода названных юридических понятий, заключающегося «в передаче специфического для подлинника соотношения содержания и формы путём создания функциональных соответствий этим особенностям. Это предполагает использование таких языковых средств, которые, часто и не совпадая по своему формальному характеру с элементами подлинника, выполняли бы аналогичную смысловую функцию в системе целого» [6, с. 144]. Итак, нам предстоит решить проблему передачи на русский язык следующих словацких юридических понятий: «*predsúdne konanie*», «*postup pred začatím trestného stíhania*», «*prípravné konanie*», «*súdne konanie*».

Представим варианты перевода отдельных выражений, предлагаемые доступными (специальными) переводными словацко-русскими словарями:

- *predsúdnekonanie* – нет варианта перевода;
- *postuppredzačatímtrestnéhostíhania* – нет варианта перевода;
- *prípravné konanie* – производство по предварительной подготовке дела [15, с. 74], *prípravné konanie* – производство по предварительной подготовке дела [14, с. 684];
- *súdne konanie* – судебное разбирательство, рассмотрение судебного дела, судебный процесс [15, с. 74], *súdne konanie* – судебное дело, судопроизводство, судебное разбирательство, рассмотрение судебного дела [16, с. 64], *súdne konanie* – судопроизводство, судебное разбирательство, рассмотрение судебного дела [12, с. 881], *súdne konanie* – судебное заседание, судебное дело, судебное разбирательство, судопроизводство [11, с. 607], *súdny proces* – судебный процесс, *súdny poriadok* – судопроизводство [11, с. 607], *súdne konanie* – судопроизводство [18, с. 835], *pojednávanie* – разбирательство, заседание (суда), *súdne pojednávanie* – судебное разбирательство [18, с. 1007].

Как видим, не все выражения, являющиеся инвариантом перевода, зафиксированы в доступных словацко-русских переводных словарях. Данный факт заставляет переводчика работать в поиске

вариантов перевода и с другими источниками. Поскольку мы исходим из тезиса о переводе с установкой на достижение коммуникативного эффекта при общении двух языковых и юридических культур, целесообразным и необходимым условием выполнения адекватного или полноценного перевода, с нашей точки зрения, будет применение межкультурного подхода к решению данной переводческой проблемы, а именно проведение сравнительного анализа соответствующих нормативно-правовых актов обоих рассматриваемых правовых порядков. Такое сравнение может быть для переводчика полезным в плане поиска потенциального варианта перевода, а также, что не менее важно, в плане его (юридического) толкования, интерпретации, т.е. самого анализа функционального соответствия понятий словацкого и российского правовых порядков.

Итак, порядок (т.е. процессуальную сторону) словацкого уголовного процесса устанавливает «Zákon č. 301/2005 Z. z. – Trestný poriadok Slovenskej republiky» (закон № 301/2005 Свода законов – Уголовно-процессуальный кодекс Словацкой Республики, УПК СР) [24]. Вторая часть данного кодекса носит название «Predsúdne konanie» и устанавливает порядок проведения досудебного производства. Первая глава названной части УПК СР – «Postup pred začatím trestného stíhania», определяет в статьях 196-198 характер действий, предшествующих возбуждению уголовного преследования – порядок подачи заявления о преступлении, обязанности прокурора и сотрудника полиции (например, проведение ими допроса заявителя либо лица, подозреваемого в совершении преступления). Отметим, что в словацкой научной литературе [20, с. 130; 21, с. 158; 19, с. 44-52; 17, с. 54-61], а также в профессиональном жаргоне словацких полицейских для наименования данной стадии применяется и выражение «*predprípravné konanie*». Данное понятие выполняет функцию языковой экономии, а также, на наш взгляд, отчасти объясняет предназначение данной стадии и подчёркивает её место в хронологии словацкого уголовного процесса. Во второй главе первой части УПК СР – «Prípravné konanie» (статьи 199-229) установлен порядок выполнения соответствующими органами таких задач уголовного процесса, как возбуждение уголовного преследования, предъявление обвинения, проведение предварительного расследования, прекращение уголовного преследования или примирение. «Dozor a úkony prokurátora» – название третьей главы данной части УПК СР (статьи 230-236), определяющей права и обязанности прокурора при осуществлении им надзора и других действий. Формы и порядок осуществления судебных стадий уголовного процесса предусмотрены третьей частью УПК СР – «Súdne konanie» (статьи 237-405).

Аналогичным нормативно-правовым актом уголовно-процессуального законодательства в правовом порядке России является Федеральный закон от 18 декабря 2001 г. № 174-ФЗ – Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации (УПК РФ) [23]. Вторая его часть – «Досудебное производство», регулирующая осуществление досудебных стадий российского уголовного процесса, состоит из двух разделов (VII. и VIII.). Раздел VII. – «Возбуждение уголовного дела», данной части УПК РФ (статьи 140-149) определяет поводы, основания и порядок возбуждения уголовного дела. Разделом VIII. – «Предварительное расследование», данной части УПК РФ (статьи 150-226.9) предусмотрены порядок проведения предварительного расследования (производящегося в форме предварительного следствия либо дознания) и прекращения уголовного дела. Судебным стадиям российского уголовного производства посвящены часть третья УПК РФ – «Судебное производство» (статьи 227-419) и часть четвёртая – «Особый порядок уголовного судопроизводства» (статьи 420-451).

