

**ФГБОУ ВО «САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

**КАФЕДРА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**



**Материалы
VI международной научно-практической конференции**

**«Языковые и культурные контакты:
лингвистический и лингводидактический аспекты»
(14-15 октября 2021 года)**

**Саратов
2021**

УДК [81'1+37.016:81](082)

ББК 81.1я73

Я 41

Я 41 Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: материалы VI Международной научно-практической конференции (14-15 октября 2021 г.): сборник научных статей. Саратов : Издательство «Саратовский источник», 2021. – 234 с.

ISBN 978-5-6047391-9-8

Сборник объединяет научные работы, посвященные развитию германистики, взаимодействию языков и культур в условиях глобализации, формированию межкультурной компетенции при обучении иностранным языкам. В сборнике представлены работы как российских, так и зарубежных исследователей, а также молодых ученых – аспирантов и студентов.

Для преподавателей, аспирантов и студентов, практических работников, а также всех заинтересованных лиц.

Редакционная коллегия:

Шилова С. А., декан факультета иностранных языков и лингводидактики, канд. филос. наук, доцент (отв. редактор);

Минор А. Я., зав. каф., доцент, канд. филол. наук (зам. отв. редактора);

Квашнева Н. А., канд. филол. наук (тех. редактор);

Леонова Е. В., канд. филол. наук, *Сычалина Е. В.*, канд. филол. наук,

Острикова Г. Н., доцент, д-р филол. наук

УДК [81'1+37.016:81](082)

ББК 81.1я73

ISBN 978-5-6047391-9-8

© Коллектив авторов, 2021

Оглавление

РАЗДЕЛ 1. Теоретические аспекты изучения английского и немецкого языков	7
Минор А. Я. ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ГАЗЕТЫ “NACHRICHTEN” И ИХ ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ	7
Минор А. Я. ЯЗЫК КАК ЗЕРКАЛО СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ЯВЛЕНИЙ.....	15
Oyunsuren Tsend AN ERROR ANALYSIS ON ENGLISH VERB PHRASES WRITTEN BY MONGOLIAN EFL STUDENTS	21
Александрова Т. А., Короткова М. Д. ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ) 24	
Елисеева Е. А. ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ К. МАННА «МЕФИСТОФЕЛЬ»	28
Иванова Д. В. ПЕРЕВОД ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В РАМКАХ КУРСА «ДЕЛОВАЯ ПЕРЕПИСКА».....	32
Квашнева Н. А. ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ АССОНАНСА ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О. МАНДЕЛЬШМА НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК	38
Квашнева Н. А. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРЕЙМА «DIE NOCHZEIT» КАК СЕГМЕНТА НЕМЕЦКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ	42
Квашнева Н. А. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В РОМАНЕ М. Л. ФИШЕР «СУДЬБА ЛИЛИАН ХОРН»	50
Коноплева Н. Н. ФОЛЬКЛОРНОЕ ПРОЧТЕНИЕ НЕКОТОРЫХ СЦЕН ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «МАКБЕТ»	55
Лазовская Н. В., Саковец С. А. МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ОМОНИМЫ В ЮРИДИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ	60
Ларионова Е. В. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОДУЛЯ «ОСНОВЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РЕДАКТИРОВАНИЯ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	64
Леонова Е. В. ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В РАЗДЕЛЕ „ÜBER MICH“ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ БЛОГОВ).....	69
Мокроусов Д. Е., Просина А. С. EDUTAINMENT КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	73
Тиден Е. В. МЕТАФОРА В НАУЧНОМ БИОЛОГИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ.....	77

Тупикова С. Е., Авдеева Л. И. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ СМИ	81
РАЗДЕЛ 2. Современные проблемы лингводидактики	87
Власова В. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДИСКУССИИ НА CLIL- УРОКЕ: ЛИТЕРАТУРА И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК	87
Елисеева Е. А. КОЛЛЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	90
Елисеева Е. А. СПЕЦИФИКА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	96
Захарова Е. Н. ОСОБЕННОСТИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНТЕРНЕТ РЕСУРСОВ ПО АУДИРОВАНИЮ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ).....	101
Иванова. Д. Н. ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	104
Каминская Е. В., Макшанцева Е. А. РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	108
Квашнева Н. А. ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ TPR-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ. 114	
Клименко Г. А. СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ.....	118
Клименко Г. А. МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ.....	122
Кубракова Н. А. ЗАДАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ	126
Матяшевская А. И. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РЕФЕРИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ У СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ	131
Мясникова Н. А., Ермолова И. В. ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЕВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИИ УЧЕБНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ.....	135
Павлова О. В. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ	139

Савчук Е. А., Давтян Ю. В. ИЗ ОПЫТА ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на примере преподавания испанского языка в МГИМО МИД России).....	144
РАЗДЕЛ 3. Молодая лингвистическая наука.....	149
Ауэр Е. А. ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ АНТРОПОНИМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	149
Ауэр Е. А. НЕМЕЦКИЕ АНТРОПОНИМЫ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ОСТРОВА	154
Голов В. С. USING A LANGUAGE AS A PART OF THE BASICS IN AN INFORMATION SECURITY SYSTEM IN CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION	159
Жукова А. Д. ИСТОЧНИКИ ПОЯВЛЕНИЯ НОВЫХ СЛОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	165
Иванова И. В. ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ АМЕРИКАНСКОГО МЕНТАЛИТЕТА И АМЕРИКАНСКОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ	170
Калабина Д. А. РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	175
Ковалева А. В. ЭТИКЕТНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО КИНОДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКОГО СЕРИАЛА «SHERLOCK»).....	178
Ракитина А. Р. ВАЖНОСТЬ АНАЛИЗА ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ЕДИНИЦ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ ТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	186
Тупиков Д. Д., Тупикова С. Е. СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛЕНГИЗМОВ В ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-ФОРУМОВ.....	193
Филиппова А. А. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ.....	198
РАЗДЕЛ 4. Молодая лингводидактическая наука	204
Бурцева М. Н. ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ	204
Гареева П. А., Сычалина Е. В. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	209

Пироженко Е. Е. ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	213
Потапова М. Д. УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ СРЕДА РАЗВИТИЯ SOFTSKILLS	216
Царева Ю. А. АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	223
Белова О.В. ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ	228

РАЗДЕЛ 1

Теоретические аспекты изучения английского и немецкого языков

А. Я. Минор

Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ГАЗЕТЫ “NACHRICHTEN” И ИХ ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются основные даты становления центральной республиканской немецкоязычной газеты Nachrichten, ее основные функции и лингвистические средства, характерные для языка и стиля газеты, которые в свою очередь являются также прецедентными для других СМИ Автономной Советской Социалистической Республики немцев Поволжья.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: становление немецкоязычных газет в АССР НП, функции газеты, персуазивная функция СМИ.

ABSTRACT. The article examines the main dates of the formation of the central republican German-language newspaper Nachrichten, its main functions and linguistic means characteristic of the language and style of the newspaper, which, in turn, are also precedent for other mass media of the Autonomous Soviet Socialist Republic of the Volga Germans.

KEY WORDS: the formation of German-language newspapers in the ASSR NP, the functions of the newspaper, the persuasive function of the media.

Nachrichten (Известия) – общественно-политическая газета на немецком языке, издававшаяся в Автономной области немцев Поволжья и АССР немцев Поволжья. Была печатным органом обкома ВКП (б), исполкома областного Совета АО немцев Поволжья, затем – Президиума Центрального исполнительного комитета советов АССР немцев Поволжья (затем – Президиума Верховного Совета АССР немцев Поволжья) Совета Народных Комиссаров АССР Немцев Поволжья, Энгельского городского комитета ВКП (б) и исполкома Энгельского городского Совета депутатов трудящихся [Шпак 2021].

По данным А. Шпака, газета выходила от 3 до 6 раз в неделю. Тираж в 1918 году составлял 2,5 тыс. экз., в 1919 - 5 тыс. экз., в 1931 – 25 тыс. экз.

Первый номер газеты вышел 6 июня 1918 года в Саратове под названием «Der Kommunist» (Коммунист). В 1919 газета была переименована в Nachrichten и стала печататься в Марксштадте, а в 1922 году редакция переехала в Покровск. В августе 1941 года, в связи с депортацией немцев Поволжья, выпуск газеты был прекращён [Шпак 2021].

Начала издаваться с 6 июня 1918 как информационный орган Поволжского комиссариата по немецким делам. После образования немецкой автономии на Волге и ликвидации Поволжского комиссариата 31 октября 1918 выходила как орган Областного исполкома Советов и Обкома коммунистической партии Трудовой коммуны немцев Поволжья [Шпак 2021].

С 1922 года, после перевода центра Области немцев Поволжья из г. Марксштадта в Покровск и до ликвидации АССР Немцев Поволжья в 1941, газета издавалась в г. Энгельсе. С 1924, после преобразования Автономной Области Немцев Поволжья в АССР НП газета стала органом Обкома РКП (б) (с декабря 1925 – ВКП (б)), Центрального Исполнительного Комитета, Обкома профсоюзов (с декабря 1931), горкома партии и городского Совета г. Энгельса (с 1933). С 1939 – орган Обкома ВКП (б) и Верховного Совета АССР НП, городского комитета ВКП(б) и городского совета депутатов трудящихся г. Энгельса. Объем газеты был стандартным – 4 страницы. Периодичность – ежедневная [Herdt 1989: 270–276].

Газета имела несколько приложений, среди них "Das neue Heer", "Gesetz und Leben", "Der Dorfkorrespondent". В 1925 выпускалось еженедельное литературное приложение "Maistube" а с 1 января 1926 и до закрытия в октябре 1927 в качестве еженедельного приложения выходил журнал "Unsere Wirtschaft" [Арешина 2020: 158].

Большую часть газетной площади занимали официальные материалы партийных и советских органов, общественных организаций, мероприятия по выполнению решений партии и правительства, описания различных хозяйственно-политических кампаний и т. п.

Как у всех газет периода существования Автономии немцев Поволжья для газеты Nachrichten были характерны следующие основные функции. Кроме самой очевидной – популяризаторской, которая просвещает массы, а именно сообщает о новых научных открытиях, о новинках техники, событий культурной жизни, можно выделить также информационную, просветительскую, воспитательную, организаторскую и гедонистическую (развлекательную). Однако все же основной функцией газеты остается пропагандистско-информационная, воздействующе-информационная. По сравнению с другими функциональными стилями доля средств и способов достижения экспрессивности оказывается в публицистической речи весьма высокой [Васильева 2016: 73].

Помимо этого, как утверждают А. Я Минор, А. С. Вишняков [Минор 2018], в немецкоязычной прессе немцев Поволжья имеют место функции аргументации и коллективного организатора. В этом плане редакция в полной мере следовала словам В. И. Ленина о задачах пролетарской прессы. В своей программной статье «С чего начать?», Ленин подчеркивал, что газета не только позволяет продвигать идеи в массы, но и занимается политическим воспитанием и привлечением союзников. Она является как коллективным пропагандистом и агитатором, так и коллективным организатором [Ленин: 50–58].

Требования послереволюционного времени, времени строительства социализма выдвинули на первый план персуазивную функцию газеты, которая, по мнению А. В. Голоднова, может быть определена как тип ментально-речевого воздействия коммуникантов, при котором адресантом осуществляется попытка преимущественно вербального воздействия на ментальную сферу реципиента с целью изменения его поведения [Голоднов 2001: 122–125].

Интенции, которые включает в себя данная функция следующие: воздействие на читателя и попытка его переубеждения. Для этого в языке прессы используются критика, обвинения, оскорбления и в некоторых случаях угрозы, лозунги, лексика низкого и высокого регистра.

Немецкоязычная газета „Nachrichten“ в 1930-е годы освещала самые разные темы, например культурная революция, коллективизация сельского хозяйства, индустриализация страны, и т.д. [История российских немцев 2021].

В каждой из этих сфер шла острая и непримиримая борьба, одним из инструментов которой стала пресса. Партия призывала народ бороться за повышение производительности промышленного труда, укрепление колхозной системы, увеличение числа людей, приверженных социализму и коммунизму.

Кроме этого, в газете „Nachrichten“ встречаются материалы, связанные с партией и процессом социалистического строительства, критикой «классовых врагов», «фашистов» и всего, что тогда волновало правительство.

Т. В. Матвеева подчеркивает, что информационная функция газеты заключается в первую очередь в точности информации, умении журналиста анализировать и обобщать, а также предполагает умение журналиста проявлять сдержанность стиля, официальность, конкретность и объективность в изображении фактов и событий [Матвеева 1990: 99].

Так как газета является одним из основных источников информации для общества, то именно она представляет больший интерес при анализе информационной функции СМИ.

В период с 1930 по 1941 гг. на территории СССР наблюдаются следующие основные события, которые определяют содержание газетных публикаций. Среди этих событий особое место занимали коллективизация сельского хозяйства и связанное с ним раскулачивание зажиточных крестьян. На эти годы приходится также массовый голод начала 30-х годов, вызванный как принудительными хлебозаготовками, так и неурожаем. Начало Стахановского движения, призывало и побуждало народ к упорному труду, который предполагал вознаграждения и являлся новым этапом социалистического соревнования и формой повышения производительности труда. Центральным событием стало обсуждение и принятие «Сталинской конституции», а также проведение массовых политических репрессий, в течение которых велся пристальный контроль над деятельностью почти каждого человека, советско-японский конфликт в районе озера Хасан и

подписание договора о ненападении между Германией и СССР, а также Советско-финская война [1930–1939 годы в истории России 2021].

В ходе анализа будут рассмотрены основные заголовки выпусков немецко-поволжской газеты „Nachrichten“ в период с 1930 по 1941 гг., поскольку заглавия газет занимают важнейшее место в содержании газетной статьи и играют огромную роль в подаче публикации читателям.

Читая заголовки этой газеты, мы невольно погружаемся в исследуемую эпоху. В них отражены исторические моменты, имена известных личностей, названия территорий (городов, сёл, областей), которые сейчас звучат иначе. Так же немаловажным аспектом является политическая направленность заголовков газет в духе того времени. Это известные вожди и политические деятели, важные и знаменательные даты, лозунги и политическая пропаганда. Многие заголовки отражают простую жизнь горожан и сельских жителей, их быт, проблемы, радости, праздники, трагические моменты.

При анализе отобранных заголовков данной газеты в выбранный период наблюдается тенденция объединения информационной функции с воздействующе-информационной и пропагандистко-информационной функций. Как отмечает В. В. Бородунина, это связано в первую очередь с проводимой политикой коллективизации и призывом народа к повышению продуктивности в работе и объемов работ на благо страны [Бородунина 2017: 134–143].

В данном случае крайне проблематично четко разграничить информационную функцию газеты от остальных функций, смешанных с ней. Чаще всего обнаруживает себя информационная функция при передаче информации о других странах и событиях, которые никак не затрагивают политику и устройство СССР. Такие сообщения и заголовки к ним, в большинстве случаев, изолированы от воздействия авторов газеты и несут в себе только «сухую» и краткую информацию о новости. Мы можем наблюдать это явление в следующих примерах (во всех примерах сохранена оригинальная орфография).

„*Blutige Niederschießung von Erwerbslosen in der Tschechoslowakei*“ (N., № 256, Engels, den 30. November 1931. S. 2)

„*Japaner schleichen sich verkleidet in die Stadt und beschießen Chinesen*“ (N., № 256, Engels, den 30. November 1931. S. 2)

„*Tschangkeischek will das Gemetzel verstärken*“ (N., № 256, Engels, den 30. November 1931. S. 2)

„*Komsomolisten in der japanischen Armee verhaftet*“ (N., № 256, Engels, den 30. November 1931. S. 2)

„*Weitere Krisenverschärfung in Frankreich*“ (N., № 3, Engels, den 3. Januar 1932. S. 1)

„*Weissgardistische Provokationen in Charbin*“ (N., № 226, Engels, den 2. Oktober 1932. S. 4)

„*Die MacDonald-Regierung in England bricht zusammen*“ (N., № 227, Engels, den 3. Oktober 1932. S. 4)

„**MacDonald** hält seine Arbeit für unvollendet“ (N., № 227, Engels, den 3. Oktober 1932. S. 4)

„**Blutiger Zusammenstoß in Wien**“ (N., № 228. Engels, den 4. Oktober 1932. S. 4)

„**Die antiamerikanische Kampagne in Japan**“ (N., № 228. Engels, den 4. Oktober 1932. S. 4)

„**Wahlterror in Rumänien**“ (N., № 290. den 16. Dezember 1937. S. 4)

„**Die Kämpfe in China**“ (N., № 290. den 16. Dezember 1937. s. 4)

„**An den Fronten in Spanien**“ (N., № 290. den 16. Dezember 1937. s. 4)

„**Im faschistischen Deutschland**“ (N., № 290. den 16. Dezember 1937. S. 4)

„**Antwort des Völkerbundes an Italien**“ (N., № 291. den 17. Dezember 1937. S. 3)

„**Amerikanische Landungstruppen in Schanghai** angekommen“ (N., № 190. den 17. August 1937. S. 1)

Названия стран и известные иностранные имена сразу выделяются среди новостей о выполнении или невыполнении годового плана. При этом следует заметить, что в период с 1931 год по 1932 год новости о других государствах ограничивались малым количеством. Отсюда можно сделать вывод о том, что подобные новости тщательно отбирались, было опубликовано только то, что волновало народ, ведь они были о соседних государствах. Нельзя не предположить, что такое положение в местной прессе было вызвано потребностью государства в сосредоточенности народа на выполнение годовых планов по производству. Подробностей здесь не наблюдается в отличие от газет 1937 года. Также можно увидеть значительный количественный рост зарубежных новостей в местных газетах. Всё больше рассматривается стран с точки зрения политики, власти, общественных событий, нередко делается сравнение с политическим устройством СССР. Но всё же мы наблюдаем большую информационную открытость, которая касается не только местных событий в стране, но и событий в других странах. Теперь каждый человек, читающий газету, мог ближе познакомиться с положением в других государствах. Так стали вводиться постоянные колонки „*An den Fronten in Spanien*“ и „*Der Kampf in China*“, которые держали читателя в курсе происходящих событий, под них уже не отводились специальные заголовки, они стали стандартизированными.

Как было уже упомянуто ранее, информационную функцию газеты достаточно сложно вычленить из совокупности других. Так, она находит свое отражение в смешанных функциях, таких как воздействующе-информационная и пропагандистко-информационная, что следует из самих названий.

В связи с проводимой политикой в СССР по подъему производительности и эффективности промышленности, а также увеличению объемов собранного урожая в сельских местностях. Газета „*Nachrichten*“ в 1931 г. была переполнена заголовками с призывами к повышению производительности труда, остро критиковала организации, которые не справились с выполнением плана, призывами работать усерднее и больше стараться на благо страны и ее будущего. Ср. следующие примеры:

„In 5 Tagen 5 Proz. des **Planes** beschaffen!“ (N., № 253, Engels, den 27. November 1931. S. 1)

„**Alle Kräfte** den Kantonen Marxstadt, Krasny–Kut und Pokrowsk zu **Hilfe**“ (N., № 253, Engels, den 27. November 1931. S. 1)

„Die **Tempe** der zweiten Dekade sind ungenügend“ (N., № 253, Engels, den 27. November 1931. S. 1)

„Erfüllung des **Planes** der Mittelmobilisierung im 4. Quartal“ (N., № 253, Engels, den 27. November 1931. S. 1)

„Die Heranbildung der polytechnischen Pädkader **sichern!**“ (N., № 253, Engels, den 27. November 1931. S. 2)

„Marxstadt verringert das **Tempo**“ (N., № 254, Engels, den 28. November 1931. S. 1)

„Der 2. Rayon in Engels hat die **Beschaffung eingestellt**“ (N., № 254, Engels, den 28. November 1931. S. 1)

„Das Fabrikkomitee der Engelser Sägewerke arbeitete **schlecht**“ (N., № 254, Engels, den 28. November 1931. S. 1)

„Die Durchbrüche müssen sofort **liquidiert** werden“ (N., № 254, Engels, den 28. November 1931. S. 2)

„Auf die Kulakenausfälle – höher das **Tempo der Getreidebeschaffung**“ (N., № 256, Engels, den 30. November 1931. S. 1)

„Kein Dorf darf zurückbleiben“ (N., № 256, Engels, den 30. November 1931. S. 1)

„Den **Butterbeschaffungsplan** erfüllen“ (N., № 256, Engels, den 30. November 1931. S. 1)

„Der Marxstädter Kanton hat **seine Aufgabe nicht erfüllt**“ (N., № 257, Engels, den 2. Dezember 1931. S. 2)

„Spartak“ hat den **Plan erfüllt**“ (N., № 257, Engels, den 2. Dezember 1931. S. 2)

„Den **Plan erfüllt und einen Gegenplan aufgestellt**“ (N., № 257, Engels, den 2. Dezember 1931. S. 2)

Ориентированность на выполнение плана ярко выражена в повторяющемся слове „*Plan*“ в разных его вариантах. Критика в сторону тех, кто его не выполнил, должна, по мнению авторов, усилить желание народа выполнить свои «задания», чтобы не оказаться на этой импровизированной доске позора. В таких негативных высказываниях можно проследить отношение авторов газеты, их ненависть и презрение к ленившимся или не успевающим людям. Они, как посредники власти, ставят перед собой основную задачу – максимально способствовать повышению эффективности и производительности труда на благо страны и власти.

Помимо уже указанных функций, газета так же выполняет функции развлекательного, просветительского и персуазивного характера. Следует отметить, что в номерах газеты немцев Поволжья „*Nachrichten*“ в период между 1930 годом и 1941 годом присутствует минимальное количество статей с заголовками с развлекательной или просветительской темой. Это также можно связать с тем фактом, что в первую очередь народ должен был

сосредоточиться на выполнении установленных для них властью целей. Но поддерживать людей в такие изнуряющие времена, в которые, кроме всего прочего, наблюдался рост голода и болезней, было необходимо, чтобы стимулировать их работоспособность и их приобщенность к другим людям и государству.

Авторы статей рассказывали людям об инновациях, прорывах в машиностроении и науке. Помимо этого, публиковались статьи о полезных советах в животноводстве, растениеводстве и сельском хозяйстве в целом, а также в них сообщалось о новых постройках в стране, которые могли заставить гордиться народ.

„Neuaufnahme in das Deutsche Technikum für Gemüsebau, technische Kulturen und Tabakbau“ (N., № 256, Engels, den 30. November 1931. S. 2)

„Ein Erfindungsfonds namens Andrejew“ (N., № 260, Engels, den 6. Dezember 1931. S. 1)

„Die deutsche FSS hat gewaltige Durchbrüche“ (N., № 260, Engels, den 6. Dezember 1931. S. 2)

„Neues Aluminiumkombinat“ (N., № 262, Engels, den 8. Dezember 1931. S. 2)

„Bildet einen Fonds für den Bau des Unterseebootes „Kämpfender Gottloser““ (N., № 265, Engels, den 11. Dezember 1931. S. 2)

„Ein neues Gaswerk in Leningrad“ (N., № 265, Engels, den 12. Dezember 1931. S. 2)

„Wie wird der Schnee angehäuft?“ (N., № 267, Engels, den 14. Dezember 1931. S. 2)

„Das erste Mustersamenzuchtkombinat der Sowetunion“ (N., № 269, Engels, den 17. Dezember 1931. S. 2)

Газета также имела в своих некоторых выпусках статьи о культуре. Часто поднимался вопрос о читальном зале и развитии культуры страны в целом, а также упоминались известные писатели и поэты.

“Ueber die Durchführung des Kultursturmes” (N., № 262, Engels, den 8. Dezember 1931. S. 1)

„Literaturseite“ (N., № 267, Engels, den 14. Dezember 1931. S. 2)

„Das Kindertheater – ein Erziehungsmittel der kommunistischen Ablösung“ (N., № 267, Engels, den 14. Dezember 1931. S. 2)

„Plan der Radiosendungen für Januar 1932“ (N., № 2, Engels, den 2. Januar 1932. S. 4)

„Heute beginnt die internationale Kinderwoche“ (N., № 226, Engels, den 2. Oktober 1932. S. 4)

„Wenn man nur drei Reihen getanzt hat“ (N., № 228, Engels, den 4. Oktober 1932. S. 2)

„Leninbücherei“ (N., № 229, Engels, den 5. Oktober 1932. S. 4)

„Zum Beginn der Spielzeit des Deutschen Theaters“ (N., № 232, Engels, den 9. Oktober 1932. S. 1)

„Sechswochenaktion zur Verbreitung der wolgadeutschen Zeitung“ (N., № 260, Engels, den 14. November 1932. S. 3)

„Ein grosser Fortschritt des Kulturaufbaus“ (N., № 260, Engels, den 14. November 1932. S. 3)

„Mehr Aufmerksamkeit der Kinderzeitschrift!“ (N., № 261, Engels, den 14. November 1932. S. 4)

„Zum 140. Geburtstag von Heinrich Heine“ (N., № 289, Engels, den 15. Dezember 1937. S. 2)

„Bücher– Neuerscheinungen in deutscher Sprache“ (N., № 290, Engels, den 16. Dezember 1937. S. 4)

„Literaturzirkei im Kolchos“ (N., № 191, Engels, den 18. August 1937. S. 1)

„Zum Gedenktag Majakowskis“ (N., № 83, Engels, den 10. April 1940. S. 3)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что газета „Nachrichten“ в немецком Поволжье не только являлась источником информации для народа, который в основном владел только диалектными вариантами немецкого языка, но и являлась воздействующим и пропагандистским инструментом в руках власти, стремящимся в короткие сроки закончить коллективизацию сельского хозяйства и максимально индустриализировать страну.

В первые годы после революции газеты освещали в основном местные новости, редко предлагая информацию о других государствах. Постепенно такое положение меняется и главные полосы газеты уже занимают статьи не только о жизни простых рабочих людей, но описание мировых событий, что является одним из главных показателей развития газеты со временем в плане информативности, открытости и стандартизованности, что присуще истинному газетно-публицистическому стилю.

Список использованной литературы

1. Шпак, А. А. Нахрихтен. [Электронный ресурс] / А. А. Шпак // Иллюстрированный энциклопедический словарь. – URL: <https://lexikon.wolgadeutsche.net/article/212> (дата обращения: 24.04.2021). - Загл. с экрана. - Яз рус.

2. Herdt, V. Verzeichnis der russland-und sowjetdeutschen Zeitungen / Heimatliche Weiten. 1989. Н. 2. S. 270–276.

3. Арешина, Е. Г., Минор, А. Я. Немецкоязычная пресса в Советском Союзе в период с 1917 по 1941 годы: тематика и жанры / Е. Г. Арешина, А. Я. Минор // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты. Материалы V международной научно-практической конференции «Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты. – 2020 – С. 155 – 160.

4. Васильева, А. Н. Курс лекций по стилистике русского языка [Текст]: общие понятия стилистики, разговорно-обиходный стиль речи / А. Н. Васильева. – М.: 2016. – с. 237.

5. Минор, А. Я. Немецкоязычные газеты Республики немцев Поволжья 201–211 / А. Я. Минор, А. С. Вишняков. // Ежегодник международной ассоциации исследователей истории и культуры российских немцев. – 2018. – № 4. – С. 202

6. Ленин, В. И. С чего начать? // Полное собрание сочинений : в 55 т. / В. И. Ленин ; Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС – 5-е изд. – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1967. – Т. 5. Май ~ декабрь 1901. – С. 1–13.

7. Голоднов, А. В. К вопросу о понятии персуазивности / А. В. Голоднов // Интеллектуальный потенциал высшего педагогического образования. – 2001. – №5 – С. 122-125.

8. История российских немцев [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: <https://geschichte.rusdeutsch.eu/20/78> (дата обращения: 23.04.2021). – Загл. с экрана. – Яз.рус

9. Матвеева, Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий синхронно-сопоставительный очерк. / Т. В. Матвеева – Свердловск: Издательство Уральского университета, 1990.– 168 с.

10. 1930–1939 годы в истории России [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: <https://kak-spasti-mir.ru/1930-1939/> (дата обращения: 20.03.2021). – Загл. с экрана. – Яз.рус.

11. Бородунина, В. В. Особенности интертекстуальных заголовков в газетных текстах / В. В. Бородунина // Достижения науки и образования. – 2017. – № 3. – С. 134–143

А. Я. Минор

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

ЯЗЫК КАК ЗЕРКАЛО СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ЯВЛЕНИЙ

АННОТАЦИЯ. В статье предпринимается попытка обобщить основные направления развития неологизмов, вызванных в немецком языке в связи с пандемией коронавируса и борьбой за гендерное равноправие в языке.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *неологизмы, лексемы, связанные с появлением Covid-19, лингвистический след в языке, гендерное равноправие в языке.*

ABSTRACT. The article attempts to summarize the main directions of the development of neologisms caused in the German language in connection with the coronavirus pandemic and the struggle for gender equality in the language.

KEY WORDS: *neologisms, lexemes associated with the emergence of Covid-19, linguistic footprint in the language, gender equality in the language.*

1. Пандемия коронавируса и ее отражение в языке

Взаимовлияние языка и общества в настоящее время особенно ярко проявляется в связи с развитием пандемии коронавируса. В средствах массовой информации активно обсуждается влияние пандемии на немецкий язык. Знаменательными стали слова Олафа Шольца, федерального министра финансов и вице-канцлера, во время пресс-конференции 15 апреля 2020 года, на которой он объяснил новые правила жизни в условиях пандемии короны, назвав их переходом к **новой норме**. **Эта новая нормальность (neue Normalität)**, по словам вице-канцлера, не будет кратковременной, а продлится долгое время, «пока мы не добьемся лучших терапевтических возможностей, а также у нас появятся вакцины, которые помогут нам предотвратить распространение пандемии в Германии и других странах» [Klosa-Kückelhaus: 2020]. Сегодня данные слова уже подтвердились в полной мере.

Термин «новая нормальность» стал синонимом пандемии Covid 19 и возглавляет список новых слов, значения которых были переосмыслены в

связи с новой реальностью, или созданы заново другими способами словообразования. Появились выражения типа *Social Distancing* «социальное дистанцирование» *Soziale Distanz*, «домашний офис» *Homeoffice* и т. д. Такие слова могут использоваться в немецком языке в пределах от нескольких дней до нескольких недель.

Отдельные слова приобрели во время пандемии дополнительную семантику или дополнительную коннотацию, которые латентно присутствуют в них. Так, например, когда звучит слово «нормальность», мы представляем себе ситуацию, в которой все вполне управляемо, запланировано, где человека не ждут сюрпризы, человек чувствует себя надежно и уверенно, это своего рода базовое состояние.

Однако термин *neue Normalität* является эвфемизмом, в его значении скрыты опасности и риски, которые приукрашивают и камуфлируют реальное положение вещей. Таким образом, язык демонстрирует в данном случае свое языковое насилие, заставляя нас утрачивать бдительность и верить новому содержанию данного эвфемизма. Так как *новая нормальность* означает определенные запреты на контакты, ограничения на выезд не только из страны, но и из своего места проживания, наказания за несоблюдение масочного режима, массовую безработицу и некоторые другие ограничительные меры правительства.

Пока неизвестно, в каких словах отразится личный опыт человека, приобретенный им во времена пандемии короны. Какие новые слова сохранятся после ослабления режима пандемии, какие слова глубоко отложатся в языковой памяти этноса, и будут использоваться обществом еще через пятьдесят или сто лет. Сегодня невозможно дать точный ответ на эти вопросы, многое зависит от того, как пандемия будет развиваться.

Так, можно предположить, что чем дольше она продлится и чем больше жертв она потребует, тем больше вероятность того, что её следы в языке можно будет обнаружить и гораздо позже. Как это было, например, во время *Великой чумы (die große Pest)* и *Черной смерти (der Schwarze Tod)*. Эти два слова являются лингвистическими следами, которые сохранились в языке со времен тех далеких событий, когда в Европе свирепствовала эпидемия чумы. В немецком языке сохранилось также выражение из того времени *отравитель колодцев*. Как и сегодня, люди искали виновных, и это был, так сказать, миф о заговоре отравителей колодцев во время Великой чумы в позднем средневековье [Минор 2019: 24]. Кроме того, в немецком языке есть много лингвистических следов из XX столетия, например глагол *fringsen* появился в первую послевоенную зиму в Германии и основывается на словах кардинала Фрингса, который объявил, что людям разрешено украсть и брать с собой ту или иную еду, чтобы не умереть с голоду. Слово *Steckrübenwinter* обозначает, что послевоенную зиму многим людям удалось пережить благодаря такому овощу, как репа. Другими словами, те лексемы, в которых сконцентрирован именно личный опыт, безусловно, имеют все шансы остаться на неопределенное время в языке.

Но одно уже можно сказать определенно: есть удивительное большое количество слов и выражений, которые были созданы только благодаря пандемии короны, или приобрели новое значение в результате данного явления.

Сотрудники Института немецкого языка имени В. Лейбница в Мангейме в настоящее время активно работают над созданием Словаря Короны, в который уже вошли более 500 слов, еще около 100 единиц необходимо обработать и внести [Klosa-Kückelhaus: 2020]. Помимо терминов, которые не существовали бы без Covid-19, таких как *Abstandssommer* (лето, характеризующееся действующими во время пандемии гигиеническими предписаниями и правилами социального дистанцирования в магазинах, отелях и т. д., дословно: «дистанцированное лето»), *Coronamode* (мода, определяемая новой пандемийной реальностью), *Ellenbogengruß* (приветствие локтями), *Hygienedemo* (демонстрация гигиены) или *Wuhansyndrom* (синдром Уханя), в словарь вошли хорошо известные слова, которых после начала пандемии получили новое значение [там же].

Лексема *Infodemie* (инфодемия) обозначает молниеносное и масштабное распространение фейков, связанных с пандемией коронавируса. По своей структуре и значению это слово имеет достаточно уверенную перспективу остаться в языке после пандемии и использоваться для обозначения других фейковых новостей.

Самый недавний пример – это *Dauerwelle*, (химическая завивка), когда все думают в первую очередь о прическе, в контексте короны слово приобрело дополнительное значение как иллюстрация способа распространения вируса.

Еще несколько примеров из Словаря Короны:

Alltagsmaske (повседневная маска),
Abstandssommer (лето в условиях необходимого дистанцирования),
Besuchstanz (танDEM посетителей),
Coronabrutstätte (очаг, инкубатор короны),
Coronaetikette (этикет, определяемый ситуацией короны),
Gabenzaun (изгородь, на которую вывешиваются пакеты с продуктами питания или одеждой для малоимущих)
Geisterspiel (игра при пустом стадионе, без зрителей)
digitaler Fan (цифровой фанат),
Distanzschlange (очередь с соблюдением безопасной дистанции),
Einkaufsheld (человек-герой, не боящийся делать покупки),
Herdenimmunität (коллективный, букв. стадный иммунитет),
Infodemie (моментальное распространение фейковой информации)
lokaler Lockdown (местная изоляция, локдаун),
Nullsemester (нулевой семестр),
Pflegebonus (бонус за уход за ковид-больными),
Schnutenpulli (пуловер с воротником в виде хобота-маски),
zweite, dritte, vierte Welle, (вторая, третья, четвертая волна).

Создавать такие слова нетрудно. Это может сделать каждый, но судьба таких новообразований не всегда одинакова. Некоторые из них становятся словами-однодневками, другие прочно входят в словарь этноса. Думается, что многие из неологизмов, вызванных короной, исчезнут вместе с самим явлением пандемии. Сотни, возможно, тысячи новых слов о короне (Corona) в настоящее время обогащают немецкий язык. Выигрыш для языка не подлежит сомнению, даже если многие термины в какой-то момент попадают в лингвистический запасник.

Корона вызвала практически однотемность в репортажах немецких СМИ. Это явление достигло своего пика в середине марта 2020 года, то есть, корона стала доминирующей темой, а словарный запас стал очень ограниченным, так как целые полосы газет были посвящены только одной теме – короне. Ни культура, ни спорт, ни путешествия, ни мода – и это лишь некоторые из тем – не нашли своего пути в средствах массовой информации, что, конечно, означало, что их словарный запас также сократился. Интересное явление отмечают многие немецкие СМИ – покупки про запас, так называемые покупки в стиле хомяков (*Hamster-Einkäufe*).

Многие изменения в использовании языка во время пандемии Covid-19 происходят на поверхности, и их сравнительно легко заметить. Однако есть также аспекты, которые затрагивают более глубокие слои влияния какого-либо общественного явления на лексику языка. Например, изменение характера социальных дискуссий, дискурсивный сдвиг, то есть переход скрытых дискурсов в явные, открытые. В качестве примера можно назвать информацию о заговоре, суть которого состоит в том, что якобы Билл Гейтс создал коронавирус для достижения мирового господства, что существует связь между вспышкой коронавируса и сверхбыстрой сотовой сетью 5G. Но также и то, что еврейские организации вызвали вспышку Covid-19; что Корона – это биологическая атака США и Израиля на мир, что за вспышкой короны стоит коварный план коммунистических движений и так далее.

2. Гендерные изменения в языке

Еще одно общественное явление, которое в полной мере отражается в языке – это дискуссия о гендерном равенстве в языке.

Это не просто лозунг феминисток, появившийся в общественном дискурсе Германии после Второй мировой войны. Это руководство к действию, и те руководители компаний, политические деятели, которые игнорируют этот факт, и продолжают использовать в обращениях только старую, мужскую форму, могут нажить себе врагов из числа феминисток/феминистов.

Разберем один интересный пример эволюции языка под влиянием общественных движений, в данном случае под влиянием феминисток.

Vorbei scheinen die Zeiten, da die Lehrer ihren Schülern Deutschunterricht erteilten, die Firmenchefs nach geeigneten Stellenbewerbern suchten, der Kunde König war [Lorenz: 1991.цит. по Morgenwelt, 1999]. (*Кажется, прошли те времена, когда учителя давали своим ученикам уроки немецкого,*

руководители компаний искали подходящих кандидатов на работу, заказчик (покупатель) был королем, ... (перевод мой – А.М.).

Тем временем обстоятельства изменились, устная и письменная речь стали намного сложнее. Если кто-то хочет следовать недавней тенденции развития немецкого языка, то это предложение должно звучать примерно так:

Vorbei scheinen die Zeiten, da die LehrerInnen ihren Schülerinnen und Schülern Deutschunterricht erteilten, die Firmenchefinnen und -chefs nach geeigneten StellenbewerberInnen suchten, die Kundin/ der Kunde Königin/ König war ... (Кажется, прошли те времена, когда *учительницы и учителя (LehrerInnen)* давали своим *ученицам и ученикам* уроки немецкого языка, а *руководительницы и руководители* компаний искали подходящих *кандидаток и кандидатов* на работу, *покупательница и покупатель* были *королевой/ королем, ...*) (перевод мой).

Данное модифицированное предложение может показаться пародийным, но оно ни в коем случае не является гипотетическим. Его компоненты, в том числе идиосинкразические версии слов, давно уже вошли в общественный дискурс Германии. Политики, обращаются к электорату, уже не просто как к дорогим *избирателям*, а к *избирательницам и избирателям (Wählerinnen und Wähler)*. Известные крупные корпорации и муниципальные административные учреждения в своих объявлениях о вакансиях используют либо двойную форму с указанием пола *Lehrerinnen/Lehrer* (учите/ля/льницы), либо заглавную букву в середине слова *LehrerInnen* (учитеЛьницы).

Язык газет теперь также присоединился к новой тенденции, и даже в мире Интернета можно узнать феминистически правильного автора электронных писем по прописной букве «I» между основой слова и его суффиксом, например: *BürgermeisterInnen*.

Таким образом, безобидные традиционные символы в словах разделяют людей на два лагеря: на сторонников традиционного гендерного подхода к языку и современных феминисток/феминистов в вопросе отражения в словах принадлежности к полу.

Оригинальный подход предлагает Томас Кроншлегер, германист и литературный дидактик. При необходимости учитывать в обращении представителей обоих полов он предлагает гендерную форму с буквой *y*. Так термин *врачи* превращается в *Arztys* вместо *Ärzt:innen или ÄrztInnen*. Таким образом, указанная форма, по его мнению, учитывает представителей обоих полов [Bittner: 2021].

3. Заключение

Некоторые факты развития языка и употребления его лексики, к сожалению, нередко становятся предметом непримиримых споров лингвистов, делят общество на два настроенных друг против друга лагеря, не идущих ни на какие компромиссы. Знаменательно в этом отношении употребление в немецком языке неопределенно-личного местоимения *man*.

Феминисты требуют, чтобы в языке данное местоимение употреблялось в паре с *frau*, то есть *man/frau*. Однако художественные тексты свидетельствуют о том, что использование грамматического мужского рода, использование местоимения *man* или *jederman* (все), использование традиционных пословиц или фраз (*kleiner Mann*, маленький человек, *der Mann von der Straße* человек с улицы и т. д.) являются частью немецкой культурной традиции, которая формировалась, передавалась и принималась как мужчинами, так и женщинами.

Сторонник лингвистического гендерного равенства Луиза Ф. Пуш призывает отказаться от этой традиции. Но как же передать в таком случае, например, слова Шиллера из оды «К радости»:

Eine heitre Abschiedsstunde!
Süßen Schlaf im Leichentuch!
Brüder, einen sanften Spruch
Aus des Totenrichters Mund.
(F. Schiller An Die Freude).

Братья, в тесный круг сомкнитесь,
Дайте клятву над вином,
Слово соблюдать во всём
Звёздным судьей клянитесь! (Перевод — И. Миримского) (выделено мной – А. М.)

Разве можно преобразовать их административными мерами и заставить звучать по-другому? Таким образом, идеологически понятый феминизм требует, чтобы слова Шиллера звучали по-иному, более громоздко, примерно так: «*Сестры и братья*, в тесный круг сомкнитесь, ...».

Видимо, следует оставить истории то, что было создано в лучших традициях народной культуры, и обратиться к опыту разумного лингвистического регулирования.

Список использованной литературы

1. *Klosa-Kückelhaus A.* Neue Wörter in der Corona Krise – von Social Distancing und Gabenzaun: aus der Rubrik: neuer Wortschatz // in Sprachreport 2/2020. <https://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/>
2. *Минор, А. Я.* Курс лекций по истории немецкого языка. Учебное пособие для студ. фак-та иностр. языков по курсу «История изучаемого языка». – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2019 – 103 с. илл. С. 24].
3. *Lorenz, D.* Die neue Frauensprache Über die sprachliche Apartheid der Geschlechter // Muttersprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache. Heft 3, Sept. 1991. Hg.: Gesellschaft für deutsche Sprache. <http://www.ulrichdevries.de/frauensprache.html>
4. *Bittner, M.* Sprache soll geschlechtergerecht sein, ein Österreicher will Arztys statt Ärzt:innen// <https://www.stern.de/panorama/gesellschaft/gendern-mit-y-sprachforscher-schlaegt-aerzty-statt-aerzt-innen-vor-30467248.//> html. von 10.04.2021, 16:43 Uhr.

AN ERROR ANALYSIS ON ENGLISH VERB PHRASES WRITTEN BY MONGOLIAN EFL STUDENTS

АННОТАЦИЯ: Настоящее исследование направлено на анализ наиболее частых лингвистических ошибок в английских глагольных фразах, написанных 80 монгольскими студентами, и на выявление соответствующих источников ошибок. В рамках анализа в исследовании используются ошибки глагольных фраз, которые классифицируются в соответствии с таксономией Кордера на четыре основные категории: пропуск, добавление, подстановка и перестановка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *анализ ошибок, глагольные фразы, главные глаголы, вспомогательные глаголы*

ABSTRACT: The present study aims to analyze the most frequent linguistic errors of English verb phrases written by 80 Mongolian students, and identify the relevant source of errors. For its framework for analysis, the study draws on verb phrase errors which are classified according to Corder's taxonomy into four main categories: omission, addition, substitution and permutation.

KEY WORDS: *error analysis, verb phrases, main verbs, auxiliary verbs*

The field of error analysis is related to linguistics, second language acquisition and insights from psychology. According to researcher Boaz, learners perceived sounds in new languages in terms of their native language or other languages to which they had earlier been exposed. With the emergence of the notion of language as a system however, the question of second language acquisition could be viewed as juxtaposition of two systems. Juxtaposition of language systems could lead to a new supersystem which combined features of both systems, or to intersystemic interference [Jack Richards 1974:4].

Second language learners' errors can be analyzed by applying linguistic category, surface category, comparative taxonomy, and communicative effect taxonomy. Errors committed by language learners are possible to be classified by using Corder's taxonomy according to their processes. There are four main processes in Corder's taxonomy: Omission (omission of some required element), Addition (addition of some unnecessary or incorrect element), Substitution (selection of an incorrect element) and Permutation (misordering of elements).

- Research design

1. Collection of sample of learner language: sentences written by Mongolian EFL students;

2. Identification of errors;

3. Description of errors;

4. Evaluation of errors.

Participants

The participants of the study are 80 students at university. The students have intermediate level of English language proficiency.

Instrument

The students were given different types of open ended questions in the English language. They were asked to write appropriate English answers.

English is a West Germanic language of the Indo-European language family whereas Mongolian is the Altaic language family.

Researchers Geoffrey Leech, Margaret Deuchar and Robert Hoogenraad [2005] state that the terms AUXILIARY verb and MAIN verb are used in English verb phrases.

- a) Auxiliaries (Aux) by some more specific function labels may be:
 - i. Mod (Modality such as can and could)
 - ii. Perf (Perfect Aspect:have)
 - iii. Prog (Progressive Aspect:be)
 - iv. Pass (Passive Voice:be)
- b) Main verb forms may be:
 - i. Vs (Present Tense, 3rd person singular such as asks and receives)
 - ii. Vo (Present Tense, Other such as ask and reach)
 - iii. Ved (Past Tense such as asked and reached)
 - iv. Vi (Infinitive such as ask and write)
 - v. Ven (Past Participle such as done and written)
 - vi. Ving (Present Participle such as doing and writing)

According to researchers Tserenpil D. and Kullmann R. [2005:113], verbs serve mainly to build the predicate of a sentence in the Mongolian language. In English, when talking about verbs, we might use the following terminology or subgroups:

Example word “seeks”

Tense: Present tense

Voice: Active Voice

Aspect: Simple/Indefinite

Mood: Indicative

Person: 3rd person

Number: Singular

But in Mongolian there are no person or number suffixes. Voice and aspect have many more possibilities than English, since we often don't express various conditions or aspects morphologically. Also, mood has more subgroups than English.

For the linguistic analysis of verb phrases written by the students, Corder's taxonomy of errors was applied. 2000 sentences were used in the study. The results of the quantitative analysis are shown in Tables below. The percentage of each error type was calculated with the following formula:

Frequency of errors in each type x 100%
Total number of errors

Table 1: Frequency and Percentage of Auxilliary Errors

	<i>Types of Auxiliary Errors</i>	<i>Frequency of errors found in the sentences</i>	<i>Percentage of errors found in the sentences</i>
1.	<i>Errors of addition</i>	0	0%
2.	<i>Errors of omission</i>	9	50%
3.	<i>Errors of substitution</i>	6	33.3%
4.	<i>Errors of permutation</i>	3	16.7%
<i>Total</i>		18	100%

According to the detailed error analysis of auxiliary verbs, three types of errors have been revealed. The errors of omission are considered to be the most frequent type of auxiliary errors whereas errors of addition have not been identified. The errors of omission consist of passive auxiliary verbs. The errors of substitution are divided into modal and passive auxiliary verbs. Moreover, the errors of modal and passive auxiliary verbs resulted in the errors of permutation. Our results suggest that the errors of modal and passive auxiliary verbs are caused by incomplete application rules and ignorance of rule restrictions.

Table 2: Frequency and Percentage of Main Verb Errors

	<i>Types of Main Verb Errors</i>	<i>Frequency of errors found in the sentences</i>	<i>Percentage of errors found in the sentences</i>
1.	<i>Errors of addition</i>	14	15.55%
2.	<i>Errors of omission</i>	25	27.77%
3.	<i>Errors of substitution</i>	43	47.8%
4.	<i>Errors of permutation</i>	8	8.88%
<i>Total</i>		90	100%

According to the data analysis presented in Table 2, four types of errors related to main verbs were determined. It is clearly seen that the most frequent type of the main verb errors is the errors of substitution. The errors of substitution are divided into the errors of Ved (3), Ven (1), Vi (15), Vo (13) and Vs (11). The errors of omission contain the errors of Ven (2), Ving (13), Vo (6) and Vs (4). The errors of addition are formed by the errors of Vi (11) and Vo (3). The errors of permutation have the error types of Ven (1), Vi (6) and Vo (1). The sources of errors related to main verbs are very likely to be false concepts hypothesized and the students' mother tongue interference.

Conclusion

Based on the study of the error analysis, the following conclusions can be drawn.

- 1) A total number of 108 errors related to the English verb phrases written by 80 students were identified and analyzed. The results of the study revealed that the most common error type is the substitution.
- 2) Language transfer can be considered as one of the error sources because the students tended to write the deviant verb phrases under the influence of their mother tongue.
- 3) The students used generalizations based on partial exposure to the target language so intralingual interference can be identified as the error source of the students' writing of verb phrases.
- 4) Sociolinguistic situations of the students also caused the errors because they graduated from different high schools in various provinces of Mongolia.

Reference

1. *Corder, S.P.* Introducing Applied Linguistics. 1973.
2. *Geoffrey Leech., Margaret Deuchar., Robert Hoogenraad.* English Grammar for Today. Hong Kong: Macmillan. 2005.
3. *Jack, C. Richards.* Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition. GB, 1974.
4. *Tserenpil, D., Kullmann, R.* Mongolian Grammar. Ulaanbaatar, 2005.

Т. А. Александрова

Саратовская государственная юридическая академия

М. Д. Короткова

Саратовская государственная юридическая академия

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ)

АННОТАЦИЯ. В статье освещаются аспекты актуализации оценки в политическом дискурсе. Изучается значимость когнитивной сущности языковой оценки. Оценочность обнаруживается в специфическом отборе лингвистических средств эксплицитного и имплицитного типов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *политический дискурс, оценка, культура, когнитивная лингвистика, метафора, языковая система..*

ABSTRACT. The article highlights aspects of actualization of evaluation in political discourse. The significance of the cognitive essence of linguistic evaluation is studied. Evaluation is found in a specific selection of linguistic means of explicit and implicit types.

KEY WORDS: *anthropology, language, culture, linguistics, linguistic axiology, language system.*

Сегодня средства массовой информации не только отражают происходящие в мире процессы, но и оказывают влияние на формирование

мировоззрения, усиливают политическое воздействие и манипуляцию общественным сознанием. Политизация общественных масс, а именно политический дискурс (А. Н. Баранов 1997, Е. Г. Казакевич 1991, В. И. Карасик 2000, Ю. Н. Караулов 1987, А. П. Чудинов 2001, Е. И. Шейгал и др.) является неотъемлемой частью информационной жизни современного человека.

Дискурс, погруженный в ситуацию общения, допускает множество измерений. С позиций прагмалингвистики дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения. Лингвокультурное изучение дискурса имеет целью установить специфику общения в рамках определенного этноса, охарактеризовать культурные доминанты соответствующего сообщества в виде концептов как единиц ментальной сферы.

Как считает Е. С. Кубрякова, в настоящее время понятие дискурса входит в новую парадигму лингвистического знания: когнитивно – дискурсивную [Кубрякова 2000]. Реализацией когнитивной формы познания политического дискурса является абстрактное моделирование ментальных знаний, которые ограничены политической сферой общения и в которых прослеживается, а также осуществляется неограниченное количество имплицитных и эксплицитных интенций коммуникантов.

Политический дискурс считается значимой частью национальной культуры, он создает особую языковую культуру политического мира. «Важной особенностью политического дискурса является использование особых языковых приемов для воздействия на сознание оппонентов и общества в целом для попытки завуалировать свои цели» [Попова 1994: 149]. Внушение гражданам сообщества необходимости политически правильных действий или оценок является общественным предназначением политического дискурса.

Так, оценочность в политическом дискурсе обнаруживается в специфическом отборе лингвистических средств эксплицитного и имплицитного типов. Например, оппозиция "свои чужие" реализуется как эксплицитно, при помощи специальных маркеров, так и имплицитно – в виде идеологической коннотации политических терминов, через тональность дискурса, а также целенаправленный подбор положительной или отрицательной оценочной лексики. "Свои" часто маркируются возвышенной лексикой и торжественно-приподнятой тональностью, в то время как для указания на "чужих" используется сниженная лексика и презрительно-саркастическая тональность.

В последнее время активно изучаются языковые основания "ненавязчивого навязывания" в средствах массовой информации и коммуникации. В том числе анализируются скрытые (и даже замаскированные) механизмы "языковой демагогии". Отмечаются случаи

возражения под видом согласия, противопоставление "настоящей" и "видимой" реальности, "магия слов" и т. п. [Булыгина, Шмелев 1997: 446]. Так, во время холодной войны чуть было не разгорелся новый международный дипломатический скандал, когда Мухамад Али, обращаясь к народу Танзании, сказал следующее: *"There are two bad white men in the world, the Russian white man and the American white man. They are the two baddest men in the history of the world"* [Smitherman 1994]. Естественно, М Али употребил слово *'bad'* в значении ('великий, могущественный, бесстрашный'), которое используется среди афро-американцев. «При этом власть над дискурсом принадлежала черным, которые, в отличие от белых, сознательно использовали игру значений для хотя бы частичной компенсации своего подчиненного общественного статуса. Техника кодирования включала также заискивание и мнимую учтивость, притворное сожаление и сознательное запутывание» [Александрова 2019: 23].