Из проведённого сравнительного анализа соответствующих частей словацкого и российского кодексов уголовно-процессуального права вытекает, что в обоих рассматриваемых правовых порядках присутствует выделение тождественных основных групп стадий уголовного процесса – досудебных и судебных. Соответственно, как в УПК СР, так и в УПК РФ в рамках уголовного судопроизводства выделяются досудебное производство (слов. *predsúdne konanie*) и судебное производство (слов. *súdne konanie*). Таким образом, исходя из предлагаемых словарями вариантов перевода, а также сопоставительного анализа нормативных параллельных текстов (правовых актов), при названиях основных групп стадий уголовного процесса нами установлены словацко-русские соответствия, позволяющие переводчику применить при переводе данных юридических терминов субституцию: *predsúdne konanie* – *досудебное производство*; *súdne konanie* – *судебное производство*. Предлагаемые варианты перевода выполняют коммуникативный эффект исходного текста, поскольку представляют собой «перевыражение, перекодирование» [1, с. 5] словацких юридических терминов в устоявшиеся (и семантически эквивалентные) в целевой правовой культуре понятия.

С другой стороны, разница наблюдается в том, что если в УПК СР предварительное расследование выступает оперативным мероприятием в ходе одной из (двух) досудебных стадий уголовного процесса, то в УПК РФ оно выделяется в качестве самостоятельной досудебной стадии уголовного процесса (с соответствующим выделением в упомянутом выше самостоятельном разделе). Данный факт осложняет поиск решения нашей переводческой проблемы.

Однако, поскольку цель первой стадии словацкого уголовного процесса с названием «*Postup pred začatím trestného stíhania*» – приём и рассмотрение заявления о преступлении, служащего поводом для возбуждения уголовного дела, при переводе её названия на русский язык мы предлагаем применить генерализацию, т.е. замену понятия *presледovanie* (слов. *stíhanie*) понятием *дело* (слов. *trestná vec*, в данном контексте – *trestné konanie* / *уголовное судопроизводство*). Предлагаемые нами переводческие решения: ***postup pred začatím trestného stíhania* – возбуждение уголовного дела, порядок возбуждения уголовного дела**. Оправданием применения данного приёма перевода служит факт, что в словацком уголовно-процессуальном праве (УПК СР) понятия «*trestné stíhanie*» (уголовное преследование) и «*trestné konanie*» (уголовное дело, уголовное судопроизводство) не совпадают, поскольку первое является этапом, составной частью последнего. В российском уголовно-процессуальном праве (УПК РФ) понятия «*возбуждение уголовного преследования*» и «*возбуждение уголовного дела*» не совпадают лишь в случае возбуждения уголовного дела по факту преступления, но совпадают, когда уголовное дело возбуждается в отношении лица. Значит, применения в переводе слова «*преследование*» не способствовало бы достижению полноценности перевода, в результате чего не состоялась бы профессиональная межкультурная коммуникация представителей словацкого и русского правовых порядков. Применение слова «*порядок*» в качестве эквивалента словацкого слова «*postup*» во втором предложенном варианте перевода, на наш взгляд, является допустимым (и одновременно не является лишним), поскольку оно повышает эксплицитность перевода, которая в свою очередь способствует его точности, являющейся одной из важных характерных черт официально-делового стиля.

Что касается названия второй досудебной стадии словацкого уголовного процесса «*prípravné konanie*», то в силу отсутствия его эквивалента в языке УПК РФ при его передаче на русский язык мы воспользуемся приёмом описательного перевода (экспликацией), однако отказываясь от применения вышеприведённой экспликации, предлагаемой цитируемыми словарями: *prípravné konanie* – *производство по предварительной подготовке дела* [15, с. 74; 14, с. 684]; в то же время мы считаем её неплохой предпосылкой для поиска конечного варианта перевода. Причина нашего отказа – наличие лишь смысловой близости словацкого оригинала и предлагаемого словарями русского перевода (т.е. эквивалентного перевода) и одновременное отсутствие таких, выдвигаемых В.Н. Комиссаровым [4, с. 415, 407], признаков обеспечения прагматических задач перевода (т.е. адекватного перевода), как соблюдение узуса переводящего языка и соответствие конвенциональной норме перевода – юридической терминологии российского уголовно-процессуального права. В этой связи отметим, что в сознании профессиональных рецепторов перевода (российских судей, прокуроров, сотрудников полиции и др.) анализируемый словарный вариант перевода вызвал бы ассоциации либо с главой 14 «Подготовка дела к судебному разбирательству» Гражданского процессуального кодекса РФ [22], неправильно перенаправляя их из уголовного в гражданский процесс, либо с главой 33 «Общий порядок подготовки к судебному заседанию» УПК РФ. Хотя последняя ассоциация связана с российским уголовно-процессуальным правом (УПК РФ), она относится не к рассматриваемому нами в данном случае досудебному производству, а к судебному производству; значит, данный вариант перевода нарушал бы узус УПК РФ и в результате не был бы коммуникативно равноценным словацкому оригиналу.