Часто с помощью стилистического приема нужной коннотации можно как сориентировать общественное сознание, так и дезориентировать его. Так, например, в 1992 году Ice T потряс всю Америку своим проектом *'Body Count'* и песней *"Cop Killer"*, послужившей ответом рэппера на гибель молодого афроамериканца Р. Кинга (Rodney King), насмерть забитого группой полицейских. В силу огромного количества лексических единиц, специфичных для афро-американского социально-этнического диалекта, никто из белых американцев так и не понял настоящего смысла песни, и общественность восприняла данный текст как призыв к убийствам стражей порядка. Полиция организовала демонстрацию протеста перед зданием компании Time Warner, выпустившей диск. Столкновение демонстрантов и афроамериканцев превратилось в реку крови, захлестнувшую Лос-Анджелес. В результате всей этой истории песней заинтересовалось ФБР, правительство США публично предали Ice T анафеме, свое неуважение к хип хопу и рэпу выразили некоторые известные американские киноактеры [Александрова 2007: 80]. Дело даже не в том, что большинство слов и выражений в афро-американском этническом диалекте подверглось процессу семантической инверсии, в результате чего лексика приобрела свою "таинственность", непонятность для непосвященных. Данный межэтнический конфликт возник на почве непонимания уникальности культуры и традиций фольклора афро-американцев.

Так же одним из способов манипулирования сознанием в политическом дискурсе является оценочная метафора. Политическая метафора несет в себе оценочную нагрузку и ее глобальной задачей является формирование необходимого отношения адресата к заданной теме посредством оказания эмоционально-психологического воздействия (эмотивности). Для достижения этих целей метафора, используемая авторами темы в данной области, преследует такие прагматические цели, как придание той или иной теме нужной эмоциональной окраски, усиление сенсационности сообщения и т.д. В одной из своих статей по исследованию

метафоры и анализа политического дискурса "Метафора и война", Дж. Лакофф, анализируя метафоры, использовавшиеся известными американскими политиками 90-х г.г. во время кризиса в Персидском заливе, отмечает, что они (метафоры) "могут убивать" [Lakoff 1991]. Так, представители американских властей характеризуют Саддама Хусейна как "сидящего поперек нашей дороги жизни" (Джеймс Бэйкер) и "вцепившимся мертвой хваткой в нашу экономику" (Дж. Буш-старший), сравнивают оккупацию Ираком Кувейта с "изнасилованием" (генерал Шварцкопф), ассоциируя тем самым президента Ирака с Гитлером. Такого рода типы ассоциативных зависимостей используются для эффективного манипулирования умозаключениями адресата, поскольку, создавая образ и апеллируя к воображению, метафора порождает смысл, воспринимаемый разумом. Средства массовой информации часто используют метафору для построения картины мира в политической сфере и используют настолько эффективно, что ее присутствие, ставшее неотъемлемой частью политических текстов незаметно массовому потребителю. Это, в свою очередь, позволяет воздействовать не на его сознание, а на бессознательные компоненты его психики.

Таким образом, в политическом дискурсе оценочные языковые структуры нацелены на выполнение конкретных коммуникативных целей, создавая оценочный компонент в значении лексических единиц. В целом, исследование когнитивных аспектов в политическом дискурсе приводит к более точному осмыслению закономерностей политической коммуникации.

Список использованной литературы

1. Кубрякова, Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. – М.:РАН ИНИОН, 2000 – С. 7–25.
2. Попова, Е. А. Политический дискурс как предмет культурно-лингвистического изучения // Языковая личность: проблемы значения и смысла. – Волгоград: Перемена, 1994 – С.143–152.
3. Булыгина, Т. А., Шмелев, А. Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. – С. 441 – 481.
4. *Smitherman G.* Black Talk: Words and Phrases from the Hood to the Amen Corner. Boston, 1994, 2000.
5. Александрова, Т.А. Специфика отображения национального самосознания и этнокультуры в языке (на примере английского языка афроамериканцев)// Язык- Культура – Дискурс: теория и методология: монография. – Саратов, 2019. С. 7-25
6. Александрова, Т.А. Специфика выражения оценочных значений в афроамериканском социально-этническом диалекте: на материале субстандартной лексики: дисс. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2007. – 155 с.
7. *Lakoff, G.* Metaphor and War. The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf – <https://www.arieverhagen.nl/cms/files/George-Lakoff-1991-Metaphor-and-War.pdf> (дата обращения 03.10.2021).

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ К. МАННА «МЕФИСТОФЕЛЬ»

АННОТАЦИЯ. В статье обращается внимание на то, что в настоящее время значительно вырос интерес к изучению языковой личности автора и персонажа в художественном тексте, проводится комплексный анализ от систематизации языковых средств различного уровня, характеризующих языковую личность персонажа, к ключевой лексике.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *художественный текст, языковая личность, средства презентации языковой личности, ключевые слова.*

ABSTRACT: The article is focused on the fact that the problem of the study of language personality of the author and the character in a publicistic text is getting more topical nowadays. Complex analyses that includes systematization of speech patterns characterizing a character of a publicistic text and representation of his/her language personality with the key language units is presented.

KEY WORDS: *publicistic text, language personality, speech pattern, representation of linguistic identity, key language units.*

В настоящее время значительно вырос интерес к изучению языка отдельной личности. В центре внимания исследователей оказался человек со своими языковыми, ментальными, поведенческими особенностями, своей картиной мира, включающей индивидуальное и национальное, языковая личность или человек, существующий в процессе коммуникации и отражающий в речевом поведении как свой языковой опыт, так и общий опыт всего человечества [Елисеева 2016:56].

Клаус Манн, сын известного немецкого писателя Томаса Манна, имеет уникальную способность максимально честно и реально представить читателю человека своей эпохи, показать в полной мере его характер и индивидуальные особенности и при этом устойчиво закрепить его образ в памяти. Он настолько живо передает уникальность человека, что в сознании оживает буквально всё. Стиль писателя отличается смелостью, утонченной порывистостью, ритмической красотой.

Все произведения Клауса Манна пронизаны духом его века, времени, событий, в которых повествование было и о нем самом. Даже в позитивных вещах наблюдается трагический мотив, сквозь строки просматриваются страдание, боль и борьба.

Немецкая тема в разных ее аспектах осмысливается Клаусом Манном не только в публицистике, она находит свое воплощение и в художественной прозе. В 1936 году в свет вышел роман «Мефистофель», который принес большую славу автору. В нем писатель продолжает исследовать проблему предательства духа, пособничества кровавому нацистскому режиму. Данный роман является истинным олицетворением цинизма, духовной

опустошенности на фоне восхождения нацизма в Германии. Главный герой романа – символическая фигура на культурном фасаде третьего рейха, который повторяет судьбу известного реального актера Германии, но автор подчеркивает, что любое сходство персонажей в романе с реальными людьми является совершенно случайным.

Для презентации языковой личности Хендрика Хефгена, главного героя романа К. Манна «Мефистофель», используются различные языковые средства: сравнение, метафора, противопоставление, олицетворение, синтаксическая анафора, инверсия, лексические повторы, эпитеты, риторические вопросы.

Наряду с языковыми средствами, которые непосредственно характеризуют языковую личность, в романе используются тексты описательного характера, которые отображают действительность, окружающую персонаж, а также обстоятельства, разворачивающиеся в разные этапы жизни персонажа.

Комната главного героя, не отличавшаяся богатством обстановки, была мала и имела лишь несколько необходимых вещей. Это показывает, что актеру нужно было лишь место для сна, остальное свое время он посвящал работе в театре, которая являлась смыслом его жизнью и средством достижения славы и денег.

„Das Sofa, welches man für die Nacht als Bett herrichten konnte, war tagsüber bedeckt mit Tüchern und bunten Kissen. Neben dem Kanapee stand die Lampe auf dem runden, niedrigen Rauchtisch“ („Mephisto“, S. 36).

Главный герой романа отличается не только постоянным стремлением к работе, но и своей способностью молниеносно менять эмоции и подстраиваться под ситуацию. Автор использует эпитеты, чтобы лучше показать читателю эти особенности персонажа.

„Er drückte ihr schweigend die Hand, wobei er einen Schritt näher an sie herantrat und ebenso innig zu blicken versuchte, wie es ihr von der Natur gegeben war. Der Versuch musste missglücken: Seine fischigen Juwelenaugen gaben soviel sanfte Wärme nicht her. Deshalb machte er ein ernstes, beinahe etwas ärgerliches, offizielles Gesicht und murmelte...“ („Mephisto“, S. 14).

С любовью у главного героя всегда было сложно. Он нашел утешение в зависимых отношениях с темнокожей учительницей чечетки, от которой он получал не только уроки танцев, но и постоянное унижение, неожиданным образом приносящее ему успокоение и удовольствие. Яркие эпитеты и сравнения служат тому доказательством.

„vor ihr stand der bleiche Mann als der „Schüler“ – als der Gehorchende, Sich-Erniedrigende, der die häufige Strafe mit der gleichen Demut empfängt wie das seltene, karge Lob“ („Mephisto“, S. 32).

На протяжении всего романа герой задаёт риторические вопросы, касающиеся любви, которые показывают его сомнения и несостоятельность в отношениях.

„Geheimrat Bruckner war ein großer Mann, auch nicht arm; die Verbindung mit seiner Tochter würde Vorteile bringen, neben allem Glück. – Hatte Nicoletta recht mit ihren zynischen und dezidierten Reden? Erwog Barbara die Möglichkeit einer Verbindung mit mir? Wie weit ging ihr Interesse an mir? War es nicht nur spielerischer und oberflächlicher Natur?“ („Mephisto“, S. 47)

Предстоящий Революционный театр, планируемый руководством театра в Гамбурге, в 20-е годы Германии вызывал чувство суевости и одновременно сомнения во всей театральной труппе. Политические настроения были противоположны и часто сталкивались в борьбе в это неопределенное для всех время. И с каждым разом главный герой всё агрессивнее отзывается о национал-социалистах.

В следующих высказываниях Хендрика используется агрессивная лексика, восклицания, которые подчеркивают высшую степень ненависти и презрения со стороны главного актера Гамбургского театра.

„Dies verfluchte Kleinbürger, sagte Höfgen von ihm, der auf seinen Führer und Erlöser wartet wie die Jungfer auf den Kerl, der sie schwängern soll! Mir wird immer heiß und kalt, wenn ich an der Portiersloge vorbeigehen muss und an das Hakenkreuz unter seinem Rockaufschlage denke...“ („Mephisto“, S. 22)

„Man sitzt nicht mit einem Lumpen von Nationalsozialisten den ganzen Abend an einem Tisch! rief er, bebend vor Zorn“ („Mephisto“, S. 73).

Несмотря на неуверенность в себе и конфликты с властью, Хендрик всегда ищет оправдание для себя, своих мыслей и поступков. То, что он считает себя творческой личностью, является его единственным оправданием во многих поступках.

„Du bist die Feuerprobe, die ich bestehen will. Mein ganzes Leben und alles was ich gesündigt habe – mein großer Verrat und all meine Schande sind allein zu rechtfertigen durch mein Künstlertum“ („Mephisto“, S. 154).

„Es ist mir gleichgültig, ob ein Künstler ein Parteimitglied ist oder nicht. Die Hauptsache ist, dass er etwas kann“ („Mephisto“, S. 131).

В любом произведении можно обнаружить центральные слова-образы, слова-лейтмотивы, слова-ключи, которые более других связаны с глубинным идейно-художественным смыслом и которые в стилистике художественной речи и в поэтике принято называть ключевыми словами. К ключевым словам языковой личности Хендрика Хефгена относятся такие слова, как *Künstler, Ruhm, Karriere, Theater*.

Хендрик всегда руководствовался по жизни своей единственной целью – стать самым знаменитым и самым желанным. С самого начала романа он думал о славе и популярности, что заставляло его работать по шестнадцать часов в сутки. На протяжении всего романа слово „*Ruhm*“ сопровождало актера в его самые сложные и самые счастливые моменты творческой жизни.

„Die Sucht nach dem Ruhm – dem großen, eigentlichen Ruhm, dem Ruhm in der Kapitale – nagte an mir wie ein physischer Schmerz“ („Mephisto“, S. 77).

Кроме славы было еще то, что приносило ее – его карьера, с трудом и ловкостью достигнутая, воздвигнутая до единственной ценности жизни

актера, на которую он тратил всё своё время. Всеми способами он пытался достичь ее: от женитьбы на дочери известного государственного советника до заискивания перед фашистской властью и избавления от любви всей жизни, которая могла навредить его главной ценности.

„Du hattest die Wahl, mein Lieber: zwischen der Vornehmheit und der Karriere“ („Mephisto“, S. 154).

„Schöner Anfang für eine Berliner Karriere“ („Mephisto“, S. 81).

„Dieses ist die Karriere!“ („Mephisto“, S. 84)

Хендрик Хэфген позиционировал себя перед окружающими настоящим художником и артистом. Так, например, на одной странице романа насчитывается сразу 4 употребления слова „Künstler“. Этим словом он описывает всё: свои поступки, жизнь, славу и принципы.

„Ich bin ein Künstler! Und wie jeder Künstler habe ich manche Torheit begangen! Das war Künstlerlaune! Oder Künstlertorheit – wenn Sie es so nennen wollen!“ („Mephisto“, S. 113)

Слово „Theater“ присутствует почти в каждой мысли и каждом дне Хендрика. Именно вокруг него складывается судьба талантливого актера. Театр является для него смыслом жизни и местом, в которое он вкладывает свои как физические, так и духовные силы. С театром связаны все счастливые и все грустные моменты его жизни, а также мечты, душевные взлеты и падения.

„Mama war die erste, die erkannte, dass ich zum Theater gehen musste“ („Mephisto“, S. 57).

„Wenn er an diesem Theater bleibt, werde ich es verlassen“ („Mephisto“, S. 75).

„Aber die Theater machen doch Geschäfte! Das Theater wird die Leute immer interessieren, was sonst auch in Deutschland geschieht“ („Mephisto“, S. 94).

Таким образом, вышеперечисленные ключевые слова в произведении играют важную роль и позволяют лучше понять чувства и эмоции героя.

Понятие «языковой личности» считается уникальным и интересным феноменом, который все еще продолжает изучаться и сегодня, несмотря на наличие первичных и множества вторичных терминов.

Список использованной литературы

1. Елисеева, Е.А. Презентация языковой личности персонажа в романе Э. М. Ремарка "Жизнь взаимы" // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов VII Международной конференции "Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации" (25-26 февраля 2016 г.) - Саратов: ИЦ "Наука", 2016. - с. 56-60.

2. Mann, K. Mephisto. Roman einer Karriere. / K. Mann. – Berlin: Aufbau-Verlag, 1956. – 366 S.

ПЕРЕВОД ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В РАМКАХ КУРСА «ДЕЛОВАЯ ПЕРЕПИСКА»

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена переводу имен собственных как неотъемлемой составляющей деловой переписки. Перевод делового письма с английского на русский – одно из заданий ежегодного фестиваля-конкурса перевода “Claris Verbis”. В статье приводится анализ ошибок, которые допустили студенты при переводе имен собственных с английского языка на русский.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *деловая переписка, имена собственные, перевод имен собственных*

ABSTRACT The article focuses on translation of proper names as an essential part of business correspondence. Translation of a business letter from English into Russian is one of the tasks at the annual translation Contest “Claris Verbis”. The paper provides the analyses of students’ works. The author looks at the errors made by the participants in proper names translation.

KEY WORDS: *business correspondence, proper names, translation of proper names*

В современном мире студенты и выпускники вузов часто сталкиваются с необходимостью осуществлять перевод деловой корреспонденции. Переводу деловых писем уделяется довольно большое внимание в рамках курса «Деловая переписка»: обсуждается структура письма, рассматриваются типы писем, анализируются клише и устойчивые обороты, изучаются принятые сокращения и аббревиатуры.

Обучение переводу деловых писем способствует тому, что у студентов формируется способность к межкультурной коммуникации, развивается умение осуществлять профессиональную коммуникацию на английском языке. Такие навыки позволят будущим выпускникам успешно работать в своей профессиональной сфере, совершенствовать свои навыки и умения, что будет способствовать повышению их конкурентоспособности на рынке труда [Саунина 2021]. В процессе перевода деловых писем активизируются знания о лексико-грамматических особенностях официально-делового стиля, а также о способах передачи имен собственных, таких, как личные имена, названия организаций, банков, журналов и газет [Кубракова 2019].

Перевод имен собственных в рамках курса «Деловая переписка» подразумевает знакомство с особенностями перевода тех имен собственных, которые встречаются в деловой корреспонденции. При переводе деловых писем требуется не только знание особенностей перевода адресов, в бизнес коммуникации употребляются разнообразные имена собственные: антропонимы (имена и фамилии людей), топонимы (географические объекты) названия компаний, банков, наименование периодических изданий

и др. Поскольку перевод имен собственных – неотъемлемая составляющая перевода деловых писем, имена и названия требуют особого внимания при переводе, так как они выполняют функцию индивидуализирующей номинации [Ермолович 2001].

Начинающему переводчику бывает непросто разобраться в тонкостях перевода таких слов и словосочетаний. При трудностях, возникающих в процессе перевода, ведущие переводчики Союза переводчиков России и Национальной лиги переводчиков рекомендуют обращаться к работам Д. И. Ермолович, д.ф.н., профессора МГЛУ, который на протяжении многих лет занимается проблемой перевода имен собственных как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Возможны следующие методы передачи имен собственных: 1) **метод прямого графического переноса** (написания имени в тексте перевода теми же символами, как и в исходном тексте), 2) **метод экспликации** (введение в текст перевода слова, эксплицитно обозначающих предметную категорию имени собственного), 3) **метод транскрипции** (установление соответствий между фонемами исходного и принимающего языков), **транслитерации** (установление максимально близких соответствий между графическими единицами языков) и **практической транскрипции** (ориентирован на передачу звучания имени собственного, но допускает отклонения и от строго фонетического, и от фонологического принципов, включает элементы транслитерации), 4) **метод морфографической модификации** (добавление к основе имени собственного окончаний множественного числа или женского рода), 5) **метод калькирования** (создание на языке перевода соответствия, аналогичного исходному имени собственному по структуре и лексико-семантическому содержанию, применяется, когда в состав входят нарицательные слова), 6) **метод онимической замены** (передача без формального подобия) и 7) **метод транспозиции** (использование имени собственного из онимического фонда принимающего языка, имеющего общую этимологию с оригинальным наименованием) [Дупленский].

Переводчик должен уметь применять все перечисленные методы, однако, как правило, при переводе довольно редко используется какой-то один метод в чистом виде, наиболее распространена ситуация, когда необходимо применить несколько методов. Как отмечает Ермолович Д.И., «современная переводческая практика выработала принцип практической транскрипции, который нацелен на передачу звучания имен собственных, но в то же время включает в себя некоторые элементы транслитерации» [Ермолович 2001: 20].

Студенты неязыковых факультетов в ходе подготовки по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» знакомятся с теоретическими аспектами деловой корреспонденции, обращаются к разным типам деловых писем, занимаются переводами писем как с английского на русский, так и с русского

на английский язык. Кроме того, студенты могут принять участие в ежегодном фестивале-конкурсе перевода “Claris Verbis”, который проводит кафедра английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ. С 2016 году в нем появилась номинация «Письменный перевод текста с английского на русский (деловая переписка)», формат проведения конкурса и типичные ошибки описаны в работе Алексеевой Д. И. [Алексеева 2018]. Материалом данной статьи послужили переводы студентов, выполненные в рамках данного конкурса в 2020 году, общее количество проанализированных работ – 90 писем.

В тексте письма, предложенного студентам для перевода, встретилось несколько имен собственных: наименование организации *JBL Netcomps Ltd.*, названия банков *the Impex Bank; General Bank, London*. Перевод адреса, подписи, а также заголовок бланка (название компании и адрес отправителя письма) заслуживают отдельного внимания, и в данной статье рассмотрены не будут.

Согласно общим принципам перевода, названия компаний подлежат практической транскрипции, не должны содержать элементов перевода, по-русски их следует заключать в кавычки (при этом следует отметить, что при русской раскладке клавиатуры кавычки представляют собой открывающую и закрывающую «елочку»). При передаче наименования компании особенности орфографии оригинала (использование заглавных букв и знаков препинания, кроме апострофа) в основном сохраняются и в передаче на русский язык [Ермолович 2001]. Однако, в деловой корреспонденции и документации используется и перенос графической формы – название компании написано на латинице – что в некоторых случаях помогает избежать трудностей и ошибочных вариантов. При употреблении классифицирующих слов (компания, банк, фонд, предприятие и т.д.) следует помнить о том, что при переводе на русский язык они обычно ставятся перед названием, в то время как соответствующее английское слово употребляется после наименования. Сокращения, такие, как, например *Ltd*, следует переводить как *Лтд*, не расшифровывая и не заменяя его на *Лимитед* или другие слова; опускать какую-либо часть наименования компании при переводе документации и деловой корреспонденции категорически не рекомендуется.

В письме, которое переводили студенты, название компании *JBL Netcomps Ltd.* было указано в левом верхнем углу письма, перед указанием адреса получателя письма. В ряде случаев (32 письма) при переводе студенты использовали принцип графического подобию: *JBL Netcomps Ltd.* Применялся и принцип транслитерации: *ЖБЛ Неткомпс Лтд.*, *ДБЛ Неткомпс Лтд.*, а также принцип транскрипции: *ДжиБиЭль Нэткомпс Лтд*, *Джибиэль Неткомпс Лтд*, *Джи Би Ел Неткомпас Лтд.*, *ДжиБиЭл Неткомпс Лимитед*, *ДЖИБИЭЛЬ Неткомпс ЛТД.*, *ДжБЛ Неткомпс Лтд.*, *Джей Би Эл Неткомпс Лтд*, *Джей Би Эль Нэткомпс Лтд.*, *Джей-Би-Эл*

Неткомпс. Как видно из данных примеров, основные трудности вызвала аббревиатура *JBL*, именно при передаче данного сокращения заметны наибольшие различия. Встречались и случаи комбинирования методов: принцип графического подobia и транскрипции / транслитерации: *JBL Неткомпс Ltd.*, *JBL Неткомпс Лтд.*, ЛТД «*JBL Netcomps*». Некоторые студенты к названию компании добавили русскую аббревиатуру ООО, пользуясь при этом разными приемами перевода (каждый из вариантов был представлен только в одной работе): ООО «*JBL Netcomps*», ООО *JBL Netcomps*, ООО «*JBL Netcorps*», ООО «*JBL*», ООО «*JBL Неткомпс*», ООО «*ДжиБиЭль Неткомпс*», ООО «*Джейбиэль Неткомпс*», ООО Компания «*JBL*», ООО «*ДЖИБИЭЛЬ Неткомпс*». Несколько переводов оказались совсем далеки от верного варианта: ООО «*Джеймс Буллоу Лэнсинг*», *JBL закрытая акционерная компания Netcomps*, *JBL Интернет-компания*, ООО Компания «*JBL*», ООО «*Джеймс Буллоу Лэнсинг*», ООО «*Автомобильные аудиосистемы*», *Международная компания JBL*. В том случае, если ошибка при переводе названия компании является негрубой (отсутствуют кавычки, употребляются кавычки другой раскладки, или не совсем точно воспроизведен звуковой состав слова при транскрипционной передаче наименования), это не повлечет за собой серьезных последствий. Если же при переводе названия переводчик опускает часть наименования компании, существенно искажает название или расшифровывает аббревиатуру самостоятельно (как в последних приведенных примерах), возможны случаи неверного истолкования; переводческая ошибка может стать, как минимум причиной недопонимания, а также может повлечь за собой довольно серьезные последствия.

В тексте письма встретилось два названия банка в следующих контекстах: “*We have instructed the Impex Bank to open a credit for...*”, “*The credit will be confirmed by General Bank, London.*” Из контекста понятно, что оба названия не выступают в роли подлежащего, что может создать дополнительные трудности у начинающего переводчика. При переводе на русский язык классифицирующие слова (в данных случаях – банк) ставятся перед названием (в английском варианте соответствующее слово употребляется после названия).

В студенческих переводах встретились следующие варианты (примеры приведены без изменений, в том падеже, в котором они были употреблены при переводе): наиболее распространенный вариант перевода – *Импекс Банку* (19 работ). Метод прямого графического переноса – *Impex Bank* (10 работ) в данном контексте требует изменения синтаксической структуры английского предложения, например: *По нашему поручению, Impex Bank открыл аккредитивный счет на Ваше имя*; иначе предложение выглядит несогласованным: *Мы поручили Impex Bank открыть на Вас аккредитив*. Попытка согласовать предложение, употребив метод графического переноса и не меняя структуры, выглядит следующим образом: *Impex Bank`у*.

Очевидно, что данный перевод не является верным переводческим решением, использование дополнительных значков (апостроф) и попытка отразить падежное окончание неуместны. Классифицирующее слово перед названием банка встретилось в 33 работах, однако были представлены разные варианты воспроизведения названия банка, наличие / отсутствие кавычек, написание классифицирующего слова с маленькой / заглавной буквы: *банк Импэкс*, *Банку «Импекс»*, *банку Импекс*, *банку «Итрех»*, *Банку «Итрех Банк»*, *банку Итрех*. При выборе варианта написания (например, *Импэкс* или *Импекс*) переводчику, в том случае, если в языке перевода не существует закрепленного варианта перевода данного слова, следует обратиться к специальным таблицам, в которых указано соответствие английских звуков русским буквам. Таблицы практической транскрипции с английского языка на русский и с русского на английский приведены, например, в рекомендациях переводчику [Дупленский]. Согласно данным таблицам, фонема [e] после согласной передается на письме как русская буква *е*. Использование метода практической транскрипции без использования классифицирующего слова встретилось в 24 работ, при этом написание наименования банка также представлено в нескольких вариантах: *Импэкс-банку*, *Импэкс банку*, *Импэксбанку*, *Импэкс Банк*, *“ИмпэксБанк”*, *Итрех-банку*, *«Импэксбанк»*, *ИМПЭКСБанку*, *ИМПЕКСБАНК*. При этом использование английских кавычек (запятые вверху), сочетания английского и русского языков в рамках одного слова, записанного через дефис, а также использование только заглавных букв является нарушением норм и представляет переводческие ошибки. Вариант перевода *компании «Итрех Банк»* встретился в 10 работах, в данном случае неверно употреблено классифицирующее слово, поскольку из контекста явно следует, что данное наименование означает именно банк, а не компанию. Однако, такие ошибки не нарушают общего смысла письма, поэтому могут быть отнесены к незначительным ошибкам, а такой вариант перевода, как *Имплекс Банк*, *банку «Имплекс»* искажает само название банка и такая переводческая ошибка может служить причиной в лучшем случае непонимания с обеих сторон. В том же случае, если существуют два банка со сходными названиями, а переводчик их перепутал, последствия могут быть более катастрофичными.