Не совсем надёжным для применения в качестве искомого нами варианта перевода является и понятие «предварительное производство» или «досудебное (предварительное) производство», выступающее в научной юридической литературе терминологической альтернативой понятия «досудебное производство» (соответственно, «окончательное производство» – судебное производство [5, с. 314-315], поскольку оно называет обе досудебные стадии уголовного процесса. Поэтому в качестве окончательного переводческого решения мы предлагаем отредактированный (и дополненный) вариант перевода, предложенный словарями: ***prípravné konanie* – (предварительное) производство по досудебной подготовке уголовного дела**. Дополнение в первоначальный (словарный) вариант перевода прилагательного «уголовный», на наш взгляд, повышает точность создаваемого переводчиком текста официально-делового стиля на целевом языке. Сказанное полностью относится и к применённому прилагательному «досудебный»,

заменяющему прилагательное «предварительный», причём оно также подчёркивает, что речь идёт о досудебной стадии уголовного процесса. Употребление прилагательного «предварительный» в начале предлагаемого нами окончательного переводческого решения мы считаем допустимым, но необязательным; оно мотивировано усилием дать точный, исчерпывающе передающий смысловое содержание названия данной стадии словацкого уголовного процесса, вариант перевода на русский язык, однозначно интерпретируемый должностными лицами компетентных органов РФ.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что (словацко-русский) юридический перевод является актом специальной межкультурной коммуникации. Результаты нашего исследования (переводческого анализа), основанные на собственной практике перевода словацких процессуальных документов на русский язык, показали необходимость профессионального подхода переводчика к процессу перевода. Такой подход подразумевает проверку предложенного словарём варианта перевода в параллельных текстах – прежде всего в нормативно-правовых актах обеих рассматриваемых правовых систем, а также необходимость учитывать при выборе окончательного переводческого решения правовой контекст – отрасль права. Именно реализацией такого подхода обусловлено достижение адекватности перевода, являющейся не только профессиональным долгом так называемого судебного переводчика, но и установленной законодательством (в том числе Уголовным кодексом СР) обязанностью.

Библиографический список

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: уч. пос.– СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2004. – 352 с.
2. Кашанина Т.В. Юридическая техника: учебник — 2-е изд., пересмотр. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2011. – 496 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
5. Смирнов А.В., Калиновский К.Б. Уголовный процесс: учебник /под общ.ред. проф. А.В. Смирнова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: КНОРУС, 2008. – 704 с.
6. Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. – 5-е изд. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ. – М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416с.
7. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215с.
8. Шлепнев Д.Н. Юридический дискурс с точки зрения переводчика: рабочая переводческая типология.– Филологические науки. Вопросы теории и практики: электронный периодический журнал. – Тамбов: Грамота, 2018. – № 2 (80). Ч.1. – С. 185-188. [Электронный ресурс] URL: www.gramota.net/materials/2/2018/2-1/51.html. (Дата обращения 05.24.2021)
9. Шлепнев Д.Н. Юридический перевод, юридический текст, юридический дискурс: к вопросу об определении. – Филологические науки. Вопросы теории и практики: электронный периодический журнал. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 12 (78): в 4-х чч. Ч.2. – С.174–177. [Электронный ресурс]. URL: www.gramota.net/materials/2/2017/12-2/50.html (Дата обращения 05.24.2021)
10. Черданцев А.Ф. Логико-языковые феномены в юриспруденции. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2012. – 320 с.
11. Balážová E., Dorotjaková V., Ďurčo P., Fifiková E., Filkusová M., Haasová V., Jarošová A., Masárová M., Petrufová M. Veľký slovensko-ruský slovník. IV. diel (R – Š) – Большой словацко-русский словарь. IV том (P – Ш). – 1. vyd. – Bratislava: Veda, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1990. – 760 с.
12. Dorotjaková V., Fifiková E., Filkusová M., Kothaj I., Španková A. Veľký slovensko-ruský slovník. I. diel (A – K) – Большой словацко-русский словарь. I том (A – K). – 1. vyd. – Bratislava: Veda, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1979. – 992 с.
13. Dorotjaková V., Fifiková E., Filkusová M., Laciok M., Masárová M., Petrufová M., Šefranková M., Španková A. Veľký slovensko-ruský slovník. II. diel (L – O) – Большой словацко-русский словарь. II том (Л – О). –1. vyd. – Bratislava: Veda, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1982. – 848 с.
14. Dorotjaková V., Fifiková E., Filkusová M., Masárová M., Petrufová M. Veľký slovensko-ruský slovník. III. diel (P – Q) – Большой словацко-русский словарь. III том (P – Qy). – 1. vyd. – Bratislava: Veda, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1986. – 808 с.
15. Grigorjanová T., Kollár D. Slovensko-ruský právnicko-ekonomický slovník. – Bratislava: SPN. 2000. – 256 с.
16. Kamenská V. Slovensko-ruský právnický a politologický slovník. – Banská Bystrica: SIOS, 1999. – 345 с.
17. Laciaková L. Postup pred začatím trestného stíhania. //Prípravné konanie – možnosti a perspektívy. Zborník príspevkov z celoštátnej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej dňa 21. apríla 2016. / Ed. J. Záhora. – Praha: Leges, 2016. – С. 53-65.
18. Lingea – autorský kolektív pracovníkov Lingea s. r. o. Rusko-slovenský slovensko-ruský veľký slovník. – 1. vyd. – Bratislava: Vydavateľstvo Lingea s. r. o., 2011. – 1355 с.

19. Romža S. Význam a miesto predprípravného konania v systéme trestného konania. //Prípravné konanie – možnosti a perspektívy. Zborník príspevkov z celoštátnej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej dňa 21. apríla 2016. / Ed. J. Záhora. – Praha: Leges, 2016. – С. 44-52.
20. Šišulák S. Kritériá efektívnosti prípravného konania. // Efektívnosť prípravného konania – jejskúmanie, výzvy a perspektívy. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. / Ed. J. Čentěš a kol. – Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Právnická fakulta, 2020. – С. 127-137.
21. Vincent F. K niektorým aspektom efektívnosti trestného konania vo vzťahu k základným zásadám trestného konania s dôrazom na prípravné konanie. // Efektívnosť prípravného konania – jej skúmanie, výzvy a perspektívy. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. / Ed. J. Čentěš a kol. – Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Právnická fakulta, 2020. – С. 152-162.

Нормативно-правовые акты

22. Федеральный законот 14.11.2002 № 138-ФЗ (ред. от 30.04.2021) – Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12128809/> (дата обращения 03.12.2020)
23. Федеральный закон от 18.12.2001 г. № 174-ФЗ (ред. от 30.04.2021, с изм. от 13.05.2021)–Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL:<https://base.garant.ru/12125178/> (дата обращения 03.12.2020)
24. Zákon č. 301/2005 Z. z. Trestný poriadok. // Trestné právo – po novelách 2021 / Zodpovedná redaktorka: S. Kresaňová. – Žilina: Poradca, s. r. o., 2021. – С. 109-250.

УДК 81.25

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СТИЛИСТИЧЕСКИ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Н.В. Шершукова

Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу переводческих решений при передаче стилистически сниженной лексики с русского на английский язык. Цель исследования – сопоставить текст оригинала художественного произведения с переводом и выявить способы и приемы перевода исследуемых единиц. В результате анализа доказано, что смысловые вариации при переводе стилистически сниженной лексики возникают ввиду индивидуальных особенностей восприятия оригинального текста, а также выбранной переводческой стратегии.

Ключевые слова: стилистически сниженная лексика, художественный перевод, переводческая стратегия, прием перевода

RENDERING COLLOQUIAL LEXICAL UNITS, SLANG AND JARGON FROM RUSSIAN INTO ENGLISH

N.V. Shershukova

Military Engineering Technical Institute, Military Academy of Logistics, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. In this article, the author analyses translation decisions when rendering colloquial lexical units, slang and jargon from Russian into English. The research aims to compare the original text of literary work and its translations and to determine methods and techniques used by translators. As a result, it is proved that semantic variations appear due to individual features of perception and interpretation of the original text and the choice of translation strategy.

Key words: colloquial lexical unit, literary translation, translation strategy, method of translation

Настоящая работа посвящена исследованию особенностей перевода стилистически сниженной лексики.

Характеризуясь экспрессивностью, стилистически сниженная лексика часто используется в художественных произведениях. А.И. Солженицын, стараясь максимально приблизить речь своих героев к реальной действительности, широко применяет сниженную лексику в своих произведениях. В связи с этим произведения А. И. Солженицына, отражающие реалии советской эпохи, представляют собой сложную задачу для перевода.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью изучения стилистических возможностей сниженной лексики, а также недостаточной изученностью важного слоя словарного состава русского языка XX века – лагерной лексики с точки зрения теории и практики перевода.

Объект исследования – стилистически сниженная лексика в повести А.И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича» и ее переводах на английский язык.

Предмет исследования – принципы и приемы воссоздания в переводе стилистически сниженных лексических единиц. Материалом исследования является повесть А.И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича» и ее переводы на английский язык, выполненные Ральфом Паркером (1963г.) и Гарри Уиллетсом (1991г.).