Название второго банка, упомянутого в письме – *General Bank, London*. Основную сложность в данном словосочетании вызвало слово *General*. В некоторых работах (18 писем) студенты пользовались методом практической транскрипции, переводя это слово как *Дженерал / Джэнерал*. В ряде работ была осуществлена попытка перевести *General* как *Генеральный* (20), *Центральный* (14), *Международный* (5), *Главный* (3). Встречается и метод прямого графического переноса – *General Bank* (16). Что касается классифицирующего слова «банк», в абсолютном большинстве случаев студенты не ставили его перед названием (только в 8 случаях оно вынесено в

начало словосочетания). При переводе *London* встретились следующие варианты: *банк в Лондоне* (40), *банком Лондона* (17), *банк, Лондон* (13), *Лондонский* (12), *Bank, London* (4). В некоторых работах был использован прием лексического добавления: *находящийся в Лондоне* (2), *г. Лондон* (2). Употребление кавычек и заглавных букв в русском переводе представлено разнообразными вариантами: *лондонским Дженерал Банк, лондонским Центральным Банком, международным банком в Лондоне, «General Bank» в Лондоне, «Дженерал Банка» в Лондоне, ДЖЕНЕРАЛБанком в Лондоне, главным банком в Лондоне, банком Лондона «General Bank», банком Джениерал в г. Лондон, «Дженерал» банком в Лондоне*, и т.д. Как правило, в таких словосочетаниях с заглавной буквы следует писать первое слово и имя собственное, после классифицирующего слова, в основном, требуется употребление кавычек.

Проанализировав студенческие работы, можно сделать вывод, что перевод имен собственных, в частности, названий компаний и банков представляет непростую переводческую задачу. Сложность заключается в том, что не существует единственно правильного переводческого норматива, предписания, которым можно было бы воспользоваться. В тех источниках, которые дают рекомендации по переводу имен собственных, оговаривается, что существуют традиционные соответствия; варианты перевода во многом зависят от текстового жанра; в нотариальных документах и в публицистических текстах одно и то же словосочетание может переводиться по-разному. Широко известны случаи, когда «неправильный» вариант перевода уже закрепился в языке и стал традиционным, несмотря на ошибки при переводе. Однако, существуют определенные правила и, при обучении студентов переводу деловых писем, особое внимание следует уделять переводу имен собственных.

Список использованной литературы

1. Саунина, Е. В. Роль обучения бизнес английскому в аспекте коммуникативной и профессиональной компетенции // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2021. № 4. С. 199-204.
2. Кубракова, Н. А. Роль информационной грамотности в совершенствовании навыков перевод деловых писем на английском языке // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования: сущность, концепции, перспективы. Материалы VII Международной научной конференции. 2019. С. 609-613.
3. Ермолович, Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур: Заимствование и передача имен собственных с точки зрения лингвистики и теории перевода. М.: Валент. 2001. 198 с.
4. Дуленский, Н. Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. 3-я редакция [Интернет источник, дата обращения 15.09.2021] <http://www.russian-translators.ru/perevodchesky-opit/practika/01/>
5. Алексеева, Д. А. Конкурс перевода как инструмент обучения студентов неязыковых специальностей письменному переводу текста с английского языка на русский (деловая переписка) // Образование в современном мире. Саратов, 2018. С. 3-9.

Н. А. Квашнева

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ АССОНАНСА ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О. МАНДЕЛЬШТАМА НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

АННОТАЦИЯ. В представленной статье рассмотрена проблема адекватности перевода русских стихотворных текстов О. Мандельштама на немецкий язык. На основе проведенного фоносемантического исследования выявлены метрические и фонологические составляющие поэтических текстов О. Мандельштама с последующим сопоставительным анализом заявленных аспектов в переводе на немецкий язык П. Целана.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *фоносемантика, метрика, фонология, транслатологический анализ, концепт, акустическая доминанта, ассонанс, аллитерация.*

ABSTRACT. This article deals with the problem of adequacy of translation of the Russian poetic texts of O. Mandelstam into German. On the basis of the phonosemantic study identified metric and phonological components of poetic texts of O. Mandelstam with the next contrastive analysis of declared aspects in the translation into German of P. Celan.

KEYWORDS: *phonosemantics, metrics, phonology, translational analysis, concept, acoustic dominant, assonance, alliteration.*

Художественный перевод предполагает воздействие на реципиента путем передачи эстетической информации, т.е. речевое воздействие. Перевод поэтических текстов как разновидность художественного перевода представляется еще более сложным, что обусловлено необходимостью сохранения не только смысловых опорных точек, но и фонологии стиха.

Важность звуковой организации поэтического текста объясняется тем, что ее отдельные компоненты – метр, рифма, фонологические приемы эвфонии – воспринимаются как носители смысла, организованные и подчиненные художественному замыслу стихотворения, отдельные строки и целые строфы которого организованы ударным гласным или совокупностью отдельных звуков, которые являются акустической доминантой стихотворного текста [Сорокина, Квашнева 2020].

Ввиду этого в теории перевода считается, что адекватный перевод стихотворного текста достигается при сохранении его целостности не только на уровне лексики, но и на метрическом и звукоизобразительном уровнях.

Как известно, специфическая организация языкового материала в стихах передается и на уровне звука. Звуковая организация поэтического текста представляет собой его ритмико-мелодическую сторону, которая трактуется как художественно-выразительное, выполняющее определённые стилистические функции применение в стихотворном тексте тех или иных

элементов фонетического состава языка: согласных и гласных звуков, ударных и безударных слогов, пауз, повторение слов и пр.

Устройство фонетической формы далеко не случайно и определяется не только законами звукового построения поэтической речи, но и специальными приемами, которые так или иначе влияют на смысл высказывания и оказывают давление на подтекст. В целом, семантика, таким образом, и фонологический рисунок образуют единый поэтический комплекс.

Важно отметить, что звуки и сочетания звуков воспринимаются как носители смысла, организованные и подчиненные художественному замыслу стихотворения, отдельные строки и целые строфы которого организованы ударным гласным или совокупностью отдельных звуков, которые являются акустической доминантой стихотворного текста.

Акустическая доминанта усиливает изобразительность и выразительность поэтической речи и придает ей благозвучие - эвфонию, если того требует замысел стихотворения. Акустическая доминанта поэтического текста создается путем использования автором таких фонетических приемов, как аллитерация, диссонанс и ассонанс [Хворостьянова 2008: 33].

В области фонетики стиха приемы О. Мандельштама весьма разнообразны. Что поэт чутко улавливает созвучия и для него не составляет ни малейшего труда сгруппировать их тесно в одном стихотворении и оперировать ими на протяжении любого числа строк, о том свидетельствуют как целые стихотворения, так и бесчисленное количество отдельных строк. Исследование фоносемантического рисунка стихотворений О. Мандельштама показало, что акустической доминантой в большинстве случаев является ассонанс. Ассонанс является фонетическим эвфоническим приёмом, заключающимся в повторе ударного гласного звука или нескольких ударных гласных, концентрированном в пределах стихотворения.

В представлении О. Мандельштама фонетика стиха, которая включает в себя использование приема ассонанса, неразрывно связана с семантикой. Рассмотрим данное утверждение на примере одного из центральных стихотворений О. О. Мандельштама «Tristia» («Я изучил науку расставания...»).

Поэт расстается со старым миром и прежними образами, отчего усиливается трагизм современного существования. «Tristia», означающая в переводе «скорбные элегии», «скорбные песнопения», созвучна названию книги ссыльного древнеримского поэта Овидия, которую любил перечитывать О. Мандельштам.

Мотивы скорбных элегий Овидия для поэта – живые свидетельства друзей во времени, «наука расставания», предчувствие страданий, боли в будущем, пророчество о судьбе ссыльного поэта. Ориентируясь на античные образы, О. Мандельштам пытается создать «новый классицизм», который, по его мнению, является своеобразным выходом из мира хаоса к гармонии и порядку [Гаспаров 1997: 58]. Для усиления трагического эффекта поэт

использует прием ассонанса и делает акцент на употреблении гласного звука «о», который добавляет протяжности, глубины поэтическому произведению.

Я изучил науку расставанья
В простоволосых жалобах ночных.
Жуют волы, и длится ожиданье —
Последний час вигилий городских.
И чту обряд той петушиной ночи,
Когда, подняв дорожной скорби груз,
Глядели вдаль заплаканные очи
И женский плач мешался с пеньем муз.

Заметим, что повторяющаяся в строке гласная «о» не вся ударная, но от этого эффект не теряется, а, напротив, увеличивается, и образы, запечатлённые в фразе, становятся ещё более объёмными: «Когда огóнь в акрóполе горит...». В оригинале у О. Мандельштама встречается единичный ассонанс, что подразумевает под собой акустическую доминанту стихотворения, состоящую из одного гласного звука «о».

Проведенный семантический и лексический анализ данного поэтического произведения в переводе П. Целана позволяет утверждать, что, несмотря на специфичность немецкой речи, которая предполагает более четкое, отрывистое по сравнению с русским языком произношение слов, переводчику удалось добиться благозвучия, используя также прием ассонанса [Гаспаров 1997: 71].

В переводе единичная акустическая доминанта сохраняется, однако имеет место фонетическая трансформация по типу: основополагающая фонема «о» у О. Мандельштама в стихотворении «Tristia» заменяется на «а» у П. Целана.

Ich lernte Abschied - eine Wissenschaft;
Ich lernt sie nachts, von Schmerz und schlichtem Haar.
Gebrüll von Ochsen. Warten, lange Haft.
Die Stadt-Vigilie, die die letzte war.
Und ich - ich halts wie in der Nacht der Hähne,
Da ich, den Gram geschultert, wandert, lang,
Ein Aug ins Ferne sah durch seine Träne und
Weiberweinen war in Musensang.

Учитывая особенности фонетики немецкого языка и вследствие этого долгое произношение гласного «а» в некоторых случаях, стихотворение приобретало необходимую певучесть: «Haar», «sah», «war», что соответствовало поэтической идеи О. Мандельштама. Благодаря сохранению ассонансного характера оригинала стало возможным передача эстетической информации, которая в данном произведении выходит на передний план по сравнению с фактуальной и концептуальной.

Характерным для поэзии О. Мандельштама является также комплексный ассонанс, суть которого сводится к тому, что акустической доминантой стихотворного текста является не один гласный звук, а совокупность [Гибадуллина 1995: 62]. При этом необходимо отметить, что

данные звуки распределены в стихотворении на определенном расстоянии друг от друга, чтобы буквы не «толкались», не теснили друг друга, а оставляли между собой место другим звучаниям. Похожие созвучия возвращаются попеременно несколько раз в одной строфе и довольно редко повторяются подряд в одной строке. В этой «переключке на расстоянии» секрет музыкальности лирики О. Мандельштама.

Примером может послужить стихотворение «Silentium». В данном стихотворении О. Мандельштам освещает главную для поэта тему – тему судьбы поэта и его произведений. Он верит, что поэзия, подобно музыке, слову основывается на первоначальном порыве, берет своё начало на волне внезапной мысли, что не всегда принимается людьми, наделенными властью и не желающими раскрывать обществу правду.

Усилить воздействие от прочтения стихотворения на волнующую поэта тему помогает ряд повторяющихся гласных «о», «а», «и». Тишина, что в переводе с латинского языка означает «silentium», состоит для О. Мандельштама не только из образа, но и звуков, которые, как это ни парадоксально, должны «подчеркнуть её особое беззвучие». Но это беззвучие, по восприятию поэта, вполне ощутимо. Для передачи этого ощущения О. Мандельштам и создаёт специфический звуковой ряд своего стихотворения.

Она еще не родилась,
Она и музыка и слово,
И потому всего живого
Ненарушаемая связь.
Спокойно дышат моря груди,
Но, как безумный, светел день.
И пены бледная сирень
В черно-лазорево́м сосуде.

В переводе комплексный ассонанс сохраняется без трансформаций в фонологическом рисунке: гласные «о», «а», «і».

Sie ist noch nicht, ist unentstanden,
Musik ist sie und Wort:
So lebt, verknüpft durch ihre Bande,
Was west und atmet, fort.
Im Meer das Atmen, ruhig, immer,
Das Licht durchwächst den Raum;
Aus dem Gemäß, das bläulich schimmert,
Steigt fliederblasser Schaum.

Стоит также подчеркнуть, что П. Целан, который занимался переводом этого стихотворения, смог сохранить индивидуальную фонетическую особенность данного поэтического произведения, подбирая немецкую лексику таким образом, что ассонансный рисунок определяли те слова, которые также имели помимо фонологической особую семантическую значимость.

«Musik», «Wort», «Atmen» – слова, определяющие суть жизни для О. О. Мандельштама, содержат повторяющиеся гласные «о», «а», «і», которые

также составляют основной звуковой фон русского стихотворения, его акустическую доминанту. Эти гласные расставляют акценты на протяжении всего произведения, повторяя «переключку на расстоянии», главную особенность стихов О. Мандельштама.

Из сопоставительного анализа оригиналов стихотворных текстов и их переводов можно сделать вывод о том, что П. Целану удавалось воссоздать звукозапись и находить адекватные соответствия звуковой инструментовки оригинала. Для усиления трагического эффекта О. Мандельштам использует прием ассонанса и делает акцент на употреблении гласного звука «о», который добавляет протяжности, глубины поэтическому произведению. В переводе единичная акустическая доминанта сохраняется, однако имеет место фонетическая трансформация по типу: основополагающая фонема «о» у О. Мандельштама в стихотворении «Tristia» заменяется на «а» у П. Целана. Характерным для поэзии О. Мандельштама является также комплексный ассонанс. В переводе стихотворения «Silentium» комплексный ассонанс сохраняется без трансформаций в фонологическом рисунке: гласные «о», «а», «и».

Список использованной литературы

1. *Квашнева, Н.А., Сорокина, В.С.* Фоносемантический анализ адекватности в переводе стихотворений О. Мандельштама на немецкий язык // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: материалы V Международной научно-практической конференции (16–17 ноября 2020 г.): сборник научных статей. Саратов : Издательство «Саратовский источник», 2020. С. 215-220.

2. *Хворостьянова, Е. В.* Петербургская стихотворная культура: Материалы по метрике, строфике и ритмике петербургских поэтов. Сборник статей. / Е. В. Хворостьянова. СПб.: Нестор-История, 2008. -662 с.

3. *Гаспаров, М. Л.* Избранные труды. Том II: О стихах. / М. Л. Гаспаров. М.: Языки славянской культуры, 1997. -504 с.

4. *Гибадуллина, О. Г.* Фонические структуры в поэтической речи А. Яшина и Н. Рубцова: дис. канд. филол. наук. / О. Г. Гибадуллина. Казань, 1995. 193

Н. А. Квашнева

Саратовский государственный университет

имени Н. Г. Чернышевского

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРЕЙМА «DIE NOCHZEIT» КАК СЕГМЕНТА НЕМЕЦКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается сущность понятия «фрейм», дается типология фреймов, описывается типология фреймов, приводятся модели фреймов, а также анализ структуры фрейма «свадьба» в немецкой лингвокультуре.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. *Фрейм, структура фрейма, локутивные и перформативные фреймы, базовый фрейм, фреймы - описания, ролевые фреймы, свадьба.*

ABSTRACT. In article the entity of the concept "frame" reveals, the typology of frames is given, the typology of frames is described and also models of frames are given.

KEY WORDS. *Frame, structure of a frame, lokutivny and performatory frames, basic frame, frames - descriptions, role frames, wedding.*

В настоящее время изучение когнитивной составляющей семантики языковых единиц в целом и языковых единиц в частности является одним из перспективных направлений в современной лингвистической науке. Фреймы изучаются в когнитивном, культурологическом, лингвистическом и других аспектах, а также предлагаются различные их интерпретации и классификации. Действительно, когнитивный потенциал языковой единицы огромен. Ведь когнитивная лингвистика проявляет большой интерес к исследованию реального функционирования языковых единиц в сознании человека, который позволяет выявлять, на какие аспекты значения акцентируется внимание индивида, и какие из них являются наиболее актуальными. По мнению классиков когнитивного направления, таких как Ч. Филлмор, Дж. Лакофф, Л. Талми, опыт есть ни что иное, как знания человека о стереотипных ситуациях, хранящиеся в сознании в виде определенных структур - фреймов.

Любая попытка изучить фрейм приводит к тому, что встречается его использование в различных областях знаний. Например, в психологии его исследовали такие ученые, как Ф. Бартлетт, Д. Румельхарт, Р. Абельсон, М. Минский и другие, в антропологии - Г. Бейтсон и Ч. Фрейк, в социологии - Э. Гоффман, в лингвистике - У. Чейф, Ч. Филлмор. Исследователи этих научных областей стали фокусировать внимание на изучении концептуальной подосновы человеческого понимания и порождения значения.

Термин «фрейм» получил распространение в отечественной науке в 1970-х гг. и привлек внимание психологов, социологов, лингвистов, теоретиков искусственного интеллекта и других ученых. Началась наиболее детальная разработка теории фреймов в научных отраслях, а предметом исследований становились отношения и психологические индивиды, коммуникация животного мира и многое другое.

Каждого ученого интересовала определенная сфера деятельности фрейма, поэтому было необходимо вкладывать свое понимание в термин «фрейм», акцентируя внимание на значимых для того или иного ученого свойствах и обогащая его содержание. Все это способствовало различным интерпретациям термина «фрейм» и вариативности фрейм - анализа.

Для детального изучения фреймов предлагались различные термины - скрипты, сценарии, схема, ситуативная модель и т.д. Данные термины необходимо различать по степени их статичности, динамичности и размытости структуры, а также по способам построения и отраслям их применения. Существует множество точек зрения ученых по определению данных понятий. Теория фреймов, начало которой было положено

американскими учеными Г. Бейтсоном, И. Гофманом и М. Минским, не является целостным теоретическим построением, так как представляет совокупность концепций, развивающихся в рамках социологии, психологии и когнитивной лингвистики.

Большинство ученых придерживаются толкования фрейма, предложенного М. Минским: «Фрейм является структурой данных для представления стереотипной ситуации». Согласно теории М. Минского, фреймы могут быть представлены не только динамичными сценариями (скриптами), но и статичными образами (гештальтами). Главной особенностью фрейма является то, что сам по себе он представляет собой структуру для декларативного представления знаний о типичной ситуации, связанной единой темой и содержанием через слоты, а сценарий является структурой процедурного представления стереотипных ситуаций и поведения.

Фрейм представляет собой структуру формализации знаний, которая включает имя фрейма и множество слотов, представленных своими именами и значениями. Структура фрейма представлена следующим образом: $f[<N_1, V_1>, <N_2, V_2> \dots <N_k, V_k>]$, где f - имя фрейма, пара « N_i, V_i » - i -й слот, N_i - имя слота и V_i - его значение.

Таким образом, в современной лингвистике выделяется три основных подхода к изучению фрейма - когнитивный, лингвокультурологический и психолингвистический. В когнитивной науке распространенным является представление о фрейме как об относительно самостоятельной структуре для организации знаний и опыта человека о стереотипной ситуации. В лингвокультурологии фреймы рассматриваются неразрывно от понятия «концепт», фреймы выступают основой для выделения концептов. В психолингвистике фреймы понимаются как разновидности гештальтов, объединяющие логические и чувственно-образные представления [Квашнева, Голикова 2019].

Все языковые фреймы можно разделить на:

- локутивные, которые хранят знания о мире и опыт человека,
- перформативные, которые хранят опыт общения с социумом

Фрейм способен отображать концептуальную основу организаций знаний человека, а также включает в себя полный комплекс знаний о ситуации или объекте, однако перечислить все признаки, которые входят во фрейм очень трудно, ведь они могут дополняться не включёнными изначально определенными признаками.

Первое свойство фрейма, которое принято выделять в лингвистике, - это базовый тип, иначе часто называемый «базовый фрейм». Благодаря данному свойству мы можем запомнить наиболее важные компоненты исследуемого объекта, что способствует построению фреймов для новых состояний исследуемого объекта, в котором каждый фрейм содержит слот, позволяющий фреймам использовать одинаковые части.

Второе свойство - процесс сопоставления, который позволяет проверять выбор того или иного фрейма. Согласно данной цели изначально совершается попытка подтверждения соответствия базового фрейма. Если происходит подтверждение данного сопоставления, то процесс завершается, а в случае неуспеха управление передается другому фрейму из рассматриваемой системы, затем соответствующему фрейму из другой фреймовой системы и так до успешного сопоставления. Иначе для фреймовой системы данная задача не имеет решений и необходимо переформулировать цель или изменить содержательную часть фреймовой модели.

Третьим свойством являются межфреймовые сети, которые образуются с помощью соединений фреймов, описывающих объекты с небольшими различиями, с использованием указателей различия.

Иерархическая структура - четвертое свойство фреймов. Особенностью является то, что информация об атрибутах, которую содержит фрейм верхнего уровня, используется всеми фреймами нижних уровней.

Однако лингвисты отмечают существование двух видов фреймов таких как фреймы - описания, и ролевые фреймы.

В фрейме - описании в качестве имен слотов используется вид продукции, а под значением слота мы понимаем массу и производителя определенного вида продукции. Например, [<одежда>, <кроссовки, Германия 2000 шт>, <платья, Англия 500 шт>, <пиджак, Италия 3000>].

В ролевом фрейме вопросительные слова выступают в качестве имен слотов, а ответами на них являются значения слотов. Например, [<продажа>, <чего, авто>, <куда, Москва>, <кому, фирма РМ>, <когда, 18 ноября 2014г.>]

Подобная структура фрейма открывает широкие возможности для его моделирования. Известно, что любая деятельность, в том числе и речевая, не дана исследователю непосредственно, а требует специального конструирования в качестве особого идеального объекта. Таким специальным конструированием в лингвистике выступает моделирование, а идеальным объектом - лингвистическая модель. Существующие модели обычно строятся на определенном наборе эмпирического материала, позволяющего делать некоторые выводы, имеющие как теоретическое, так и практическое значение [Квашнева 2006].

Модель фрейма позволяет отобразить все многообразие знаний о мире. Например,

- через фреймы - структуры, которые обозначают объекты и понятия (аукцион, взнос),
- через фреймы - роли, указывающие на действующее лицо (консультант, директор),
- через фреймы - сценарии, описывающие запланированные действия (собрание студенческого совета, бронирование номера),

- через фреймы - ситуации, которые происходят в окружающем мире (кража, убийство).

Однако следует принимать во внимание, что фреймовые модели обеспечивают структурированность и связность.

Уточним, что в когнитивной лингвистике под слотом понимается единица хранения информации в памяти человека, которая способна отображать в отдельном виде отношения, характеризующие объекты и события. Каждый информационный слот должен содержать слот получения информации, который имеет более сложную структуру, так как в его состав входят указатели атрибутов и других важных деталей, необходимых для успешного выполнения действия.

В немецком языке наиболее распространенным номинантом бракосочетания является «die Hochzeit», однако также употребляются:

- Heirat (вступление в брак);
- Trauung (бракосочетание);
- Vermählung (бракосочетание, свадьба, союз);
- Lebenspartnerschaft (гражданский брак).

В древневерхненемецкий период для обозначения такого торжества, как свадьба, существовало слово «brutlouft» [Москальская 2003: 163]. По свидетельству О. И. Москальской, слово полностью исчезает, утрачивает свое значение в средневерхненемецкий период и заменяется словом «Hochzeit» в современном значении.

Главными участниками свадебной церемонии в Германии являются «**Braut**» (невеста) и «**Bräutigam**» (жених).

В немецком языке, начиная с XVI века, «Hochzeit» употребляется в значении:

- «Verlobte» (помолвленные);
- «Geliebte» (возлюбленные).
- «Frau an ihrem Hochzeitstag» (женщина в свадебный день).

С XVII века форма «Hochzeit» имеет устойчивое значение «торжество, церковный праздник», а в XIX веке «Hochzeit» употребляется уже в значении «праздник бракосочетания, день вступления в брак».

Немецкие свадебные традиции развивались в течение долгого времени и их корни заметны до сих пор, однако традиции и обычаи - это неотъемлемая часть веселого праздника, приуроченного к официальной регистрации отношений двух любящих сердец. Свадебные традиции в Германии весьма интересны и увлекательны, поэтому свадьба длится обычно течение трех дней.

Одна из самых древних традиций – «**der Polterabend**». Polterabend – это некий праздник перед свадебным торжеством в доме родителей невесты, где все родственники и друзья приносят с собой домашнюю утварь из глины или керамики, которую разбивают под окнами дома. После чего будущие молодожены собирают осколки. Чем больше наберут, тем лучше. Таким

образом гости отгоняют всякую нечисть и желают молодым счастливого брака. В завершение предсвадебного дня жених сажает куст роз возле дома невесты как символ любви.

Обмен кольцами, супружеский поцелуй, романтическая музыка («**Die Hochzeitslieder**»), торжественная одежда молодоженов и гостей, множество цветов - вся эта символика является обязательной во время бракосочетания.

В сказке Brüder Grimm «König Drosselbart» можно увидеть отражение одной из свадебных традиций – пышного платья невесты:

«Da weinte sie bitterlich und sagte: "Ich habe großes Unrecht gehabt und bin nicht wert, deine Frau zu sein." Er aber sprach: "Tröste dich, die bösen Tage sind vorüber, jetzt wollen wir unsere Hochzeit feiern." Da kamen die Kammerfrauen und taten ihr die prächtigsten Kleider an....»[48].

Свадебный день молодоженов, регистрирующих брак в церкви, должен начинаться с утра, потому что это время считается наиболее благоприятным для данного события. Считается, что утренние солнечные лучи способствуют возрастанию счастья в браке.

Так в произведении М. Frisch «Homo Faber» описываются все действия, необходимые для проведения свадьбы:

«Ich brachte unsere Papiere aufs zuständige Amt, unsere Eheverkündigung stand in der Zeitung. Es war ein Samstagvormittag, als wir endlich - nach einem komischen Frühstück bei meinen Eltern, die dann das Kirchengeläute doch vermissten! - endlich ins Stadthaus gingen, um die Trauung zu vollziehen. Es wimmelte von Hochzeiten wie üblich an Samstagen, daher die lange Warterei, wir saßen im Vorzimmer, alle im Straßenanzug, umgeben von weißen Bräuten und Bräutigams, die wie Kellner aussahen...Als endlich der Standesbeamte uns rief, war Hanna nicht da» [Frisch 1991: 66].

После церемонии бракосочетания все гости отправляются на торжество к родителям невесты либо в новый дом молодых («**das Elternhaus der Braut**» и «**das Haus der Neuvermählten**»). Данное торжество похоже на второй день свадебного торжества в России: конкурсы («**die Hochzeitswettbewerbe**»), еда, веселье, танцы и т.д. По традиции свадебный банкет должен быть особенно разнообразным - не менее 20 блюд на столах.

Мирт является главным символом немецкой свадьбы. Считается, что мирт позволяет получить благословление с небес, поэтому букет невесты («**der Brautstrauß**») украшают миртом.

В Германии есть еще одна интересная традиция: невеста покупает свадебные туфли на монеты, которые собирала с детства. Данная традиция называется «**die Hochzeitsschuhe**» и является символом экономии и бережливости будущей жены.

Свадебный торт («**die Hochzeitstorte**») - это очень важный этап свадебного пиршества. Традиционная форма тортов - пять ярусов, которые символизируют рождение, первое причастие, вступление в брак, рождение собственных детей и смерть.

Как и у жителей России, в Германии есть традиция первого танца молодых («**der Tanz des jungen Ehepaars**»).

По традиции после застолья дорогу молодым принято устилать веточками хвои, чтобы в семье был достаток и благополучие.

Перечисленные традициями свадебного торжества в Германии позволяют выделить следующие слоты и подслоты фрейма «die Hochzeit»:

1) Слот «Цель действия»:

Die Familiengründung und die Veränderung der Sozialstellung (создание семьи и изменение социального статуса).

2) Слот «Время действия»:

Zwei - drei Tage (два - три дня).

3) Слот «Предсобытие»:

Der Heiratsanschlag (предложение руки и сердца), die Vorbereitung auf die Hochzeit (подготовка к свадьбе).

4) Слот «подготовка к свадьбе»:

Polterabend (традиция разбивания посуды).

5) Слот «место действия»:

Die Kirche (церковь), das Standesamt (ЗАГС), das Elternhaus der Braut und das Haus der Neuvermählten (дом родителей невесты и дом молодых).

6) Слот «участники»:

Die Braut (невеста), der Bräutigam (жених), die Brautjungfer (подружка невесты), der Trauzeuge (друг жениха, свидетель на свадьбе).

7) Слот «ключевые этапы действия»:

Подслот 1. Начальный этап:

Die Fahrt des Bräutigams zur Braut vor der Eheschließung (поездка жениха за невестой перед бракосочетанием).

Подслот 2. Официальная церемония:

Die Ankunft aller Teilnehmer zum Standesamt (прибытие всех участников к месту регистрации брака), die Eheschließung (регистрация брака), der Ringtausch (обмен кольцами), die Eheschließungsurkunde (свидетельство о браке).

Подслот 3. Свадебные банкет:

Die Hochzeitsfeier (свадебное торжество), die Raubehe (похищение невесты), der Brautstraußwurf (бросание свадебного букета), Baumstammsägen (распиливание бревна), der Tanz des jungen Ehepaars (танец молодоженов), die Hochzeitstorte (свадебный торт).

8) Слот «свадебные атрибуты»:

Die Hochzeitslieder (свадебные песни), die Hochzeitswettbewerbe (конкурсы), das Brautkleid (свадебное платье), der Hochzeitsanzug (свадебный костюм), der Brautstrauß (свадебный букет), die Hochzeitschuhe (свадебные туфли), die Hochzeitstorte (свадебный торт), die Einladungen (приглашения).

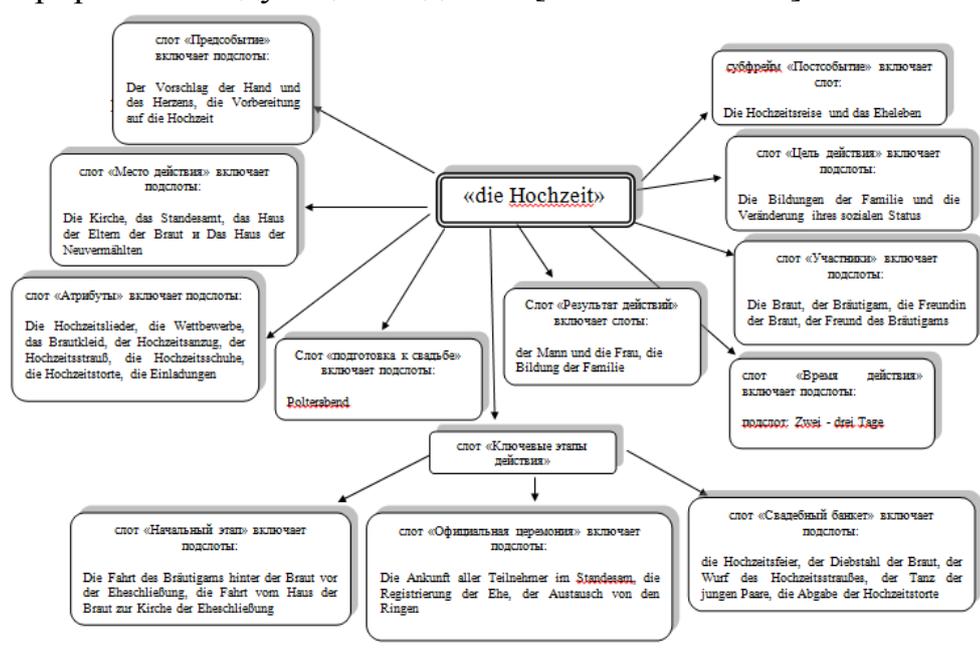
9) Слот «Результат действия»:

Der Ehemann und die Ehefrau (муж и жена), die Familiengründung (создание семьи).

Содержание данного фрейма постоянно подвергается изменениям, так как на протяжении веков меняются взгляды на традиции и обычаи.

Некоторые традиции уходят в прошлое и забываются, а некоторые наоборот пользуются спросом и заимствуются народом из других стран. Субфреймом постсобытия свадьбы является Die Hochzeitsreise und das Eheleben (свадебное путешествие и супружеская жизнь).

В обобщенном виде репрезентацию фрейма „Die Hochzeit“ можно проиллюстрировать следующей моделью [Квашнева 2006].



В целом фрейм «die Hochzeit» является динамичным когнитивным образованием, структура и содержание которого постоянно изменяется: на протяжении веков появляется множество различных интересных обычаев и традиций, проводимых в ходе торжества

Список использованной литературы

1. Голикова, Н. И. Репрезентация фрейма "свадьба" в русской лингвокультуре / Н. И. Голикова, Н. А. Квашнева // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты : Материалы III Международной научно-практической конференции, Саратов, 15–16 ноября 2018 года. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2018. – С. 213-218.
2. Квашнева, Н. А. Языковые средства оформления дешифровочных лингвистических моделей (на материале немецких объявлений "Предлагаю работу") : специальность 10.02.04 "Германские языки" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Квашнева Наталья Александровна. – Саратов, 2006. – 24 с.
3. Moskalskaja, O. I. Deutsche Sprachgeschichte. -M.: Академия, 2003, 288 с.
4. Brüder Grimm. König Drosselbart // Grimms Märchen [Электронный ресурс] -URL: http://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/koenig_drosselbart(дата обращения 11.09.2021). Загл. с экрана. Яз нем.
5. Frisch, M. Homo Faber. München, 1991. 352 S.

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В РОМАНЕ М. Л. ФИШЕР
«СУДЬБА ЛИЛИАН ХОРН»**

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей немецкого коммуникативного поведения в гендерном аспекте. Расширение взаимодействия культур и народов делает особенно актуальным вопрос о культурной самобытности и культурных различиях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *менталитет, культура, национальные особенности, гендер, коммуникативное поведение*

ABSTRACT. The article is devoted to the peculiarities of the German mentality and communicative behavior. The increasing interaction of cultures and peoples makes the issue of cultural identity and cultural differences particularly relevant..

KEY WORDS: *mentality, culture, national characteristics, gender.*

Уже на протяжении нескольких десятилетий проблематика различий в коммуникативном поведении мужчин и женщин является актуальной темой лингвистических исследований.

Термин «коммуникативное поведение», под которым понимаются «нормы, традиции и особенности вербального и невербального общения того или иного народа, группы или личности» впервые использован И. А. Стерниным. В модели представления коммуникативного поведения рекомендуется проанализировать следующие ее компоненты:

- 1) национальный характер общающихся;
- 2) доминантные особенности общения;
- 3) вербальное коммуникативное поведение;
- 4) невербальное коммуникативное поведение;
- 5) национальный социальный символизм [Стернин 2000: 5].

Полностью проанализировав вышеназванные компоненты коммуникативного поведения, можно сделать вывод об их тесном взаимодействии и взаимовлиянии. К примеру, непосредственным образом связаны между собой невербальное и вербальное коммуникативное поведение, так как для изучения реальных процессов коммуникативного общения необходимо принимать во внимание психологические и экстралингвистические факторы. В реальные акты коммуникации включены взаимодействующие между собой естественные языковые единицы и единицы невербального кода. В первую очередь настоящие эмоциональные реакции человека воспроизводятся в невербальном взаимодействии, основными видами которого являются невербальные компоненты коммуникации, психофизиологические реакции человека

(неконтролируемые, произвольные), поэтому изложение невербального поведения человека помогает корректно распознать его эмоции.

В. В. Соколова определяет коммуникативное поведение как «совокупность правил и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации речевого общения в определенных условиях» [Соколова 1995: 192].

Анализ коммуникативного поведения ориентирован на определение регистров общения, выделение функциональных параметров общения на основе конституирующих единиц [Квашнева 2006].

Говоря непосредственно о исследовании гендерных особенностях немецкого коммуникативного поведения следует отметить таких немецких ученых как З. Тремель-Плетц, И. Гюнтеродт, М. Хеллингер, Л. Ф. Пуш, К. Шмидт, И. Ленц, которые способствовали развитию в Германии гендерных учений различных направлений.

Как показывают результаты исследований в области гендерной лингвистики (З. Тремель-Плетц, Л. Ф. Пуш), различия между немецким мужским и женским коммуникативным поведением обнаруживаются на всех языковых уровнях. Данная гендерная модель коммуникативного поведения включает в себя следующие пункты:

1. Женщины часто выбирают формулировки, которые ослабляют резкость их высказывания. С одной стороны, это происходит за счет использования уменьшительных форм, с другой стороны за счет связующих элементов в начале или конце предложения. Такими смягчающими формулировками являются, например, фразы «*Es scheint, dass...*», «*Ich würde sagen, dass...*», «*Ist es nicht so, dass...?*», «*..., nicht wahr?*» (в заключение высказывания) или фразы преуменьшения своих заслуг, например, «*Ich bin eben nur eine Hausfrau*», «*Das ist nur so eine Idee von mir*». Другой возможностью смягчения являются косвенные, опосредованные выражения типа «*man könnte sagen, dass...*» или «*wenn Du dir das recht überlegst...*». Такие фразы дают женщинам возможность отступления, а собеседнику такая манера разговора позволяет самому решать, насколько обязательными для него являются эти высказывания.

2. Женщины часто пренебрегают возможностью выбрать тему разговора. Поэтому неудивительно, что в смешанных группах в разговоре преобладают темы, инициируемые мужчинами. Женщины их часто поддерживают и развивают, тогда как темы, инициируемые женщинами часто не находят отклика у мужчин и скоро прерываются.

3. Женщины в меньшей степени используют вульгарные выражения, чем мужчины. Они ругаются реже и выбирают при этом безобидные слова.

4. У женщин лексический запас слов содержит специфическую лексику, связанную с образом жизни и интересами женщин. При этом, в традиционно женских темах разговора, таких как домашнее хозяйство, воспитание детей, а также мода, их выражения точно сформулированы.

5. Нередко женщины позволяют перебивать себя. Они чаще молчат и формулируют свои высказывания в вопросительной форме.

6. Наконец, женщины часто соглашаются с аргументами собеседника.

Одним из путей исследования немецкого коммуникативного поведения, безусловно, является женская литература, в частности, женский роман.

Рассмотрим проявление гендерных особенностей речевого стиля мужских и женских персонажей на примере героев романа М. Л. Фишер «Судьба Лилиан Хорн». Целесообразно выявить данные особенности на двух уровнях: речевого поведения и речи.

Характерной чертой **коммуникативного поведения мужских персонажей** романа являются перебивание, явная категоричность и стремление к управлению тематикой диалога:

Диалог Джо Куликке и Михаэля Штурма

Dr. Kulicke beschwerte sich.

„Und wenn er schon mal zu Hause ist, schreibt er bestimmt an einem seiner Bücher, anstatt...“

Dr. Sturm fiel ihm ins Wort.

„Du wirst lachen, aber mir ist es sogar lieber so“

Куликке проворчал.

«А если он даже и не в отъезде, то наверняка предпочитает работать над одной из своих книг, чем...»

Михаэль Штурм не дал ему договорить.

«Ты будешь смеяться, но по мне так лучше»

Речь **главной героини** романа Лилиан Хорн отличается наличием множества вопросов, что проявляется и в свойственной ей «женской» манере ответа вопросом на вопрос:

Диалог Лилиан Хорн и инспектора Крамера

„Komisch, daß Sie gar nicht fragen, warum wir hier sind?“ sagte er endlich.

„Hätten Sie es mir denn verraten?“

«Странно, что Вы даже не спрашиваете, почему мы здесь?» – сказал он, наконец.

«А Вы бы мне разве сказали?»

Такая характерная черта для **женского коммуникативного поведения** как эмоциональность и экспрессивность чётко проявляется в речи одной из второстепенных героинь, невесты Михаэля Штурма – Евы, речь которой изобилует эмоционально оценочными лексикой и выражениями, усилительными частицами и наречиями, а также восклицательными предложениями и употреблением сослагательного наклонения *Konjunktiv*:

Диалог Евы и Михаэля Штурма

„Und da wolltest du mich hier alleine lassen!?“

...

„Und dabei wäre ich prompt deiner Mutter in die Arme gelaufen!“

«И ты хочешь оставить меня здесь одну?!»

...

«И прямо тепленькой попасть в объятия твоей мамочки!»

Гендерные особенности **речевого поведения** чётко прослеживаются в диалоге сестры Элизы и личного врача Кайзеров, г-на Кобленца, когда **женщина** сообщает **мужчине** ужасную новость о происшествии, которое повергло ее в состояние эмоциональной нестабильности, чего совершенно не скажешь о мужчине:

Immer noch zitternd rief sie den Hausarzt, Dr. Koblenz, an.
„Bitte, kommen Sie sofort...Frau Kayser ist tot. Ich habe schon die Polizei angerufen.“
„Das hätten Sie nicht tun sollen“, sagte der Arzt mit einer Stimme, die vor Verschlafenheit knarrte.
„Aber...alles ist voll Blut...sie ist...ermordet worden!“
„Das können Sie nicht beurteilen, Schwester. Werden Sie um Himmels willen nicht hysterisch. Bleiben Sie ganz ruhig und rühren Sie nichts an. Ich bin gleich da“

Сдерживая непрекращающуюся дрожь, она позвонила домашнему врачу Кайзеров – господину Кобленцу.
«Пожалуйста, приходите немедленно... Фрау Кайзер мертва. Я уже вызвала полицию»
«Вот этого не надо было делать», – сказал врач хриплым со сна голосом.
«Но... кругом кровь... она... ее убили!»
«Не Вам судить, сестра. Не впадайте в истерику. Успокойтесь и ни к чему не прикасайтесь. Я сейчас буду»

Типичное для *мужской речи* использование отрицательной оценки, стилистически сниженной, бранной лексики и инвектив наблюдается в речи инспектора Крамера и медицинского эксперта Джо Кулике. Вместе с тем мужские реплики отличаются употреблением таких модальных глаголов, как *sollen* и *müssen*:

Диалог Джо Кулике и Михаэля Штурма

Dr. Sturm schüttelte den Kopf.
„Das glaube ich nicht. Er war so nett zu mir“
„Ach was... der und nett! Das ist ein ganz falscher Fuffziger! Wir sollten dem mal tüchtig auf die Zehen treten...“

Штурм покачал головой.
«Не думаю. Он был так мил со мной»
«Да ты что! Он – и мил! Насквозь лживый старикан! Ему давно пора хорошенько наступить на любимую мозоль!»

В речи большинства *мужских персонажей* романа присутствует множество терминов и точных номинаций, связанных непосредственно с родом их профессиональной деятельности. Так, героями используется лексика из сферы судебно-медицинской экспертизы (Михаэль Штурм, Джо Кулике, профессор Фабер), криминалистики (инспектор Крамер, следователь Ребайн), медицины (доктор Кобленц):

Рабочая беседа Михаэля Штурма, Джо Кулике и профессора Фабера

„Auffallende rötliche Herde in der Umgebung der Hirnventrikel“, konstatierte Dr. Sturm.
„Genau wie im Schulbuch“, stimmte Dr. Kulicke zu, „Symptome für eine multiple Sklerose“
„Schneiden Sie eine Probe heraus“, ordnete Professor Faber an, „und untersuchen Sie sie später unter dem Mikroskop. Sie werden feststellen: Markscheidenzerfall bei meist erhaltenen Achsenzylindern und Ganglienzellen“

«Сероватые бляшки в мозгу», – констатировал Михаэль Штурм.
«Прямо как в учебнике», – поддакнул Джо Кулике, – «симптомы рассеянного склероза»
«Сделайте биопсию», – приказал профессор, – «и посмотрите потом срез под микроскопом. Вы наверняка получите следующий результат: распад мякотной оболочки при сохранившихся осевых цилиндрах и нервных клетках»

При прочтении романа очевидным становится тот факт, что некоторым *женским персонажам* свойственна излишняя болтливость, рождаемая завистью и женским соперничеством, а их речь насыщена качественными прилагательными, коннотативной и высокопарной лексикой. В качестве

примера проанализируем высказывания фройляйн Фельнер и соседок Лилиан Хорн по отношению к главной героине:

„Der Herr Direktor hat bestimmt nicht gewollt, dass seine Frau stirbt“, erklärte Fräulein Föllner eifrig, „ein so guter und anständiger Mensch. Seit über fünfzehn Jahren arbeite ich für ihn, und ich kann sagen, ich kenne ihn durch und durch. Aber die Lilian Horn hat ihn verrückt gemacht, die ist eine Frau, die vor nichts zurückschreckt. Der würde ich alles zutrauen, aber auch wirklich alles“

«Господин директор определенно не желал смерти своей жены», – усердствовала фройляйн Фельнер, – «такой хороший и порядочный человек. Я уже больше пятнадцати лет работаю у него и могу с уверенностью сказать, что прекрасно знаю его. Но Лилиан Хорн словно свела его с ума, это такая ужасная женщина, ее ничто не остановит! От нее всего можно ожидать, поистине всего!»

Проанализировав небольшой диалог Михаэля Штурма и его невесты Евы, хотелось бы отметить, что для речи **женского персонажа** характерны развернутые, подробные и экспрессивные предложения и реплики, сопровождаемые вводными словами. Высказывания **мужского персонажа**, напротив, лаконичны, предметны и менее динамичны:

E: „Na, siehst du. Sie kann nicht unschuldig sein, nach all den Indizien, die gegen sie sprechen“

E: «Ну, вот видишь. Она не может быть невиновной, после всех улик, собранных против нее»

M: „Ein für allemal! Ich will nicht mit dir über dieses Thema diskutieren“

M: «Давай закроем эту тему раз и навсегда! Я не хочу больше обсуждать это с тобой»

E: „Dann eben nicht. Aber ich muß schon sagen, leicht ist es nicht, mit dir auszukommen“

E: «Нет, так нет. Но я должна сказать тебе, что общаться с тобой дело совсем не простое»

M: „Tut mir leid“

M: «Сожалею»

E: „Was hat eigentlich Jo am Sonntag abend von dir gewollt?“

E: «А что, собственно, Джо хотел от тебя в воскресенье?»

M: „Wie kommst du darauf?“

M: «Откуда тебе известно?»

E: „Du lieber Himmel! Muß ich etwa jedem Satz, den ich sage, und jeder Frage eine ausführliche Erklärung beifügen?“

E: «Боже праведный! Что же мне, прикажешь, на каждую произнесенную мною фразу или заданный вопрос давать подробное объяснение?»

M: „Nein, natürlich nicht. Ich wundere mich nur, wie du plötzlich darauf kommst“

M: «Нет, конечно. Я только удивился, почему ты вдруг об этом вспомнила»

E: „Ich wollte dich das immer schon fragen, und jetzt gerade ist es mir eingefallen“

E: «Да я все время хотела тебя спросить, а сейчас как раз это и пришло мне в голову»

...

Таким образом, подводя итог, можно выделить следующие особенности проявления гендера в коммуникативном поведении мужских и женских персонажей романа, а также обозначить выявленные сходства в речевых стилях героев противоположных полов:

- **речевое поведение мужских персонажей** характеризуется прямолинейностью, настойчивостью, самоуверенностью, деловитостью, эмоциональной стабильностью, категоричностью и частым перебиванием собеседника;

- **для речевого поведения женских персонажей** типичны эмоциональность, экспрессивность, излишняя болтливость, неуверенность,

сомнительность, а также в некотором роде попытки влияния на мужчин посредством проявления настойчивости;

- *речь персонажей мужского пола* лаконична, предметна и менее динамична; она изобилует профессионализмами, точными номинациями, нейтральной и стилистически сниженной, бранной лексикой и инвективами, а также характерным употреблением относительных прилагательных и модальных глаголов *sollen* и *müssen*;

- *речь персонажей женского пола* развернута, подробна и экспрессивна; она насыщена эмоционально оценочной и высокопарной лексикой, экспрессивными репликами, вводными словами, качественными прилагательными, усилительными частицами и наречиями, а также вопросительными, восклицательными и *Konjunktiv*-предложениями;

- *сходства в речевых стилях* обнаружилось при анализе коммуникативного поведения мужского персонажа Михаэля Штурма и женского персонажа, главной героини романа Лилиан Хорн, речевое поведение которых объединяет в себе черты как мужского, так и женского гендеров; эти сходства проявляются в жесткости характера, самообладании, самоуверенности, профессионализме, силе воли, которым сопутствуют эмоциональность, мимолетная неуверенность в себе и беспомощность, выражающиеся соответствующими лексическими и стилистическими средствами.

Список использованной литературы

1. *Стернин, И. А.* Понятие коммуникативного поведения и методы его исследования. / И. А. Стернин. // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 1. Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4-20.
2. *Соколова, В. В.* Культура речи и культура общения. / В. В. Соколова. – М. : Просвещение, 1995. – 192 с.
3. *Квашнева, Н. А.* Языковые средства оформления дешифровочных лингвистических моделей (на материале немецких объявлений "Предлагаю работу") : специальность 10.02.04 "Германские языки" : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Квашнева Наталья Александровна. – Саратов, 2006. – 175 с.
4. *Фишер, М. Л.* Судьба Лилиан Хорн // перевод с немецкого Галины Косарик // Электронная книга // Электронная библиотека Royallib.ru // формат fb2 // 696 с.
5. *Fischer, Marie Louise.* Das Schicksal der Lilian H. // 1. Ebook-Auflage, 2017 // Format: EPUB 3.0 // www.saga-books.com // 257 S.

Н. Н. Коноплева

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

ФОЛЬКЛОРНОЕ ПРОЧТЕНИЕ НЕКОТОРЫХ СЦЕН ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «МАКБЕТ»

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается перевод сцен со сверхъестественными персонажами в трагедии «Макбет». Сложность заключается в том, что не всегда возможно определить их жанровую принадлежность. Показано, что эти сцены трактуются в фольклорном духе или в духе народной демонологии, в то время как представленные в них персонажи являются антихристианскими сущностями, а не языческими – по сути

бесами. Такая трактовка лишает «высокую» трагедию драматической напряженности действия и переводит ее в разряд более низкого бытового жанра.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: перевод, «Макбет», фольклор, жанровая принадлежность, сверхъестественные существа, народная демонология.

ABSTRACT. The article looks at the translation of the scenes with the supernatural characters in 'Macbeth'. It is not often obvious to what genre they are attributed. It is shown that the interpretation of such scenes in the folk demonology way is improper, because the characters acting in them are anti-Christian, and not pagan, actually fiends. It is concluded that such an interpretation deprives the tragedy of its dramatic tension and transfers it to a lower genre.

KEY WORDS: translation, 'Macbeth', folklore, genre attribution, supernatural characters, folk demonology.

Сцены со сверхъестественными персонажами в трагедии, безусловно, самые сложные для понимания. В них совмещаются два плана: поверхностно-бытовой, который легко доступен пониманию как современникам, так и современным читателям, и подтекстовый, имеющий отношение к концепции произведения, который эксплицируется в тексте в неявной форме. Не приходится говорить о том, что в переводе одновременная передача обоих планов становится часто непосильной задачей, и переводчики, того не ведая сами, вводят в заблуждение себя и читателей, хотя для анализа выбраны были переводы, справедливо считающиеся лучшими: С. М. Соловьева (1), М. М. Лозинского (2), Ю. Б. Корнеева (3), Б. Л. Пастернака (4) [Переводы 1938]. Английский текст приводится по изданию [Arden 1957].

В третьей сцене 1 акта одна из ведьм рассказывает, чем она была занята: *killing swine*. Обратим внимание, что в тексте трагедии используется глагол самой широкой семантики *kill* (убивать), в то время как переводчики стараются конкретизировать это значение, что содержательно (и семантически) не оправдывает себя. Сказать *свиной морила* (2) и *травила* (3) нежелательно с точки зрения лексико-синтаксической сочетаемости, потому что «морить и травить» можно мелких насекомых, а по отношению к крупным животным эти глаголы не используются. Глагол *колоть* (1) выбран неправильно по существу («фактологически»), потому что к грубому физическому воздействию ведьмы, насколько известно из текста трагедии, не прибегали, а воздействовали, на эмоционально-волеву сферу, можно сказать, «убеждением».