Цель данного исследования – определить основные приемы передачи сниженной лексики в художественном тексте на английский язык.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- выявить основные характеристики и состав стилистически сниженной лексики в повести А.И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича»;
- провести комплексный сравнительный анализ лексем исходного произведения и их переводных вариантов;
- выявить основные принципы и способы передачи стилистически сниженной лексики на английский язык.

В современной лингвистике не существует однозначного мнения относительно определения понятия «стилистически сниженная лексика». Лингвисты предлагают большое количество определений, нередко противоречащих друг другу. Эти противоречия касаются прежде всего объема понятия «сниженная лексика». Многоаспектность понятия «сниженная лексика» объясняет наличие разных подходов к ее классификации. Стилистически сниженная лексика – это лексика, отличающаяся от языкового стандарта. Языковой стандарт – это образцовый язык, нормы которого воспринимаются как «правильные» и общеобязательные и который противопоставляется диалектам и просторечию. Вслед за А.И. Гальпериным в разряд нелитературной лексики в настоящей работе включаются жаргонизмы, профессионализмы, вульгаризмы и диалектизмы [1, с. 107-114].

Для анализа сниженной лексики в произведении А.И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича» необходимо понять, для чего и в какой форме используется данный вид лексики.

Действие повести разворачивается в замкнутом, искусственно созданном пространстве – лагере, в мире со своими собственными правилами, устоями и законами. Образ лагеря, отгороженного от большого мира, ограничивается также рамками одного дня. Главную роль в повести играют детали. Именно с помощью деталей А.И. Солженицын достигает полной иллюзии достоверности. С помощью деталей создаются образы заключенных и самой жизни лагеря. Ни одно слово, ни одна мысль не используются А.И. Солженицыным впустую. Поскольку в произведении описывается лагерная жизнь, большая часть этих деталей обозначает лагерные реалии.

А.И. Солженицын рассказывает о том, как устроен барак и карцер, каков распорядок дня заключенных, что они едят, во что обуваются и одеваются и так далее – описываются любые мелочи. Столь повышенное внимание к бытовым деталям оправдано тем, что лагерный мир дан в восприятии героя, для которого все эти мелочи играют жизненно важную роль.

Большой пласт лексики произведения обозначает самих людей. В лагерном сообществе представлена вся галерея социальных типов, каждый из которых имеет свои особенности речи.

А.И. Солженицын объединил в повести образ автора и героя. Несобственно-прямая речь открывает большие характерологические возможности и дает автору большую свободу. Разговорно-просторечная интонация наилучшим образом гармонирует с обликом рассказчика и создает характерную для повести атмосферу естественности и простоты.

Диалектная и жаргонная лексика являются наиболее яркими стилистическими речевыми средствами в произведении. Так как центральным героем повести является крестьянин, использование диалектной лексики не случайно. Мы слышим живую, щедрую на юмор, наблюдательную народную речь. Диалектная речь у него формируется не только за счет самой лексики, но и за счет словообразования, которое обновляет привычные ассоциативные связи слова и образа (*наскорях, смогать, обневолю* и т.д.).

Слова и обороты тюремного жаргона употребляются автором исключительно тактично. Без тюремного жаргона повесть носила бы оттенок неестественности – возможно ли писать о лагере, не используя лагерных выражений? Учитывая то, что рассказывает о лагере сам заключенный!

Лексику, относящуюся к тюремному жаргону (*параши, имон, стучать и т.д.*), не всегда возможно отделить от общей вульгарно-просторечной речевой стихии.

С точки зрения теории перевода исследуемые лексические единицы в большинстве случаев представляют собой реалии. Реалии – это те языковые единицы, которые обозначают объекты материальной культуры, явления жизни, быта, духовной культуры одного народа, отсутствующие у других народов [2, с. 124]. Большинство таких слов относятся к разряду безэквивалентной лексики.

По результатам нашего исследования функциональная замена является одним из самых широко распространенных приемов перевода сниженной лексики на английский язык. Он составляет 40% у Р. Паркера и 33% у Г. Уиллетса от всего корпуса рассмотренных нами примеров. Этот прием широко распространен, поскольку переведенные лексемы понятны реципиенту и легко воспринимаются им в тексте. Чаще всего таким путем можно передать предметное содержание понятия, отсутствующего в другом языке, так как использование аналога подразумевает их семантическое сходство. Однако используемый аналог всегда будет отличаться от первоначального понятия, и его значение будет либо уже, либо шире значения исходной лексемы. Часто лексемы в английском языке более нейтральны, чем лексемы в русском языке, например:

И барака что-то не шли отпирать, и не слышать было, чтобы дневальные брали бочку парашную на палки – выносить. And no one came to unbolt the barracks door; there was no sound of the barrack orderlies pushing a pole into place to lift the barrel of excrement and carry it out (Р. Паркер). For some reason they were slow unlocking the hut, and he couldn't hear the usual sound of the orderlies mounting the latrine bucket on poles to carry it out (Г. Уиллетс).