По распространенному средневековому поверью, ведьмы насылали мор на свиной, на что прямо указывается в переводе (4), который, будучи дословным, не случайно воспринимается как лучший. Даже если пренебречь семантическими неточностями, нужно признать, что в данном случае перевод не наводит читателей на мысль, что под видом ведьм выводятся бесы. Он отражает только известное средневековое суеверие и игнорирует подтекст – библейскую аллюзию, которая содержится в оригинале. «И просили его все бесы, говоря: пошли нас в свиной, чтобы нам войти в них. Иисус тотчас позволил им. И нечистые духи, вышедши, вошли в свиной; и устремилось стадо с крутизны в море, а было их около двух тысяч; и

потонули в море» (Евангелие от Марка, гл. V, стихи 12-13). Признаемся, что передача скрытой текстовой аллюзии часто выше переводческих возможностей, и в русском варианте текста ее сохранить не удастся.

Используя данную драматургом подсказку, читатель может прийти к заключению, что перед ним – бесы. Между тем, траектория текста в переводе отклоняется совсем в другую сторону – в сторону фольклористики, где ведьмы – персонажи народной демонологии. Эта тенденция возникла очень давно, чему способствовало и «новое» прочтение трагедии, когда театры, закрытые пуританами, открылись после Реставрации. «Макбета» поставили на сцене в обработке Уильяма Давенанта, драматурга и театрального предпринимателя, который получил лицензию на формирование труппы и управление театром. Ему было дано «эксклюзивное», как бы теперь сказали, право на постановку пьес Шекспира, которые он адаптировал в соответствии с запросами своего времени вплоть до изменения текста трагедии [Шекспир 2002].

В этой версии по замыслу режиссера ведьмы были сродни танцовщицам: они пели, танцевали и летали. Позже ставивший трагедию известный английский актер Дэвид Гаррик (David Garrick) строго следовал первоначальному тексту, но дурная театральная традиция укрепилась: в этом спектакле ведьмы тоже пели и танцевали. Незатейливые слова песни «Come away», взятые из другой пьесы, должно быть, хорошо легли на музыку и были понятны «взыскательному» зрителю.

В 3 акте пятой сцены появляется еще один персонаж, вводящий читателя в заблуждение – это богиня колдовства Геката. Создается впечатление, что эти персонажи иерархически подчиняются друг другу, но это впечатление обманчиво, особенно после того, что говорит Геката:

Great business must be wrought ere noon

В этой строчке есть слово, значение которого влияет на смысл предложения – *noon*. В современном английском оно означает «полдень». Второй и (3) переводы это слово обходят. *Все нужно завершить к утру* – (4) перевод исходит из общего представления о том, что ведьмы вершат свои темные дела ночью, а к утру они теряют силу. *До полдня грядет сила чар* (1) – неочевидная истина. В поэтическом тексте *noon* значит не «полдень», а, напротив, «полночь». Последнее значение кажется более подходящим для данного случая, но распространено мнение, что бесы живут в перевернутом мире, и то, что у нас день, у них – ночь. В такой трактовке текст представляет собой фольклорный материал.

В то же время в этимологическом словаре с пометой «устаревшее» дается такое объяснение: «*noon* – ninth hour of the day from sunrise, 3 p.m.» (девятый час от восхода солнца, 3 часа пополудни) [OED 2003: 314]. В этом смысле слово *noon* соотносится с литургическим термином *none* (латинское *nona hora*) – служба девятого часа. В такой интерпретации дело принимает иной оборот. В девятый час от восхода солнца христианская Церковь вспоминает крестную смерть Иисуса Христа и его сошествие в ад. В христианстве смерть Иисуса Христа рассматривается как окончательное

завершение дела человеческого спасения. Вот почему торопятся бесы: им нужно успеть до начала службы, которая неизбежно разрушит их козни. Таким образом, в подтексте проводится мысль, что главный герой может спасти душу, но он намеренно отвергает такую возможность, отдав себя в руки бесов.

В переводе *большие силы здесь нужны* (2) смещается семантический центр: дело, которое задумала Геката, нужно завершить скорее, в переводе же подчеркивается, что оно требует больших усилий. В (1) переводе нарушена сочетаемость слов: *сила* не может *грянуть*, так же как нельзя *готовить исход* (4).

*Hark! I am called: my little spirit, see,
Sits in a foggy cloud, and stays for me.*

Для этих сцен обычно, к сожалению, искажение, вызванное представлениями о том, что ведьмы живут на небесах: *лечу* (1), *кличут ввысь* (4). Междометие *чу* (1) означает «прислушайся», и это точнее, чем два других перевода *пора* (2) и *но я спешу* (4), хотя и они не выбиваются из контекста.

Никак нельзя согласиться с переводом *my little spirit* как *малютка-дух*. *Малютка* - неудачное слово, потому что оно коннотативно связано с маленьким ребенком и вызывает положительные ассоциации, неподходящие данному случаю. И, конечно, этот *дух* (злой) *не поет* (3).

В словосочетании *foggy cloud* переводчики не случайно избегают перевод прилагательного, которое остается только в (1) переводе: *на туманном облаке*. Но «туманный» -- это неясный, скорее всего это «облако из тумана». Относительно поведения ведьм тоже возникают расхождения: за кем *облако прилетает* (3), кто сам туда *летит* (1).

Выслушав без преувеличения отчаянный монолог главного героя, ведьмы перед тем, как начать колдовство, спрашивают Макбета, от кого он хочет получить ответ: от них самих или от более сильных духов. Как можно предугадать, Макбет настаивает на том, чтобы были вызваны те духи, которые более искусны в предсказании будущего, а на самом деле более сильные бесы.

*Say, if thou'dst rather hear it from our mouths,
Or from our masters'?*

Значение реплики, которую произносит Макбет: «Вызовите духов, дайте я на них посмотрю». Эта фраза в полном объеме выпущена во всех переводах. Она заменена сокращенным вариантом «Пусть предстанут». Глагол «предстать» (*книжное*), относящийся к высокому стилю, означает «появиться, оказаться», например, перед судом [СОШ 1998: 582]. Макбет не говорит таким слогом.

Словосочетание *our masters* можно понять только на основе макроконтекста, так как оно связано с осознанием того, что происходит в трагедии: не *старшим* (2,4) и тем более не *высшим* (1,3), а более искусным в делах гибели бесам подчиняются те ведьмы (бесы), с которыми ведет переговоры Макбет. Вся нечистая сила традиционно связывается с низшим миром (преисподней), а не высшим.

В этом эпизоде произведенные в переводах изменения значительно искажают происходящее и лишают читателя предметно-образного содержания, на основе которого можно составить адекватное представление о событиях. Учитывая легковесность, с которой переводчики подходят к этой сцене, читатель может прийти к такому выводу, что она «посторонняя» тексту трагедии, в то время как она является концептуально и эмоционально насыщенной. Макбет в духовном смысле уже готов шагнуть в пропасть.

Ведьмы начинают вызывать духов.

Come, high or low;

Thyself and office deftly show!

Словосочетание *high and low* не переводится дословно, оно идиоматично и обозначает *кто бы вы ни были* (whoever you are), поэтому *старшие, младшие* (1,3), *низшие, высшие* (2), *малые и великие* (4) здесь ни при чем.

«Искусно покажите себя и то, что вы можете», -- призывают ведьмы злых духов. Понятно, что это могло бы значить, но эта фраза не попала в фокус внимания переводчиков. Назад Макбету хода нет. Ведьмы свое дело сделали, и успешно.

Come, sisters, cheer we up his sprites,

And show the best of our delights.

После того как Макбет приведен в состояние полной растерянности, ведьмы завершают задуманное колдовство. *Cheer we up his sprites* -- это дьявольская насмешка над своей жертвой. В переводе это трудно отразить. На основе перевода создается впечатление, что ведьмы решают скрасить Макбету жизнь после всего им увиденного, для чего сейчас потанцуют и попляшут.

Ключевым словом в этих строчках становится *delight*. В современном английском языке оно означает «восторг, наслаждение» [НБАРС 1998: 538]. В этом значении оно, как видим, контекстуально неуместно. Этимологический словарь дает другие значения «*allure, charm*» (чары, наваждение), а чары предполагали произнесение магических формул и заклинаний нараспев. Поэтому «*charm*» синонимично слову «*incantation*», имеющему корень – *cant* (sing, петь).

Итак, не в мастерстве дело, а в завершении колдовского ритуала. Вспомним, как в начале пьесы ведьмы говорят *The charm's wound up*. Сейчас последняя сцена этого действия.

I'll charm the air to give a sound,

While you perform your antic round.

В подтверждение сказанному следующее слово, которое произносят ведьмы, именно *charm*: *I'll charm the air*. «Я извлеку звук из воздуха путем колдовства», -- говорит ведьма, – «а вы закружитесь в вихре фантастической пляски». Переводчики и дальше идут по пути упрощений, они не догадываются, с какой страшной силой столкнулись, и сбиваются на веселье, что особенно заметно в (3,4) переводах: ведьмы просто поют и танцуют.

И зачаруем пеньем слух, И образуем дикий круг (1) предполагает, что ведьмы сами поют, хотя они хотят извлечь звук из воздуха путем магических

манипуляций. Почему круг *дикий* (1), а тем более *резвый* (2). *Antic* означает «grotesque, fantastic» (гротесковый, фантастический) [OED 2003: 18]. В англо-русском словаре приводятся значения *antic* как «1. кривляющийся, паясничавший; абсурдный, нелепый; 3. арх. гротескный, шутовской» [НБАРС 1998: 120]. Неудачно сказано *воздушный звук* (2) -- это изобретение переводчика. *Заставлю воздух я для вас / Запеть* (3) – воздух не могут заставить запеть даже ведьмы.

В результате больших и небольших отступлений от текста оригинала эти сцены изменяют концепцию трагедии, в которой христианству противостоит антихристианское начало, представленное не народными персонажами (ведьмами), а бесами, готовыми погубить человеческую душу.

Список использованной литературы

1. *Переводы 1938 – Шекспир, В. Избранные сочинения* /Пер. с англ. С.М. Соловьева; примеч. А.А. Смирнова. Т. 1. М.-Л., 1938. Шекспир, В. Избранные произведения /Пер. с англ. М.М. Лозинского; примеч. М.П. Алексеева и А.А. Смирнова. М.-Л., 1950. Шекспир, У. Макбет. Антоний и Клеопатра. Кориолан /Пер. с англ. Б.Л. Пастернака. М, 2001. Шекспир, У. Полное собрание сочинений в 8-ми т. /Пер. с англ. Ю. Корнеева; примеч. А.А. Смирнова и А.А. Аникста. М., 1960.
2. *New Arden Shakespeare. Macbeth.* /Ed. by Kenneth Muir. London, 1957.
3. *Шекспир 2002 – Шекспировская энциклопедия.* М., 2002.
4. *OED -- Oxford Concise Dictionary of English Etymology.* – Oxford: Oxford University Press, 2003. 5.
5. СОШ -- *Ожегов, С.И и Шведова, Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Российская Академия Наук, 1998. – 940 с.
6. НБАРС -- *Новый большой англо-русский словарь.* / Под ред. Ю.Д. Апресяна. В 3-х тт. М., 1993

Н. В Лазовская.

Саратовская государственная юридическая академия

С. А. Саковец

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ОМОНИМЫ В ЮРИДИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

(На материале немецкого, английского и русского языков)

АННОТАЦИЯ. Авторы статьи обращаются к проблеме возникновения такого явления как «ложные друзья переводчика», представленных в юридическом дискурсе. Примеры межъязыковых омонимов – псевдоинтернационализмов часто с общим происхождением, но отличающихся в значении, демонстрируют заблуждения, возникающие при переводе и, как следствие, неверную интерпретацию ИТ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: «ложные друзья переводчика», немецкий язык, английский язык, асимметрия языкового знака

ABSTRACT. The authors of the article address to the problem of the formation of such a phenomenon as "false friends" presented in the legal discourse. Examples of interlanguage homonyms-pseudo-internationalisms often with a common origin, but differing in meaning, demonstrate misconceptions that arise during translation and, as a result, incorrect interpretation of IT.

KEY WORDS: “false friends”, the German language, the English language, the asymmetry of the language sign.

Объектом рассмотрения в данной статье являются «ложные друзья переводчика», представленные в юридическом дискурсе. Межъязыковые омонимы рассматривают в лингвистической литературе в аспекте межъязыковой асимметрии плана содержания, и как примеры переводческой интерференции. Изменение значения того или иного заимствования, образование лексем разных языков на основе корня, восходящего к общему праязыку, случайное сходство звуковой или буквенной формы слов относят к причинам возникновения «ложных друзей переводчика» [Архипов, Теремкова: 72]. Информационная насыщенность слова и лексической структуры текста рассматривается как следствие обработки его единиц разными типами дискурсов и отраженных в них функциональных стилей, а, следовательно, разными типами мышления, знания, наборами значений и смыслов, связанными с различными ситуациями деятельности и коммуникации [Сулименко 2008: 26]

Асимметрия в языке – понятие, отражающее нарушение упорядоченности, регулярности, разнообразия. В асимметрии проявляются нарушение равновесия и устойчивости, связанные с изменением в организации системы, составных частей целого. Асимметрия функционирования проявляется в том, что языковая форма используется нерегулярно для выражения одного и того же значения, и в том, что она используется для выражения разных значений. Межъязыковая асимметрия такого явления как «ложные друзья переводчика» заключается в восприятии знака переводящего языка как эквивалента знаку исходного языка при наличии, как правило, сходных фонетических оболочек, но отличной семантики или особенностями функционирования в речи [Гарбовский 2007: 324].

Примеры ложных друзей переводчика или межъязыковых омонимов – псевдоинтернационализмов (пар слов в двух языках, похожих по своей графической и/или фонетической форме), часто с общим происхождением, но отличающихся в значении, демонстрируют заблуждения, возникающие при переводе и неправильное понимание, например: *Aspirant* – в английском языке – *кандидат*, а не аспирант, *Codex* – *старинная рукопись*, а не кодекс, *List* – *список*, а не лист, *Patron* – *шеф*, покровитель, но не патрон. Не всегда можно объяснить такую схожесть общей этимологией, то есть тем, что похожие пары заимствованы. Преимущественно, общий корень ложных друзей переводчика происходит из какого-либо одного языка, но их значения со временем в двух самостоятельных языках стали разными. Однако, подобного рода схожесть бывает и результатом совпадения.

Ещё одним частным случаем ложных друзей переводчика являются лексические единицы (слова и словосочетания), совпадающие в разных языках по своей внутренней форме, но имеющие совершенно разные

значения: *high time* — «пора» (*It's high time to do something* — «Пора делать что-либо») в английском языке, и *Hochzeit* — «свадьба» в немецком.

Одной из причин появления ложных друзей переводчика является переосмысление значения в процессе исторического развития и независимое развитие языков. Значение одного и того же слова из исходного языка в языках-потомках может развиваться в различных направлениях. В результате это приводит к расхождениям в его лексическом значении в различных близкородственных языках.

Например, слово *gift*, в английском языке означает *подарок, дар* (в том числе в значении «талант», «одарённость»), а в немецком — *яд, отравка*. Соответственно по-английски *gifted* – это *одарённый*, а по-немецки *giftig* означает *ядовитый*. Исходное значение общего для этих слов общегерманского слова — «что-либо данное».

Изменение значения слова наблюдается и при заимствовании, а именно при заимствовании слова для определения нового понятия. Нередко это новое понятие возникает из неосновного значения заимствуемого термина. Например, английское *old-timer* (старик, ветеран) было заимствовано многими языками в суженном значении — старинный автомобиль. Слово *dock* – «док» было заимствовано для того, чтобы назвать помещение для ремонта кораблей (*Dry dock*), хотя в английском языке это слово означает пристань.

Два языка могут заимствовать из третьего в разных значениях. В разговорном языке слова отличаются полисемией, что является характерным и для заимствований. При переходе в другой язык заимствованное слово со временем приобретает новые значения, которые уже не являются интернациональными. Например — слово «бланк», заимствованное из французского языка *blanc* («белый» или *белый чистый лист*), в русском языке стало обозначать «формуляр для заполнения», в английском — «пробел», «пустой», а в немецком (*blank*) — «начищенный», «выбритый», «голый».

В юридическом дискурсе представлены следующие типы «Ложных друзей переводчика». Слова, имеющие одинаковое звучание, но абсолютно разное значение в сравниваемых языках, например, в немецком языке слово '*der Termin*' (*lat. terminus = Ziel, Ende, eigentlich = Grenzzeichen, Grenze*) означает не «термин», а «договоренность о встрече, срок», в юридической терминологии это также *судебное заседание, заседание суда, слушание дела*. Это и многозначные слова с одинаковым звучанием в исходном тексте и тексте перевода, но с частичным совпадением значений, например, '*die Partei*' (*lat. partiri, zu pars = (An)teil*) – в немецком языке (политическая) партия, сторона в процессе, в русском языке (политическая) партия, а также определённое количество товара, законченная игра; '*die Konfusion*' (*lat. confusio*) наряду со значением '*замешательство, смущение*' (ср. в русском языке '*конфузия*') в немецком языке имеет значение '*слияние должника и кредитора в одном лице*', также и в английском языке '*confusion of debts*' – '*прекращение долга соединением должника и кредитора в одном лице*'; '*die Kammer*' (*lat. camera = gewölbte Decke*) – в русском языке технический

термин *‘камера’* (закрытое пространство внутри какого-либо прибора, машины), *‘камера’* (помещение специального назначения), в немецком языке также *‘палата’* (парламента), *‘палата’* (судебная или государственного органа), в английском языке *‘camera’* – *‘кабинет судьи, в закрытом судебном заседании’*; *‘die Konkurrenz’* (lat. *concurrentia = Mitbewerbung*) – в немецком языке имеет значение конкуренция и совокупность преступлений; *‘die Disposition’* (lat. *disposition = Anordnung*) – диспозиция, в русском языке – план расположения войск, флота для боя или на месте стоянки, в немецком языке – распоряжение, диспозитивная часть правовой нормы, диспозиция; в английском языке – постановление, положение (договора, закона), отчуждение (имущества), распоряжение (имуществом); *‘die Position’* (lat. *position = Stellung, Lage*) – в немецком языке *‘служба’*, *‘пост’*, *‘должность’*, *‘статья’* (бюджета), *‘положение’*, в русском языке – *‘положение, расположение кого-, чего-либо’*. Представленные примеры заимствованы из латинского языка, так как источником формирования юридической терминологии в рассматриваемом аспекте являлось римское право. Наблюдаемые различия в значении обусловлены расхождением правовых культур, несмотря на определённую универсальность некоторых теоретических построений [Хижняк 2020: 77].

Отмечается, что «знаковый, семиотический характер языковых единиц и культурных символов, кодов сводит лексическую структуру текста в широкое пространство культуры, связывающее собственно лингвистическую и энциклопедическую информацию» [Сулименко 2008: 25]. Поэтому для понимания и верной интерпретации ИТ необходимы академические знания в области права, умение анализировать как, собственно, текст, так и национально-культурную специфику терминов.

Список использованной литературы

1. Архипов, С. Ю., Теремкова О. А. *Falsche Freunde*// Основные понятия немецкоязычного переводоведения: Терминологический словарь-справочник. – М., 2013 – С. 71-73.
2. Сулименко, Н. Е. Текст и аспекты его анализа: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 400с.
3. Гарбовский, Н. К. Теория перевода. М., 2007. С. 324.
4. Хижняк, С. П. Когнитивная проблематика в общей теории термина: монография. – Саратов: Изд –во ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия», 2020. – 188с.

Источники примеров

1. *Duden* | Sprache sagt alles.
2. *Англо-русский юридический словарь* [Электронный ресурс]. URL: <https://eng-rus-law-dict.slovaronline.com/> .
3. *Немецко-русский юридический словарь*. Ок. 46 000 терминов. М.: РУССО, 200. – 624с.
4. *Краснов, К. В.* Англо-русский словарь «ложных друзей переводчика». М.: Изд –во Э.РА, 2004.
5. *Англо-русский словарь «ложных друзей переводчика»* [Электронный ресурс]. URL: www.falsefriends.ru .
6. *Пахотин, А. И.* Англо-русский, русско-английский толковый словарь обманчивых слов («ложных друзей»). М.: Издатель Карева, 2011.

Е. В. Ларионова
*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОДУЛЯ «ОСНОВЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РЕДАКТИРОВАНИЯ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

АННОТАЦИЯ: в статье речь идёт о междисциплинарном подходе при изучении модуля «Основы литературного редактирования» и самостоятельной работе студентов, обучающихся по дополнительной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: основы литературного редактирования, лингвистика, литературный язык, жаргон, сленг.

ABSTRACT: *the article deals with an interdisciplinary approach to the study of the module "Fundamentals of Literary Editing" and the independent work of students enrolled in the additional program "Translator in the field of professional communication".*

KEY WORDS: *the basics of literary editing, linguistics, literary language, jargon, slang.*

Дополнительная программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» включает в себя различные модули, один из которых «Основы литературного редактирования» [Программа 2019]. В результате освоения программы обучающийся должен знать: основные понятия и категории стилистики; стилистические ресурсы фонетики, лексики, фразеологии, словообразования, морфологии и синтаксиса русского языка; лингвистическую природу стилистических ошибок и приемы стилистического анализа и литературного редактирования текста. В результате освоения программы обучающийся должен владеть навыками редакторского анализа. На данный модуль предусмотрено всего 64 часа, из которых лекции — 32 часа и самостоятельная работа — 32 часа.

В качестве самостоятельной работы студентам можно предложить написание и защиту рефератов по темам, которые они сами выбирают из предлагаемого списка. Одна из тем, вызывающих интерес у учащихся, - функционально-стилевая дифференциация литературного языка, представляющая стилистическое богатство литературной речи и, в частности, рассмотрение и разграничение разговорной, просторечной и жаргонной речи.

При написании рефератов по данной теме студенты изучают литературу не только русского, но и англо- и франкоязычного языкознания, поскольку существует множество тенденций в изучении лексических подсистем языка и нет однозначного отношения к терминам *арго*, *жаргон*, *сленг* [Лушникова 2003]. Более того, даже этимология терминов *жаргон* и *сленг* до конца не выяснена и составляет один из самых спорных и запутанных вопросов, вследствие чего появляются такие промежуточные термины, как *интержаргон*, *интерсленг*, *междужаргонная лексика* и т.п.

Проблема исследования жаргона и сленга, несмотря на свою длительную историю, является по-прежнему актуальной и далекой от завершения, что несомненно представляет интерес для студентов-переводчиков.

Изучение лингвистической литературы дает возможность студентам сопоставить темы исследований зарубежных и отечественных ученых, наметить точки их пересечения и выявить специфику [Кубракова 2016: 62].

При анализе лингвистической литературы учащиеся обнаруживают, что в отечественном и зарубежном языкознании не существует единого мнения о количестве видов специальной некодифицированной лексики и устоявшейся терминологии для ее номинации. Часто терминологические разногласия составляют метаязыковую проблему и не затрагивают сути явления, свидетельствуя лишь о неупорядоченности терминологии языкознания.

Кодифицированная подсистема специальной лексики традиционно называется терминологией. При номинации ее некодифицированной подсистемы используются такие термины, как *профессиональный жаргон*, *арго*, *сленг*, *профессиональная лексика*, *профессиональный диалект* [Анисимова 2002: 16-31].

При изучении спецлитературы студенты обнаруживают, что многие британские и американские лингвисты для обозначения специальной терминологии науки и техники использовали термин *jargon* [Marples, 1950, p.VII; Flexner, 1960, p. VI; Greenough, Kittredge, 1961, p. 42]. Э. Партридж указывает, что с XIV века значение этого слова претерпевало многие изменения [Partridge 1952: 13]. В английские словари жаргонов традиционно включаются как официальные термины науки и техники, так и разговорные выражения различных социальных групп (в том числе и профессиональных) [Green 1987].

Термин *сленг* за длительную историю своего функционирования в языкознании также изменял свою понятийную соотнесенность. Э. Партридж, рассматривая диахроническое становление значения данного термина, пишет, что в XVIII веке он обозначал «язык воров и бродяг», в начале XIX века приобрел значение «профессионального языка», а с середины XIX века стал использоваться для обозначения «некодифицированной разговорной лексики» [Partridge 1952].

Сленг характеризуется зарубежными лингвистами как экспрессивный, живой, оригинальный, дерзкий, стихийный, постоянно меняющийся слой в лексике. Для сленга типичны юмор, языковая игра, ирония и злая насмешка над традициями, абстрактность и неопределенность значения. Использование сленга – это попытка выразить себя как уникальную личность [Лушникова 2003: 26].

Вопрос о закреплённости сленга за определенной социальной группой вызывал оживленную полемику в лингвистике на протяжении всего XX века. Некоторые ученые считают, что сленг – это красочные, яркие, смелые, остроумные выражения, употребляемые или понимаемые большинством англичан, стоящие, однако, за пределами литературного языка

из-за их излишней фамильярности. Другие лингвисты подчеркивают, что отдельные социальные группы также имеют свой сленг, который может быть неизвестен всему обществу. Одним из первых эту идею выдвинул Дж.С.Хоттен, который отнес к сленгу не только общенародные слова и выражения, но и фамильярную неофициальную лексику отдельных профессиональных, социальных и возрастных групп и пишет о существовании военного, морского, парламентского, юридического и других видов сленга [Лушникова 2003: 26-27]. Э. Партридж подразделяет сленг на общепринятый (*Standard Slang*), который в неофициальной обстановке используют все говорящие на литературном языке, и социально и профессионально ограниченный (*Social or Vocational Slang*), который появляется в группах, объединяемых общими интересами и совместной деятельностью [Partridge 1952].

Некоторые отечественные лингвисты используют термин *сленг* для обозначения некодифицированной лексики специального подъязыка. Так, В.А. Хомяков, разделяя сленг на общий и специальный, определяет специальный сленг как «специальную лексику и фразеологию профессиональных говоров и социальных жаргонов, а также аргю преступного мира». Общим сленгом В.А. Хомяков называет общепонятную разговорную лексику, имеющую ярко выраженный эмоционально-экспрессивный оценочный характер, возникающую часто как протест-насмешка против различных условностей и авторитетов. Сленг, по его мнению, находится вне пределов как литературной разговорной речи, так и территориальных диалектов [Хомяков 1969: 75-76].

Другие ученые считают, что при такой трактовке сленга его понятие становится расплывчатым и не имеющим четких границ. И. Р. Гальперин, А. И. Смирницкий, М. Д. Кузнец, Ю. М. Скребнев и некоторые другие лингвисты предложили вывести жаргонизмы и профессионализмы за пределы сленга, сузив данное понятие до общеизвестной внелитературной экспрессивной лексики фамильярно-разговорного характера. Сторонники этой точки зрения отмечают, что генетически сленг часто восходит к лексике ограниченной профессиональной и социальной группы населения, но при использовании в пределах специальной области эти выражения имеют не большую эмоционально-экспрессивную окраску, чем разговорный стиль по сравнению с книжным. Сленг получает особую стилистическую окраску и яркую выразительность только тогда, когда он начинает употребляться людьми, не относящимися к данной профессии или социальной группировке [Смирницкий 1956: 201].