В данном предложении присутствуют две лексемы, обозначающие лагерные реалии – *барак* и *дневальный*. Барак – основной вид жилья лагерников. Это специфическое понятие включает много различных аспектов, присущих лагерной жизни. Сложно перевести данное понятие, передав все его признаки. Г. Уиллетс переводит лексему барак с помощью лексемы *hut*. Hut – a small, simple building, usually consisting of one room (Merriam-Webster Dictionary). Р. Паркер использует в своем переводе лексему *barrack*: Barrack – a building or group of buildings where soldiers live [Merriam – Webster Dictionary].

Таким образом, мы видим, что обе лексемы являются приблизительным переводом лексемы *барак*, но в переводе Р. Паркера лексема *barrack* является еще и транслитерацией, поэтому аналога *barrack* более удачно, чем использование лексемы *hut*. Тем не менее, на наш взгляд, текст произведения желательнее снабдить примечанием переводчика и указать те признаки, которые были присущи баракам в советских лагерях.

Дневальный – заключенный, в обязанности которого входит обслуживание барака, общего помещения и т.д. Р. Паркер и Г. Уиллетс используют приблизительный перевод *orderly*: Orderly – a hospital worker who does jobs for which no training is necessary, such as helping the nurses or carrying heavy things (Merriam-Webster Dictionary). Понятия *дневальный* и *orderly* достаточно схожи и, соответственно, переводческие решения являются успешными.

При переводе лексемы *пайка* оба переводчика используют приблизительный перевод. Ср.: Сегодня Шухов сэкономил: в барак не зашедши, пайки не получил и теперь ел без хлеба.

This morning Shukhov economized. Since he hadn't returned to the barracks he hadn't drawn his rations, so he ate his breakfast without bread. He'd eat the bread later (Р. Паркер). He'd been thrifty today. He hadn't gone to the hut for his ration and was eating without bread. He could wolf it down by itself later on (Г. Уиллетс).

Лексема *пайка* передается на английский язык как *ration*. На наш взгляд, это довольно удачный перевод. Значение лексемы *пайка* в русском языке – суточная норма хлеба. Под *пайкой* обычно понимают именно хлеб, все остальное, положенное заключенному по продовольственной норме принято называть *паёк*. В английском языке лексема *ration* имеет иное значение: Ration – a fixed official allowance of food, clothing, etc., in a time of shortage (Merriam-Webster Dictionary). В таком случае для того, чтобы указать, что это именно пайка, а не паёк, можно сделать уточнение – *bread ration*, так как значение лексемы *ration* шире, чем значение лексемы *пайка*.

Иногда, на наш взгляд, использование приблизительного перевода не совсем удачно. Рассмотрим, к примеру, перевод лексемы *баланда*: Одна радость в баланде бывает, что горяча, но Шухову досталась теперь совсем холодная. The only good thing about stew was that it was hot, but Shukhov's portion had grown quite cold. (Р. Паркер). The best you can ever say for skilly is that it's hot, but this time Shukhov's was cold. (Г. Уиллетс).

Для перевода используются следующие лексемы: *gruel*, *skilly*, *stew*. На наш взгляд, функциональная замена данной лексемы не передает смысловое значение лагерной реалии. Под *баландой* подразумевается жидкое малопитательное блюдо, которое выдается заключенным для поддержания минимума физических сил, необходимых для выживания в лагере. Лексемы *skilly* и *gruel* близки по значению, ср.: *Skilly* – a thin soup or gruel; *Gruel* – a cheap simple food made, especially in the past, by boiling oats with water or milk (Merriam – Webster Dictionary).

Лексема *stew* дальше уходит от оригинала: *Stew* – a type of food consisting usually of meat or fish and vegetables cooked slowly in a small amount of liquid (Merriam – Webster Dictionary).

Таким образом, *stew* – это даже не жидкий и водянистый суп (в отличие от *skilly* и *gruel*), а наоборот – густое и питательное блюдо. В связи с этим более удачным может считаться перевод *dish-wash soup*, используемый в дальнейшем Г. Уиллетсом. Данный неологизм образован от слова *dishwater* (the water in which dishes have been washed) и передает ту уничижительную, эмоционально отрицательную окраску, присущую слову *баланда* в речи заключенных.

Еще одним распространенным способом перевода является транслитерация. В рассматриваемом нами произведении реалии играют основополагающую роль в речевой структуре текста. В этой связи использование транскрипции является не только оправданным, но и в ряде случаев необходимым приемом.

Рассмотрим перевод одной из ключевых реалий лагерной действительности – лексической единицы *зэк*. Ср.: И укрылся с головой одеяльцем, тонким, невытёкшим, уже не прислушиваясь, как меж вагонок набилось из той половины зэков: ждут, когда их половину проверят. And he buried his head in the thin, unwashed blanket, deaf now to the crowd of zeks from the other half as they jostled between the bunk frames, waiting to be counted (Р. Паркер). He covered his head with the skimpy, grubby blanket and stopped listening to the zeks from the other half crowding in between the bunks to be counted (Г. Уиллетс).