Обучающиеся приводят и другую точку зрения, которой придерживается М. М. Маковский, полагая, что сленг не только функционально, но и генетически отличен от жаргонизмов и профессионализмов. Он доказывает, что основная, наиболее стабильная часть слов сленга соотносится с лексическими единицами английских территориальных диалектов, так как первыми носителями сленгизмов были крестьяне и разорившиеся мещане, в то время как носителями

профессионализмов и жаргонизмов были горожане. По его мнению, сленг «никогда не является принадлежностью узких социальных групп, не использовался с целью сделать непонятной речь говорящих (жаргон) или как принадлежность тех или иных профессиональных коллективов [Маковский, 1982: 22].

В большинстве работ по специальной лексике неофициальные единицы специального подъязыка называются профессионализмами.

Профессионализмы определяются как единицы языка, «возникающие и функционирующие главным образом в разговорной речи специалистов на профессиональные темы в условиях неофициального общения» [Гарбовский 1988: 19]. В этом определении выделяется две основные лингвистические характеристики данных единиц: разговорность и неофициальность.

Помимо терминов и профессионализмов, к лексике специального подъязыка многие лингвисты также относят *профессиональные жаргонизмы*.

На основе изученной литературы студенты делают вывод, что профессионализмы и жаргонизмы различает характер ограниченности их применения: для профессионализмов ограничения связаны с профессиональной деятельностью говорящих, для жаргонизмов – не столько с видом деятельности, сколько с социальным положением, возрастом, со стремлением к секретности, языковому обособлению от остального общества. Правомерно рассматривать профессионализмы как более определенную по составу группу, так как они связаны с конкретной профессией, тогда как жаргонизмы могут быть и профессиональными, и более широкими по распространению [Баранникова, Массина 1993: 5].

В отечественной лингвистике также распространен термин *профессиональный жаргон*. Некоторые лингвисты используют его в применении ко всей разговорной профессиональной лексике [Ворон 1997: 138-143].

Однако, большинство лингвистов разграничивают понятия *профессионализмы* и *профессиональные жаргонизмы* на основании большей степени сниженности последних. Так, Н.С. Гаранина считает, что профессионализмы являются словами разговорного характера, а профессиональные жаргонизмы – это «просторечные слова профессиональной речи». По ее мнению, профессиональные жаргонизмы более эмоциональны и экспрессивны [Гаранина 1967: 18].

Границы между профессионализмами и профессиональными жаргонизмами довольно неопределенны, подвижны и условны. Тем не менее, объединяет профессионализмы и профессиональные жаргонизмы их связь с определенной профессиональной группой, неофициальность, стремление к краткости, наличие ассоциативных связей с другими единицами языка, позволяющих выявить наряду с денотативным значением и коннотативное. Разъединяет их выдвигание на первый план стремление к краткости (для профессионализма) и оценочности, обычно пейоративной (для профессиональных жаргонизмов). По-видимому, первые остаются в рамках

разговорной литературной речи, вторые стоят ближе к корпоративным жаргонам разного типа [Баранникова, Массина 1993:12].

Таким образом, студенты при написании рефератов по модулю ««Основы литературного редактирования»» изучают отечественную и зарубежную лингвистику, что позволяет им посмотреть на проблему с разных точек зрения. Такая учебная деятельность позволяет учащимся получить новые и применить уже имеющиеся знания не только в русском или английском языках, но и в языкознании и стилистике, т.е. выйти на междисциплинарные связи при внеаудиторной самостоятельной работе, что в свою очередь способствует развитию мотивации к дальнейшему изучению английского языка, вести научную деятельность и углублять свои лингвистические знания.

Список использованной литературы

1. *Дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации с присвоением квалификации «Переводчик английского языка в сфере профессиональной коммуникации»»,* ФГБОУ ВО «Саратовский Национальный Исследовательский Государственный Университет им. Н.Г. Чернышевского», Саратов 2019.

2. *Лушникова, Е. В.* Экстра- и интралингвистические факторы формирования компьютерного жаргона (на материале русского, английского и французского языков). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Саратов. 2003. 169 с.

3. *Кубракова, Н. А.* О некоторых способах организации самостоятельной работы студентов: междисциплинарный подход // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов V международной очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (29 апреля 2016 года) — Саратов: Изд-во «Техно Декор», 2016. - 424 с. С.61- 64.

4. *Анисимова, Ю. А.* Соотношение юридических терминов и профессионализмов в лексической системе английского языка. Дис...к-та.филол.наук. - Саратов, 2002.

5. *Partridge E.* Introduction // London: Andre Deutsch Ltd, 1952. P. 13-21.

6. *Green J.* Introduction // Green J. Dictionary of Jargon. L.: Routledge&Kegan Paul Limited, 1987. P. IX-XI.

7. *Хомяков, В. А.* О термине слэнг: (Из истории вопроса) // Вопросы теории английского и немецкого языков. - Вологда: ВГПИ, 1969. - С. 65-79.

8. *Смирницкий, А. И.* Лексикология английского языка. - М.: Изд-во лит-ры на иностр.яз., 1956. 260 с.

9. *Маковский, М. М.* Английские специальные диалекты. (Онтология, структура, этимология): Учебное пособие. - М.: Высшая школа, 1982. 135 с.

10. *Гарбовский, Н. К.* Сопоставительная стилистика профессиональной речи. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988. 144 с.

11. *Баранникова, Л. И., Массина, С. А.* Виды специальной лексики и их экстралингвистическая обусловленность // Язык и общество. Особенности развития и функционирования общей и специальной лексики. Межвуз.сб.научн.тр. (вып. 9). - Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 1993. - С. 3-15.

12. *Ворон, О. В.* Принципы лексикографического описания профессионального жаргона (на материале подязыка общения программистов) // Термин и слово: Межвузовский сборник. Нижегородский университет. - Н. Новгород, 1997, 162 с. - С. 138-143.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В РАЗДЕЛЕ „ÜBER MICH“ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ БЛОГОВ)

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена анализу языковых средств, с помощью которых происходит реализация стратегии самопрезентации языковой личности в разделе „Über mich“ немецкоязычных блогов. В статье были выделены основные элементы данного раздела, с помощью которых автор блога старается вызвать у читателя необходимое ему впечатление. Установлено, что указанные языковые средства могут быть как обязательными, встречающимися в большинстве блогов, так и факультативными.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *самопрезентация, интернет-дискурс, блог, блогер*

ABSTRACT: The article is devoted to the analysis of the linguistic means by which the strategy of self-presentation of a linguistic personality is implemented in the "Über mich" section of German-language blogs. The article highlights the main elements of this section with the help of which the author of the blog tries to make the impression he/she needs on the reader. It is established that these linguistic means can be either mandatory, found in most blogs, or optional. **KEYWORDS:** *self-presentation, internet discourse, blog, blogger*

Выявление человеческого фактора в языке и речи является в последние годы одним из самых актуальных вопросов лингвистической науки. Язык в рамках данной парадигмы понимается как один из важнейших видов деятельности человека, как средство формирования, хранения и выражения мысли, а также как форма познания себя и окружающего мира. Так, в последние десятилетия появилось большое количество работ, выполненных в русле коммуникативной лингвистики и имиджелогии, в которых за основу изучения языковой личности берётся языковое самосознание, самопрезентация и самоидентификация личности. Материалом исследования при этом становились как публичные тексты (сайты знакомств, масс-медийный дискурс, речи известных личностей, блоги), так и тексты личного характера, предназначенные для прочтения самим автором, в частности, дневники [Аксенова 2020, Давишняя 2020, Раджабова 2021, Леонова 2015, Щербинина 2015 и др.].

А. Я. Мисюро указывает на то, что начиная со второй половины XX в. в связи с интенсификацией процессов общения предъявлению своей идентичности другим с помощью самопрезентации уделяется особое внимание, вследствие чего возрастает необходимость презентации себя и управления впечатлением о себе [Мисюро 2021: 148]. Считается, что первое систематическое исследование феномена самопрезентации провел американский социолог И. Гофман. Предложенная им концепция описана в книге «Представление себя другим в повседневной жизни» (1959 г.), ставшей признанной монографией по проблеме самопрезентации [Гофман 2000].

Е. Н. Василенко рассматривает самопрезентацию как тактику, которая выражает желание говорящего представить себя в выгодном свете, заставить адресата уважать адресанта, склонить его к признанию авторитетности мнения, слов говорящего [Василенко 2018: 55].

Мы предлагаем, однако, трактовать это понятие несколько шире, а именно как стратегию, которая реализуется с помощью ряда тактик. Несомненно, что в устном и письменном общении эти тактики будут иметь разные способы экспликации. Так, в устном общении гораздо большее значение приобретают элементы невербальной коммуникации, в то время как в письменном невербальные средства ограничены.

В связи с активным развитием интернет-коммуникации возникает необходимость всестороннего исследования языковых средств реализации стратегии самопрезентации в Интернет-дискурсе.

Самопрезентация в Интернете имеет свои отличительные особенности, связанные в первую очередь с тем, что Интернет-пользователь репрезентирует не реальную, а виртуальную личность, которая в ряде случаев значительно отличается от реальной.

Несомненно, что в устном и письменном общении эти тактики будут иметь разные способы экспликации. Так, в устном общении гораздо большее значение приобретают элементы невербальной коммуникации, в то время как в письменном невербальные средства ограничены. Так в интернет-дискурсе они представлены в большинстве случаев фотографиями, выбором формата и цвета шрифта и различными эмодзи.

Среди новых форм общения особое место занимают интернет-блоги, получившие большое распространение и грозящие потеснить традиционные средства массовой информации.

Любой блогер стремится к тому, чтобы расширить свою читательскую аудиторию и сделать свой блог привлекательным для читателя. В связи с этим блогеру важно представить себя положительной и интересной личностью, применяя при этом различные средства самопрезентации.

Наиболее эксплицитно самопрезентация в блоге представлена в разделе «Über mich» / «Обо мне», являющемся неотъемлемой частью любого блога. Данный раздел может иметь также и другие названия, в частности: *Über uns; Ich; About / About me; Über + название фирмы / проекта; Team / Unser Team; Persönliches; Über mich und meinen Blog; Wer schreibt hier; Über den Autor* и т. д.

В рамках данной статьи было проанализировано 40 немецкоязычных личных блогов различной тематической направленности (журналистика, фотография, домашнее хозяйство, ремонт и декорирование квартиры, онлайн-бизнес, психология и саморазвитие, путешествия, семейные отношения).

В ходе анализа было выявлено, что наибольшую распространенность имеют следующие языковые средства, с помощью которых происходит реализация стратегии самопрезентации:

1. приветствие на языке региона проживания;

2. самописание;
3. афоризмы или короткие фразы, описывающие позицию автора;
4. список того, что автор любит или не любит.

Остановимся на каждом указанном элементе подробнее.

1. Приветствие на языке региона проживания

Любой раздел „Über mich“ начинается с приветствия своих читателей. В немецком языке это в большинстве случаев стандартное приветствие „Hallo“, однако в ряде случаев авторы используют приветствия на языке / диалекте региона своего проживания. Ср.:

- *Tach ooch! Eigentlich sind wa een atziges UrBerliner Dreierjespann.*
(PLANETBACKPACK)

Tach ooch! – приветствие, свойственное для Берлинского диалекта.

Стоит заметить, что дальнейшее повествование в блоге ведется на стандартном немецком (Hochdeutsch), на Берлинском диалекте оформлено только первое предложение.

- *Moin Leute, es ist immer schwer über sich selbst zu erzählen. (my Monk)*

Moin! – Приветствие, распространенное на севере Германии.

- *Saludos! Ich bin Mauricio und komme ursprünglich aus Hamburg.*
(PLANETBACKPACK)

В данном случае автор приветствует читателей на испанском языке (*Saludos!*), поскольку он долгое время провел в Мексике, что и хочет подчеркнуть.

Используя региональное приветствие, автор блога демонстрирует читателям свою принадлежность к определенной региональной группе, что несомненно является важным языковым средством реализации стратегии самопрезентации.

2. Самописание

После приветствия чаще всего следует имя блогера и описание сферы его деятельности. Акцент при этом делается на стороне личности автора, связанной с тематикой блога (работа, хобби, семья, кулинария и т.д.). Приведем несколько примеров.

- *Mein Name ist Jennifer Müller und ich schreibe Geschichten.*
(HofBloggerin)

Как видим, сразу после своего имени автор указывает, чем занимается и что ее интересует. Далее в разделе следует описание своей деятельности в качестве писательницы.

В следующем примере указывается место жительства, семейное положение, а также размер квартиры, в которой автор проживает с мужем. Последнее не случайно, поскольку блог посвящен устройству и декорированию дома, и автор многое показывает на примере своей квартиры.

- *Ich bin Consti und lebe mit meinem Mann in unserer 85 m2 Wohnung in Landau in der Pfalz.* (dreieckchen)

3. В ряде случаев авторы блогов используют **афоризмы или короткие фразы**, наиболее емко описывающие позицию автора. Чаще всего эти фразы расположены в заголовках на самом видном месте. Ср.:

- *Wer beobachten will, darf nicht mitspielen.* (Wilhelm Busch) (Tamaras Tagebuch)

С помощью этого афоризма автор данного блога демонстрирует свою активную жизненную позицию, что и подтверждается во всех ее постах.

- ***Menschen interessieren sich für Menschen*** (Hofbloggerin)

Автор данного блога – писательница. С помощью фразы, которую она выносит на заглавное место, автор показывает, что ей интересны люди и их истории.

4. **Список того, что автор любит или не любит**, довольно часто встречается в разделе „Über mich“. С помощью данного списка автор блога описывает свои предпочтения и антипатии, что является эксплицитным средством реализации стратегии самопрезентации. Ср.:

Was ich mag

- Menschen treffen und sie fotografieren.
- Reisen und die Welt entdecken.
- Nach Hause zu meiner Frau kommen und im eigenen Bett schlafen.
- Von unseren Hunden um 5 Uhr mit einer nassen Zunge geweckt zu werden...

Was ich nicht mag

- Menschen, die unreflektierten Schwachsinn im Internet kommentieren.
- Klugscheisser, die meinen anderen die Welt erklären zu müssen.
- Spacken, die von sich selbst in der dritten Person reden.
- Leute die es witzig finden, dass es Bielefeld nicht gibt.
- Menschen, die erst „Ja“ sagen und dann „aber“.
- Dass ich ständig mit Übergewicht zu kämpfen habe. (NEUNZEHN72)

Таким образом, в результате исследования было установлено, что стратегия самопрезентации реализуется в исследуемом разделе блога с помощью ряда элементов, которые могут быть как обязательными, встречающимися в большинстве блогов (напр., самописание), так и факультативными (напр., приветствие на языке региона проживания). Сказанное позволяет утверждать, что раздел «Über mich» / «Обо мне» является самостоятельной жанровой формой с присущими ей тематическим содержанием, композиционной структурой и интенционально-прагматическими особенностями.

Список использованной литературы

1. Аксенова, О. Н. Роль эмоций в самопрезентации блогера // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 16. С. 89-91.

2. Давишня, А. В. Самопрезентации в выступлениях Маргарет Тэтчер // Синергия Наук. 2020. № 54. С. 547-555.

3. Раджабова, А. Г., Гергель, О. В. Гендерные различия самопрезентации носителей английского языка (на материале англоязычного сайта знакомств „Interpals“) // Преподаватель XXI век. 2021. № 2-2. С. 386-394.

4. Леонова, Е. В. Дневник как дискурсивное пространство вербализации идентичности // Язык и мир изучаемого языка. 2015. № 6. С. 58-61.

5. Щербинина, П. А. Культурные предпочтения автора как средство языковой самопрезентации в автобиографической прозе (на материале дневников Е. Гришковца) // Известия Смоленского государственного университета. 2015. № 4 (32). С. 62-70.

6. Мисюро, А. Я. Идентичность, самопрезентация, притязания – грани понятий // Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова. 2021. Т. 33. С. 146-150.

7. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни: пер с англ. М: КАНОН-ПРЕСС-Ц: Кучково поле, 2000.

8. Василенко, Е. Н. Языковые средства убеждения в политическом дискурсе / Е. Н. Василенко. Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2018.

Д. Е. Мокроусов
МАОУ «Лицей «Солярис»
А. С. Просина
МАОУ «Лицей «Солярис»

EDUTAINMENT КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена вопросу успешного усвоения обучающимися лексико-грамматического материала на уроках иностранного языка в рамках метапредметного подхода. Поскольку именно формирование метапредметных результатов является одним из основных требований ФГОС, особое внимание авторы статьи уделяют понятию «эдьютейнмент» как метапредметному аспекту при развитии языковой компетенции обучающихся и мотивации их к изучению иностранных языков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: языковая компетенция, метапредметные результаты, метапредметный аспект, эдьютенмент, ситуация успеха.

ABSTRACT. The article is devoted to the issue of successful assimilation of lexical and grammatical material by students in foreign language lessons within the framework of a meta-subject approach. Since it is the formation of meta-subject results that is one of the main requirements of Federal State Educational Standard, the authors of the article pay special attention to the concept «edutainment» as a meta-subject aspect in the development of language competence of students and their motivation to learn foreign languages.

KEY WORDS: language competence, meta-subject results, a meta-subject aspect, edutainment, the situation of success

Основными характеристиками современного мира стали процессы интеграции и интенсивного международного общения. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы эффективности обучения

иностранным языкам. Существующие тенденции обучения иностранным языкам предусматривают тесную взаимосвязь прагматического и культурного аспектов содержания с решением задач воспитательного и образовательного характера в процессе развития умений иноязычного речевого общения. При этом возрастает потребность в таких видах деятельности, которые выводят пользование английским языком за рамки урока, позволяющие расширить возможности освоения языковых навыков и речевых умений в моделируемых ситуациях общения.

В настоящее время в педагогической науке существует множество новаторских идей, способов, приемов и технологий. Одним из направлений модернизации образования является использование метапредметного подхода.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) ставит перед школой задачу самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Формирование метапредметных результатов является одним из основных требований ФГОС. Именно эти результаты будут являться мостами, связывающими все предметы, помогающими преодолеть горы знаний. С введением новых требований меняется и роль учителя на уроке. По мнению Ю. В. Громыко, учитель сегодня должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний.

Считаем, что иностранный язык дает хорошую базу для развития метапредметного мышления, т.к. иностранный язык метапредметен изначально. Именно на уроках иностранного языка обучающиеся осваивают лексику, относящуюся практически ко всем сферам жизни, изучают грамматику, используя понятия и знания из уроков русского и родного языков, выполняют математические операции, знакомятся с культурой, историей и традициями стран изучаемого языка, что связано с уроками истории, географии, искусством; читают художественные тексты, что позволяет ученикам расширить свои знания по литературе.

Уверены, что использование метапредметного аспекта при обучении иностранным языкам помогает преодолеть фрагментарность и разрозненность предметных знаний и выйти на уровень метапредметных результатов. Как следствие этого возникают вопросы:

1. Что представляют собой формы организации образовательного процесса, ориентированного на метапредметные результаты?

2. Как может осуществляться оценка подобных результатов в процессе и по итогам метапредметной интеграции?

3. Каким образом целесообразно выстраивать взаимодействие участников образовательного процесса, рассматривая его как значимый фактор формирования метапредметных результатов?

4. В чем выражается изменение образовательной среды, необходимое для метапредметной интеграции?

5. И, наконец, какова роль учителя в общем процессе формирования метапредметных результатов.

В настоящей статье нами ставится задача рассмотреть понятие «эдьютейнмент» как метапредметного аспекта при развитии языковой компетенции обучающихся. Для начала рассмотрим составляющие данного слова, произошедшего от слияния английских слов «education» («образование») и «entertainment» («развлечение»). Толковый словарь английского языка MacMillan English Dictionary for Advanced Learners определяет слово «education» как the activity of teaching about a particular subject, т.е. процесс передачи знаний по определенному предмету. Данное определение не противоречит толкованию в русскоязычных словарях. К примеру, в Большом энциклопедическом словаре обучение понимается как «основной путь получения образования, процесс овладения знаниями, умениями и навыками под руководством педагогов, мастеров, наставников и т. д. В ходе обучения усваивается социальный опыт, формируется эмоционально-ценностное отношение к действительности».

Если рассматривать слово «entertainment», то в представленном выше англоязычном толковом словаре дается определение как «performances that people enjoy», что согласно толковому словарю С. И. Ожегова представляется как «Занятие, времяпрепровождение, доставляющее удовольствие, развлекающее». Рассматривая данные понятия, можно предположить, что данные толкования представленных терминов являются диссонирующими по отношению к друг другу. Из-за этого возникает вопрос как развлечение может лечь в основу процесса обучения. С данным несоответствием соглашается Симон Соловейчик утверждающий, что школа не может развлекать. Главное, в процессе обучения «делать не только интересное, а все, что нужно, делать с интересом» [Ожегов 1997]. Автор также утверждает, что обучение не развлечение, а увлечение, т.к. «это первый шаг к будущей ответственной серьезной жизни, полной смысла и радости» [Там же].

Но нам представляется, что обучение и развлечение понятия, связанные между собой. В качестве устранения возможных противоречий нашего утверждения обратимся к первоисточникам. В современной педагогике вопросом эдьютейнмента занимаются такие ученые как Я. Ванг, М. Эддис, Ш. Де Вари, Р. Донован и др.

Ян Ванг (YanWang), определяет «эдьютейнмент» как «место» («place»), где дети могут наслаждаться тем, что изучают посредством звуков, видео, текстов и изображений [Wang, Ya 2007: 10].

Автор предполагает, что «эдьютейнмент» имеет основную цель, чтобы «разнообразить процесс получения знаний развлечением...представления опыта и развлечений через созидание» [Wang, Ya 2007: 8]. Нам же представляется, что возможности эдьютейнмента шире, чем говорит Я. Ванг.

Опираясь на утверждение М. Эддис, характеризующего процесс обучения как «результат взаимодействия между объектом и субъектом. В качестве субъекта выступает получатель знаний, т.е. учащийся. Объектом является некое послание, которое частично обучает и частично развлекает, позволяющее получить определенный опыт. В зависимости от ситуации в

качестве объекта может выступать продукт, событие, мысль или даже личность» [Соловейчик 1979: 1- 3]. Также ученый говорит, что «эдьютейнмент» «специфическая деятельность, основанная на «одновременном обучении и удовлетворении собственного любопытства» [Соловейчик 1979: 1].

Считаем, что Микела Эддис наиболее полно и четко дал определение «эдьютейнмента», а исходя из толкового словаря С. И. Ожегова, определяющего любопытство «стремлением узнать, увидеть что-нибудь новое, проявление интереса к чему-нибудь», а это ничто иное как увлечение. Таким образом, эдьютейнмент можно рассматривать как особый тип обучения, но рассматриваемый не в узком смысле как развлечение, а, скорее, как первичное развлечение, ведущее к дальнейшему стойкому, глубокому увлечению, позволяющий сделать процесс обучения интересным, создать мотивацию к изучению материала.

Следует отметить, что эдьютейнмент, все-таки не являясь педагогической концепцией и альтернативой традиционному образовательному процессу, представляет собой эффективный инструмент создания ситуации успеха и предполагает применение широкого спектра форматов в обучении. В последнее время эдьютейнмент получил широкое применение в обучении английскому языку, превратив формальные занятия в полезное развлечение с приобретением знаний, умений и навыков.

Считаем, что одним из успешных примеров использования эдьютейнмента стало использование симбиоза двух предметов – иностранный язык и химия, на которых обучающиеся познают различные химические реакции и говорят об этом на иностранном языке.

Метапредметный аспект данного симбиоза есть ключевой момент в развитии языковой компетенции. Понимаем, что метапредметность это способ создания ситуации успеха для обучающихся, позволяющая расширить границы их мышления.

Далее считаем уместным обратиться к ситуационной задаче, дающей возможность в реальной жизненной ситуации применить теоретические знания.

Урок, о котором пойдет речь – это урок введения и активизации лексико-грамматических знаний по теме «Science». Отбор языкового содержания производился с учетом химического компонента, поэтому к базовой лексике в английском языке добавлялись специфические химические лексические единицы (a flask, some citric acid, some baking soda, emission of gas, chemical properties, mixture of chemical elements, chemical reaction). Обучающимся было предложено провести химический опыт и сопроводить его устным описанием на английском языке. Для достижения поставленной цели обучающимися на этапе введения лексических единиц, обозначающих химические понятия, необходимые для проведения эксперимента, предлагалось выстроить ассоциативный ряд английских и русских химических терминов. На этапе актуализации лексико-грамматического материала с помощью специализированной интерактивной программы выстраивали структуры предложений на английском языке, структурировали

и моделировали этапы проведения химического эксперимента. На завершающем этапе обучающимися в реальных условиях был проведен представленный выше опыт.

Подобное моделирование реальных ситуаций на основе эдьютейнмента способствует более эффективному усвоению лексико-грамматического материала, помогает осознанно применять языковые навыки в речевой деятельности, и дополнительно мотивирует к изучению иностранных языков, формируя первичный интерес к предмету с получением удовольствия от процесса обучения и стойким интересом к процессу обучения.

Список используемых источников

1. Базарова, И. Т. Метапредметный подход на уроках английского языка в условиях реализации ФГОС / И. Т. Базарова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 19 (309). — С. 421-422. — URL: <https://moluch.ru/archive/309/69692/> (дата обращения: 04.10.2021).
2. Кармалова, Ю., Ханкеева, А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного университета. — 2016. — № 7(389).
3. Компетенции XXI века: формирование в учебных проектах. Документ разработан IT Learning при поддержке Microsoft Partners in Learning на основе международного исследования. [Электронный ресурс] — URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=190>
4. Ожегов, С.И., Шведов, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1997. — 944 с.
5. Соловейчик, С. Учение с увлечением. — М.: Детская литература, 1979. — 176 с.
6. Addis, M. New technologies and cultural consumption. Edutainment is born. — Bocconi University : Marketing Department, 2002.— 13 p.
7. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. — London: Bloomsbury Publ. Plc., 2006. — 1692 p.
8. Wang, Ya. Edutainment technology — a new starting point for education development of China // Section T1B-5, 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, 2007. — WI, Milwaukee. — P. 10—13.

Е. В. Тиден

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

МЕТАФОРА В НАУЧНОМ БИОЛОГИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу метафоры в научных биологических текстах. Приводятся примеры метафор из научной статьи.