Как видно из примеров, в обоих переводах встречается транслитерация данной лексемы – *zek*. Р. Паркер дает пояснение в скобках после первого случая употребления транслитерации – *zek* (Abbreviation of Russian for prisoner). Г. Уиллетс дает примечание переводчика после текста перевода: *zeks* – prison-camp slang for convicts. Тем не менее, несмотря на то, что обоими переводчиками вводится данное понятие, в большинстве случаев Р. Паркер переводит лексему *зэк* как *prisoner*, используя, таким образом, приблизительный перевод, ср.: Мол, непорядок – чтобы зэк две пары имел сразу. It was against the rules for a prisoner to possess two pairs of footwear at the same time (Р. Паркер). ...it's against the rules for a zek to have two pairs at once (Г. Уиллетс). На наш взгляд, это указывает на его стремление сделать текст более понятным для читателя, избежать излишней экзотизации текста.

Итак, проведенный анализ переводческих решений при воссоздании сниженной лексики при переводе повести А.И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича» позволяет сделать вывод, что наиболее часто обоими переводчиками использовался приблизительный перевод. Также часто переводчики использовали транслитерацию, буквальный перевод и функциональные соответствия.

Р. Паркер в большей степени ориентируется не на оригинальный текст, а на читательскую аудиторию, стремясь сделать текст произведения максимально доступным и понятным. Г. Уиллетс стремится сохранить специфику оригинала. Исследование показало, что особенность сниженной лексики, и, в частности, лагерной лексики, такова, что найти точный эквивалент в языке перевода зачастую не представляется возможным. В связи с этим наиболее распространенными ошибками при переводе лагерной лексики на английский язык оказались неполная передача понятийного объема данных лексем и сдвиг стилистического регистра.

Библиографический список

1. Гальперин И. Р. О термине сленг // Вопросы языкознания. 1956. – №6. – С.107-114.
2. Сдобников В. В. Теория перевода (учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков). – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 448 с.

Сведения об авторах

- Аверкиева Галина Валентиновна**, канд. пед. наук, доцент. Доцент кафедры педагогики Северного (арктического) Федерального университета им. М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия)
- Анищенко Ольга Александровна**, д. филол. н., доцент. Профессор Кокшетауского университета им. Ш.Уалиханова (Кокшетау, Казахстан).
- Антонякова Дарина**, канд. филол. наук, доцент. Доцент Института русистики Филолофского факультета Прешовского университета (Прешов, Словакия).
- Боровик Марина Гершуновна**, канд. пед. наук, доцент. Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала А.В.Хрулёва (Санкт-Петербург, Россия).
- Бурдун Ирина Анатольевна**, ст. преподаватель каф. иностр. языков Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия)
- Быкова Анна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент каф. иностр. языков, Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия)
- Ваганова Дария Николаевна**, преподаватель каф. рус. языка Военного института (инженерно-технического) ВА МТО (Санкт-Петербург, Россия).
- Ваджибов Малик Джамалутдинович**, канд. филол. наук, доцент. Доцент кафедры методики преподавания рус. языка и литературы Дагестанского госуд. университета (Махачкала, Россия).
- Волынская Анна Владимировна**, канд. филол. наук, доцент. Зав.кафедрой русского языка Военного института (инженерно-технического) ВА МТО (Санкт-Петербург, Россия).
- Ворона Оксана Николаевна**, преподаватель каф. рус. языка Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В.Хрулева (Санкт-Петербург, Россия).
- Гиллеспи Алисса Динегга**, PhD, переводчик и преподаватель русского языка, работала профессором русского языка и литературы в Университете Нотр-Дам (штат Индиана, США) и Боудин-Колледже (штат Мэн, США). Переводчик русской поэзии на английский, автор книг и статей, посвященных русской литературе, в т.ч. творчеству А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, О.Э. Мандельштама, Б.Л. Пастернака, М.И. Цветаевой, И.А. Бродского.
- Глухова Татьяна Павловна**, канд. пед. наук, доцент. Доцент каф. иностр. языков Военного института (инженерно-технического) ВА МТО (Санкт-Петербург, Россия)
- Гребенник Елена Александровна**, ст. преподаватель каф. иностр. языков Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия).
- Гуза Симона**, магистр, аспирант, Прешовский университет, Филолофский факультет, Институт русистики (Прешов, Словакия).
- Дмитриева Ирина Юрьевна**, ст. преподаватель каф. иностр. языков, Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия)
- Дулбова Ирина**, PhD, доцент каф. русистики и восточноевропейских исследований филолофского факультета университета им. Я. А. Коменского (Братислава, Словакия).
- Измайлова Анна Тимуровна**, преподаватель каф. иностр. языков, Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия)
- Ковальчук Лариса Аркадьевна**, ст. преподаватель каф. иностр. языков Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия).
- Кунтурова Надежда Борисовна**, д. пед. наук, доцент; Военно-Космическая академия им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия)
- Леушина Надежда Александровна**, преподаватель каф. иностр. языков естественно-технических направлений и специальностей Института иностр. языков Петрозаводского государственного университета. (Петрозаводск, Россия)
- Ломтева Елена Юрьевна**, ст. преподаватель каф. иностр. языков Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия)
- Лукичева Александра Олеговна**, канд. экон. наук, доцент. Преподаватель. Военного института железнодорожных войск и военных сообщений ВА МТО (Санкт-Петербург, Россия)
- Магомедова Тамара Ибрагимовна**, д-р пед. наук, профессор. Профессор каф. методики преподавания рус. языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)
- Мадиева Заира Зайнутдиновна**, канд. пед. наук, доцент. Зав. сектором русского языка и литературы ГБУ «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А.А. Тахо-Годи» (Махачкала, Россия)
- Масимова Асель Джоробаевна**, преподаватель каф. иностр. языков Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия).
- Мирошникова Елена Анатольевна**, канд. пед. наук, преподаватель каф. иностр. языков Военного института физической культуры (Санкт-Петербург, Россия).
- Московкин Леонид Викторович**, д-р пед. наук, профессор. Профессор каф. рус. языка как иностранного и методики его преподавания. Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия).
- Орехова Наталья Николаевна**, канд. филол. наук, доцент. Доцент кафедры русского языка Военного института (инженерно-технического) ВА МТО (Санкт-Петербург, Россия)

Петрикова Анна, канд. филол. наук, доцент Института русистики, Прешовский университет, Филологический факультет (Прешов, Словакия).

Петрова Наталья Александровна, канд. филол. наук, доцент. Доцент каф. рус. языка и речевой культуры Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации (ВШСГНиМК) Северного (Арктического) федерального университета (САФУ) им. М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия).

Петрова Ольга Владимировна, канд. филол. наук, профессор каф. теории и практики англ. яз. и перевода. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия).

Пикужева Елена Викторовна, ст. преподаватель каф. иностр. языков Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия).

Погребняк Юлия Владимировна, д-р филол. наук, доцент. Профессор каф. рус. языка Военного института (инженерно-технического) ВА МТО (Санкт-Петербург, Россия).

Прокофьева Анна Леонидовна, канд. пед. наук, доцент каф. иностр. языков Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия).

Родина Надежда Андреевна, канд. филол. наук, доцент каф. рус. языка Военного института физической культуры (Санкт-Петербург, Россия).

Румянцова Татьяна Алексеевна, ст. преподаватель каф. иностр. языков Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия).

Сивохо Марина Иосифовна, канд. филол. наук, доцент каф. рус. языка Военного института (инженерно-технического) ВА МТО (Санкт-Петербург, Россия).

Стародубцева Елена Алексеевна, канд. пед. наук, доцент. Доцент кафедры романо-герм. языков Московского госуд. гуманитарно-экономического университета (Москва, Россия).

Стефанова Елена Валентиновна, ст. преподаватель каф. теории и практики перевода №1, переводчик. Минский гос. лингвистический университет (Минск, Беларусь).

Таргонская Елена Петровна, канд. филол. наук, доцент. Ст. преподаватель каф. рус. языка Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (Санкт-Петербург, Россия).

Угловская Галина Михайловна, канд. филол. наук, преподаватель (руководитель) отдельной дисциплины (русский язык и литература) Санкт-Петербургское суворовское военное училище (Санкт-Петербург, Россия)

Хованец Марек, канд. филол. наук, ст. преподаватель/директор. Институт русистики/Институт судебного перевода, Филологический факультет, Прешовский университет (Прешов, Словакия)

Цингерова Нина, PhD, доцент каф. русистики и восточноевропейских исследований Филологического факультета Университета им. Я.А. Коменского (Братислава, Словакия).

Цховребов Алан Солтанович, канд. пед. наук, доцент каф. рус. языка, Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО (Санкт-Петербург, Россия).

Шашкина Гульжан Зеиновна, канд. филол. н., доцент. Профессор Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Нур-Султан, Казахстан).

Швец Татьяна Анатольевна, ст. преподаватель каф. иностр. языков Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург, Россия).

Шершуква Наталья Владимировна, канд. филол. наук, доцент. Ст. преподаватель каф. рус. языка Военного института (инженерно-технический) ВА МТО (Санкт-Петербург, Россия)

Шмакова Вероника Николаевна, аспирант, преподаватель БПОУ ВО Череповецкий металлургический колледж (Череповец, Россия).

Шурпаева Мисиду Идрисовна, д-р пед. наук, профессор, и.о. директора ГБУ «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А.А. Тахо-Годи» (Махачкала, Россия).

Эльдарова Наталья Магомедовна, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник сектора рус. языка и литературы ГБУ «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А.А. Тахо-Годи» (Махачкала, Россия).

Ялова Катарина, аспирант каф. русистики и восточноевропейских исследований Филологического факультета Университета им. Я.А. Коменского (Братислава, Словакия)