КЛЮЧЕВЫЕ слова: *метафора, научный текст, оценка, биология, камуфляж*

ABSTRACT. The article is devoted to the analysis of metaphor in scientific texts in the sphere of biology. The examples of metaphors from modern scientific texts are given.

KEY WORDS: *metaphor, scientific texts, evaluation, biology, camouflage*

Говоря о современных требованиях к эффективности обучения в вузе, невозможно не затронуть проблему владения различными жанрами научного дискурса у студентов технических факультетов [Матяшевская], которая неразрывно связана с подбором соответствующих специальности актуальных текстовых материалов [Матяшевская 2016].

При этом следует учитывать, что педагог может столкнуться с непониманием студенческой группой содержащихся в профессионально-ориентированном материале метафорических единиц, поскольку обучающимся не всегда удастся рассмотреть ту или иную метафору в общем контексте. В связи с этим особенно важно уделить внимание рассмотрению свойственных биологическому англоязычному дискурсу метафорических номинаций [Филатова 2020а, 2020 б] на занятиях по профессионально-ориентированному переводу.

В качестве источника материала мы выбрали научную статью “Animal camouflage: current issues and new perspectives” [Stevens, Merilaita].

Авторы научных работ редко прибегают к образным средствам выражения оценки, например, метафорам. Это связано с особенностями научного стиля. Для него характерна отвлеченность, обобщенность, логичность. Однако, отражая объективные свойства предмета, английская научная проза может передавать отношение автора к предмету исследования. Это связано с использованием в английском научном тексте стилистического приема метафоры. Но в английской научной прозе такой стилистический прием, как средство выражения авторской эмоциональной оценки может использоваться только при определенных условиях. Использование образных средств в английской научной прозе имеет системный и рациональный характер [Карташова].

Пример военной метафоры можно проиллюстрировать следующим предложением: *Rowland (2009) reviews previous work and presents new data to investigate the function of countershading in producing camouflage, with Tankus & Yeshurun (2009) adopting a computer vision approach to illustrate how **detection** of cylindrical objects may work in predators, and how the countershading of prey animals may inhibit this **detection** process.* В данном предложении для определения зрительной врожденной способности хищников используется военный термин **обнаружение объекта**.

Еще один пример является прекрасной иллюстрацией военных метафор: *In this issue there are a range of contributions from researchers spanning multiple disciplines, from behavioural ecology, experimental psychology and computer science, to art history. Hanlon et al. (2009) review and discuss the main camouflage in cephalopods, which have a remarkable ability for rapid colour change. Zylinski et al. (2009) present experiments and discussion about how different forms of camouflage in cuttlefish are produced by features such as edges in the background, and what this can tell us about visual perception in cuttlefish and other animals. Troscianko et al. (2009) apply principles from visual psychology and physiology to discuss various methods involved in visual perception, and how they are important in producing effective*

camouflage and camouflage breaking. A range of other animals are also capable of colour change, and Stuart-Fox & Moussalli (2009) discuss what these animals, in particular chameleons, can reveal about the proximate and ultimate factors **underlying camouflage**, signalling strategies and thermoregulation. Théry & Casas (2009) discuss the various functions of spider coloration, webs and decorations, including colour change and concealment. Stevens & Merilaita (2009) synthesize and discuss the principles involved in **disruptive** coloration, and how **disruption** relates to other forms of camouflage. One aspect of **disruptive** coloration is coincident **disruption**, used to conceal salient body parts such as legs and wings, and Cuthill & Székely (2009) present the first experimental support for this theory with field experiments presenting artificial prey to wild avian predators. Behrens (2009) discusses how art, the **military** and nature influenced the ideas of Abbott Thayer in producing his theories of camouflage, and how Thayer in turn influenced these fields. Webster et al. (2009) investigate the camouflage and resting orientation of wild moths, using detection experiments with human 'predators', showing that the coloration and resting position of the moths produces effective camouflage. Stobbe et al. (2009) present the findings of laboratory predation experiments with avian predators and artificial prey, to investigate the relative importance of colour and luminance in effective camouflage. В этом отрывке текста наблюдается повтор метафоры **disruptive (разрушительный)**, **disruption (разрушение)**, а также встречается слово **underlying**, что на русский язык можно перевести при помощи устойчивого выражения «**лежащий в основе**».

В английском научном тексте были обнаружены следующие виды военной метафоры: 1) обмундирование; 2) военное искусство; 3) военные действия и способов ведения войны, 4) процесс и результат ведения военных действий. В 33 % случаев в английском научном тексте встречается вид военной метафоры «обмундирование»: *Other strategies may even stretch to the use of bioluminescence to hide shadows generated in aquatic environments (Johnsen et al. 2004), and include 'decorating' (украшение) the body with items from the general environment, such as do some crabs.* Для защитного окраса используются метафоры **"decorating"**, **"masquerade"**, **"ornamentation"**, **"camouflage"**: *We use the term camouflage to describe all forms of concealment, including those strategies preventing detection (crypsis) and recognition (e.g. masquerade).*

Группа «наименование процессов и результатов ведения военных действий» также составляет 33%: *For instance, disruptive coloration seemingly works by breaking up edge information, so that a predator may not detect a prey item because the salient outlines that may give away its presence have been destroyed.* (Заметные очертания добычи были **уничтожены**).

Второй по частотности употребления в научном тексте является группа «наименование понятий военного искусства»— 17% от общего числа употребления военной метафоры. Это можно подтвердить примерами *Second, the risk of detection can be decreased by disruptive markings, where*

the emphasis is on specifically breaking up tell-tale features of the animal. Similar points can be made for other camouflage strategies (стратегия), such as self-shadow concealment

«Наименование военных действий и способов ведения войны» составляет 17%, что находит отражение в следующем примере: *In the last few years, there has been an **explosion (взрыв)** of camouflage studies.*

В след за Дорофеевой мы подразделяем метафору на субстантивную, предикативную [Дорофеева], адъективную. Анализ нашего материала показал, что субстантивные метафоры составляют 60% от общего числа примеров; на втором месте находятся адъективные метафоры 20(%) и глагольные метафоры (20% соответственно). Пример субстантивной метафоры: *What matters is what the colour patterning or other camouflage features primarily do. As such, **masquerade** need not prevent detection but it does prevent recognition, whereas disruptive coloration and SSC, along with background matching, primarily prevent detection.*

Адъективные метафоры: *We make a distinction between **dazzle or distractive (разрушительный)** markings and **disruptive** coloration in contrast to Cott (1940), who fused these different concepts in his description of the function of disruptive coloration.*

Итак, в результате исследования было выделено несколько тематических групп военных метафор и три разновидности метафоры с точки зрения ее грамматических особенностей. При этом наиболее продуктивными видами военной метафоры в английском научном тексте выступают обмундирование, процесс и результат военных действий. Анализ нашего материала показал, что чаще всего встречаются субстантивные метафоры, а предикативные и адъективные реже.

Список использованной литературы

1. Матяшевская, А. И. Формирование коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей // *Личность - Язык — Культура. Материалы VI Международной научно-практической конференции.* 2017. С. 53-58.

2. Матяшевская, А. И. Использование материалов онлайн журнала AEON при обучении студентов основам английской научной речи // *Информационные технологии в образовании "ИТО-Саратов-2016". Материалы VIII Международной научно-практической конференции.* 2016. С. 247-251.

3. Филатова, А. В. Метафорические номинации, характеризующие научно-популярный биологический англоязычный дискурс (на материале сферы-источника части компьютера) // *Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты. Материалы V международной научно-практической конференции.* 2020а. С. 106-111.

4. Филатова, А. В. Криминальная метафора в биологическом научно-популярном англоязычном дискурсе // *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием.* 2020б. С. 143-148.

5. M. Stevens, S. Merilaita “Animal camouflage: current issues and new perspectives”// *Philosophical Transactions of the Royal Society B.*2009. p. 423–427

6. Карташова А.В. К вопросу о переводе метафоры в англо-русских научных текстах.2009.№2(2) . С. 146-149.

7. Дорофеева С.М. Информативные возможности образных средств в тексте художественного произведения // Стилистические аспекты устной и письменной коммуникации. 1987. С. 144–152.

С. Е. Тупикова, Л. И. Авдеева
*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ СМИ

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается влияние психолингвистических факторов на составление газетных заголовков в англоязычных новостных интернет-СМИ. Анализируются ключевые функции заголовков новостных статей, а также дается определение речевого манипулирования и выделяются его уровни. Кроме того, в статье перечислены различные средства языкового манипулирования, а также приведен анализ англоязычных газетных заголовков на предмет их психолингвистической мотивированности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *психолингвистика, манипуляция, речевое манипулирование, заголовки новостных статей, интернет-СМИ, психолингвистический аспект.*

ABSRTACT. This article examines the influence of psycholinguistic factors on the composition of newspaper headlines in English online news media. The key functions of headlines in news articles are examined, as well as the definition of speech manipulation and its levels are defined. Also, the article focuses on various means of manipulation. The analysis of English newspaper headlines for their psycholinguistic motivation is provided.

KEY WORDS: *psycholinguistics, manipulation, speech manipulation, news headlines, online media, psycholinguistic aspect.*

Широко известно, что одна из главных функций новостных медиа в любые времена – это воздействие на человеческие умы, манипуляция взглядами и общественным мнением в зависимости от точки зрения заинтересованной стороны [Тупикова 2015(1)]. Существует позиция, что журналистика не может быть полностью объективной, так как ее субъектом неизменно является человек. Английский поэт, публицист и литературный критик Чарльз Лэм писал в своих «Очерках Элии»: «Газеты всегда вызывают любопытство. Никто никогда не откладывает газету без чувства разочарования» [Лэм 1913]. Процесс возбуждения определенных чувств и эмоций в читателе ради повышения спроса на продукт тех или иных СМИ является одной из главных задач любых медиа, так как их поле деятельности является довольно соревновательным. Также следует учитывать, что в век повсеместной информационной перегрузки борьба за внимание аудитории видится особенно ожесточенной.

Заголовок статьи – это первое, что читатель замечает, когда открывает свою новостную ленту в социальной сети, и чаще всего первое впечатление влияет на возникновение в нем интереса к новостному материалу. Следовательно, заголовок должен выполнять наиболее активную функцию в

привлечении внимания читателя к газетной статье и не только за счет выбора определенных речевых и языковых средств, но и посредством графических средств, визуальных, создания определенной тональности и эмоционального фона, находящего отклик у целевой аудитории [Тупикова 2014]. Эта мысль позволяет сделать вывод, что в современных новостных СМИ как никогда заметны тенденции применения психолингвистических методов в формулировании газетных заголовков. В данной работе рассматривается вышеупомянутый психолингвистический аспект современного газетного заголовка на материале англоязычных новостных СМИ.

Психолингвистика – сравнительно новая область науки, появившаяся в середине XX века на стыке языкознания и психологии. Термин «психолингвистика» был впервые употреблен в США в 1946 г., но вошел в научный обиход лишь в 1953 г. Он состоит из двух частей: психо – общая часть со словом психология (греч. *psyche* – душа), и лингвистика (лат. *lingua* – язык). Психолингвистика - это дисциплина, изучающая и описывающая психологические процессы, благодаря которым люди овладевают языком и используют его. Лингвисты, изучающие данную ветвь лингвистической науки, проводят исследования развития речи и языка, а также того, как люди всех возрастов постигают и воспроизводят язык. Психолингвистика объединяет методы и теории психологии и лингвистики. Эта наука пытается оценить психологическую реальность и основы лингвистических правил и процессов; стремится связать обработку слов и предложений с более глубокими экспрессивными процессами построения и интерпретации сообщений.

Основоположник отечественной психолингвистики Алексей Алексеевич Леонтьев выделил три предмета исследования психолингвистики. Первым, по его мнению, является речевая деятельность как специфически вид деятельности человека, виды ее осуществления, психологическое содержание, структура. Он пишет: «предметом психолингвистики является речевая деятельность как целое и закономерности ее комплексного моделирования» [Леонтьев 1968].

Еще одним наиболее важным предметом изучения психолингвистики является язык как основное средство осуществления речевой и индивидуальной речемыслительной деятельности, функции основных знаков языка в процессах речевой коммуникации. «В психолингвистике в фокусе постоянно находится связь между содержанием, мотивом и формой речевой деятельности и между структурой и элементами языка, использованными в речевом высказывании» [Леонтьев 1968].

Наконец, еще одним основным аспектом исследования психолингвистики, как утверждает Леонтьев А. А., является человеческая речь, рассматриваемая как способ реализации речевой деятельности (речь как психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний; различные виды и формы речевой коммуникации).

Как известно, основная цель заголовка - привлечь и удержать интерес читателей, поэтому для обеспечения эффективности таких заголовков

необходимо применять различные стилистические средства. По этой причине современные газеты стремятся создавать заголовки, которые передают то, что нужно выразить, используя как можно меньше слов. Очевидно, что заголовки часто воспринимаются как краткое содержание газетной статьи, но, тем не менее, с лингвистической точки зрения эта функция кажется довольно узкой и нуждается в более точном определении: лингвисты считают, что заголовок не только резюмирует, но и в некоторых случаях подчеркивает или цитирует статью. В качестве выделения основных функций заголовка в данной статье была выбрана классификация Джона Морли. Дж. Морли выделяет следующие пять ключевых функций заголовков:

- захватить и удержать внимание читателей;
- подытожить тему статьи;
- показать отношение автора к статье;
- указать на регистр статьи;
- представить фокус статьи [Морли 1998].

Из этих пяти функций газетных заголовков, приведенных выше, следует, что они сосредоточены не только на кратком изложении содержания статьи. Также их функции распространяются на акцент на привлечении внимания и поддержании интереса читателей, т.е. правильное использование этих функций позволяет читателям быстро охватывать новости и события, что помогает им экономить время, прочитывая такие информативные и привлекающие внимание заголовки. Тем не менее, иногда читатели сталкиваются с трудностями в понимании газетных заголовков, поскольку не могут без некоторого труда расшифровать аббревиатуры, «принять» несоблюдение грамматических правил и структур, а также понять, осознать или адекватно оценить двусмысленность эллиптических, неполных предложений, которые являются типичными характеристиками газетных заголовков [Тупикова 2015 (2)].

Что касается особенностей лексики газетных заголовков, то их принято делить на три основных типа: необычные, сенсационные и краткие. С одной стороны, для привлечения внимания читателей более широко распространены необычные и сенсационные слова, с другой стороны, короткие слова являются не только инструментом привлечения внимания читателей, но и выполняют функцию экономии места, поэтому им отдается предпочтение в заголовках. Например:

A Little Mistake That Cost a Farmer \$3,000 a Year.

What's Scariest Than the Sex Talk?

Lack Time? Here Are 4 Convenient Ways to Keep Your Dog Fit
[<https://www.copyright.com/blog/40-headlines-the-good-the-bad-and-the-ugly>].

Так, в заголовках некоторые из наиболее часто используемых коротких слов и их значения представлены по-разному, например, *allege* означает "выдвигать обвинение"; *bar* означает "отказ"; *call for* означает "требовать; призывать"; *deal* означает "соглашение"; *key* означает "важный"; *go for*

означает "продаваться за"; *exclusive* означает "сообщать первым" и так далее [Лайонс 1995].

Human rights allegations in Xinjiang could jeopardize solar supply chain [<https://www.spglobal.com/marketintelligence/en/news-insights/latest-news-headlines/human-rights-allegations-in-xinjiang-could-jeopardize-solar-supply-chain-60829945>].

В газетных заголовках часто используют так называемое речевое манипулирование. Оно используется для «скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент» [Клещина 2016]. Подобное манипулирование довольно плотно переплетается с процессом общения, коммуникации, но не стоит забывать, что проблемы, которые связаны с речевыми манипуляциями, находятся не только в области лингвистики, психологии и журналистики, но и в плоскости морали, что усложняет проблему, делает ее комплексной. Манипуляция включает в себе способы психологического воздействия на объект, которые нацелены на изменение курса действий других людей, но осуществляются они настолько тонко, что остаются незамеченными [Тупикова 2016].

Маргарита Леонидовна Халтурина дает следующее определение манипуляции сознанием — это «своеобразное господство над духовным состоянием людей, управление путём навязывания идей, установок, мотивов, стереотипов поведения, выгодных субъекту воздействия» [Халтурина 2010].

Владимир Гаврилович Крысько выделяет следующие уровни манипулирования:

- усиление существующих в сознании людей нужных манипулятору идей, установок, мотивов, ценностей, норм;
- частные, малые изменения взглядов на то или иное событие, процесс, факт, что также оказывает воздействие на эмоциональное и практическое отношение к конкретному явлению;
- коренное, кардинальное изменение жизненных установок путём сообщения объекту [цит. по Цыбуляк 2013].

Приведенные выше уровни манипулирования находят отражение в наиболее распространенных стилистических языковых средствах, манипулирующих мнением читателя, а именно: каламбур, фонология (игра со звуками), метафора, слова с сильным коннотативным значением, придающие материалу эмоционально-экспрессивную окраску и способствующие его яркой подаче.

Для анализа современных газетных заголовков интернет-СМИ на предмет психолингвистических механизмов речевого воздействия были выбраны интернет-версии таких англоязычных изданий, как «The Sun», «Independent», «The Times» & «The Sunday Times», «Daily Mail», «Daily Mirror», «The Guardian». Стоит учитывать, что «The Sun», «Daily Mail», «Daily Mirror» являются таблоидами, и подавляющее большинство их публикаций имеют сенсационный характер, что заведомо сулит довольно большой и

выразительный арсенал инструментов речевого воздействия, в то время как «Independent», «The Times» & «The Sunday Times» и «The Guardian» имеют статус всемирно известных и обладающих наибольшим авторитетом периодических изданий, что предполагает, что инструменты речевой манипуляции в этих газетах более искусны и незаметны, чтобы информация, представляемая в статьях, казалась наиболее объективной и весомой в глазах читателей.

В ходе изучения газетных заголовков было выявлено, что к вербальным средствам психолингвистического воздействия принадлежат стилистические приёмы и выразительные средства языка, которые способствуют созданию комичного эффекта, нагнетания страха, распространению слухов и т.д.:

1) использование выражений, которые в определённых контекстах приобретают негативных коннотаций, хотя первичное значение — нейтральное:

«*REIGN IT IN Meghan Markle latest news – Duchess WARNED about ‘massively extravagant’ spending as ‘public hate’ her luxury demands*» (The Sun, 14.10.2021)

«*Reign it in*» - игра слов, основанная на глаголе *reign* – *царствовать, править*, и выражении *rein in* – *взять под контроль*. Подобный прием позволяет автору заголовка заведомо оставить у читателя неблагоприятное впечатление об объекте статьи, тем самым ухудшая мнение публике о Мэган Маркл.

2) замена нейтральных слов и конструкций устойчивыми выражениями с негативной окраской;

«*Native American Yale law student was pressured into apology by ex-Obama staffer turned college diversity tsar after being told using phrase ‘trap house’ in party invite had ‘triggered’ black students*» (Daily Mail, 14.10.21)

Глагол *to trigger* в современном социально-политическом интернет-слэнге (перебирающемся в реальную жизнь) чаще всего обладает негативной окраской, заведомо вызывая у читателей раздражение, хотя на месте этого слово вполне можно было использовать более нейтральный глагол *offended*.

3) прилагательные и окказионализмы с чёткой позитивной или негативной окраской служат для создания фона восприятия сообщения и возбуждения любопытства и внимания;

«*Reservation Dogs review – a stereotype-smashing, Tarantino-esque triumph*» (The Guardian, 13.10.21)

Tarantino-esque и *stereotype-smashing* в данном случае создают в читателе ощущение приятного предвкушения перед прочтением статьи.

4) «сгущение красок», нагнетание негативных ощущений вследствие возможности двусмысленной трактовки фразы;

«*CHRISTENING ‘SNUB’ Meghan Markle and Prince Harry ‘WON’T christen daughter Lilibet in UK’*» (The Sun, 12.10.2021)

Выражение *christening snub* предполагает пренебрежительное отношение Принца Гарри и Мэган Маркл к королевской семье и ее традициям и решительный отказ от проведения крещения дочери на

территории Соединенного Королевства, хотя в статье указано, что никаких определенных и громких заявлений со стороны родителей ребенка или их официальных представителей еще не было. Данный прием был использован для того, чтобы укрепить в читателях негативное и неблагоприятное мнение о королевской чете.

Таким образом, из вышеперечисленного можно сделать вывод, что англоязычные новостные СМИ используют широкий спектр психолингвистических инструментов манипуляции мнением читателя, и довольно часто многие из них направлены именно на формирование негативного мнения по поводу объекта статьи со стороны читателя.

Стоит отметить, что существует множество приемов манипуляции мнением читателя и других психолингвистических методов воздействия, и работа над расширением их списка будет проводиться впоследствии, но в данной статье было принято решение дать их краткий обзор.

Список использованной литературы

1. *Тупикова, С. Е.* Когнитивное моделирование реализации эмоционального аспекта посредством модусной категории тональности // *Язык и мир изучаемого языка.* 2015. № 6. С. 109-114.

2. *Lamb, C.* *The Essays of Elia and Eliana.* – London: G. Bell and Sons, LTD, 1913.

3. *Тупикова, С. Е.* Модусная категория тональности и языковые способы ее реализации в публицистическом дискурсе // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика.* 2014. Т. 14. № 1. С. 20-25.

4. *Леонтьев, А. А.* *Язык, речь, речевая деятельность: учебное пособие.* – Москва: Просвещение, 1969.

5. *Morley, J.* *Truth to Tell: Form and Function in Newspaper Headlines.* – Bologna: CLUEB Editrice, 1998.

6. *Тупикова, С. Е.* Когнитивные механизмы оценивания в коммуникации (на материале англоязычного публицистического дискурса) // *Когнитивные исследования языка.* 2015. № 22. С. 295-298.

7. *Lyons, J.* *Linguistic Semantics: An Introduction.* – Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

8. *Клещина, Н. Н.* Языковая игра как средство манипуляции в заголовках англоязычной прессы // *Журнал Власть.* — Выпуск №6. — 2016.

9. *Тупикова, С. Е.* Манипулятивная тональность в англоязычных рекламных текстах // *Язык. Социум. Культура: сборник научных статей.* 2016. С. 62-67.

10. *Халтурина, М. Л.* Манипуляция: местная пресса как объект исследования (на примере газет Челябинской и Свердловской областей). // *Вестник Челябинского государственного университета.* — Выпуск №17. — 2010.

11. *Цыбуляк, О. Д.* Эвфемизмы как манипулятивный инструмент СМИ в политическом дискурсе // *Вестник Челябинского государственного университета.* — Вып. №22 (313). — 2013.

РАЗДЕЛ 2

Современные проблемы лингводидактики

В. В. Власова

Санкт-Петербургский Государственный Университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДИСКУССИИ НА CLIL-УРОКЕ: ЛИТЕРАТУРА И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается эффективность применения метода дискуссии для снятия коммуникативных сложностей в процессе формирования готовности обучающихся к общению на иностранном языке на примере использования метода дискуссии на уроке литературы и немецкого языка, построенного с применением элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), литература, немецкий язык, метод дискуссии.

ABSTRACT. The article discusses the efficiency of the discussion technique for vanishing the communicative difficulties in the process formatting of the readiness to communicate in a foreign language on the example of the discussion technique on the Literature and German lesson including the content and language integrated learning (CLIL) elements.

KEY WORDS: content and language integrated learning (CLIL), Literature, German language, discussion technique.

Антропоцентрическая парадигма, в контексте которой рассматривается современное образование, предусматривает всестороннее развитие обучающегося как личности, раскрытие его талантов и наклонностей. Общеобразовательные учреждения используют инновационные методики, призванные помочь в достижении запланированных результатов обучения, в число которых входит предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL).

Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL (Content and Language Integrated Learning) относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, т.е. не основной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету. [Девель 2015:64]

Д. Марш, один из ведущих специалистов в сфере билингвального обучения и полилингвизма университета Финляндии Ювяскюля, создал акроним CLIL для обозначения новой методики. По словам Д. Марша, необходимость применения CLIL в Европе в 1994 году была обусловлена развитием политической и образовательной сферы – внедрение в практику академической и социальной мобильности в Евросоюзе требовало достижения высокого уровня иноязычной компетенции. С начала своего существования акроним CLIL стал самым используемым методическим

термином в Европе для обозначения программ интеграции обучения иностранному языку и предметному содержанию. В 2005 году Д. Марш предложил использовать термин CLIL как общий термин для различных методологий двустороннего характера, в которых внимание уделялось тематическому содержанию и изучаемому языку. В 2007 году методика CLIL начала применяться в 20 европейских странах: чаще всего на уровне среднего звена и начального образования. На данный момент во многих университетах Европы действуют курсы подготовки преподавателей CLIL, создана Европейская рамка квалификации для преподавателей, которые практикуют данную технологию в обучении неязыковым предметам [Marsh 2002].

Для работы по данной методике чаще выбирают гуманитарные предметы, например, *историю, литературу или географию*. Интеграция предметов естественно-научной и технической сфер не так распространена, она применяется чаще всего в профильных классах старшей общеобразовательной школы и в высших учебных заведениях.

Иноязычное образование на современном этапе развивается в русле личностно-ориентированного подхода; в предметной области главенствует коммуникативный подход, исходя из которого целью обучения должна стать готовность обучающегося к межкультурной коммуникации. Учителя иностранных языков, работающие в общеобразовательных школах, сталкиваются с тем, что обучающиеся испытывают трудности при реализации устной речевой деятельности и «традиционные» методы не всегда могут дать желаемый результат. Одним из способов решения данной проблемы является применение метода дискуссии.

Дискуссия – один из интерактивных методов обучения, позволяющий продуктивно решать спорные вопросы и активизировать творческий потенциал участников. С другой стороны, дискуссия в ее широком понимании — как логический алгоритм достижения единой позиции при наличии альтернативных мнений — представляет собой универсальный способ познания (разновидность спора или полемики). [Василькова 2016: 99]

Как отмечает С. Г. Коростелева, «дискуссионные методы - вид групповых методов активного обучения, которые основаны на организации коммуникативной среды и общения в виде диалога участников, групповой дискуссии или таких активных методов обучения, как «круглый стол», «мозговой штурм», «анализ определенной сложившейся ситуации». [Коростелева 2019: 119]

В рамках исследования разработан интегрированный урок с элементами методики CLIL по литературе и немецкому языку с использованием метода дискуссии на основе учебно-методического комплекса «Вундеркинды Плюс» (8 класс) О. А. Радченко, М. А. Лытаевой, О. В. Гутброд; тема урока – «Внешность человека» (Раздел 4) «Das Äußere eines Menschen» (8 класс).

Цели проекта:

Образовательные:

Овладение базовыми литературными знаниями.

Обогащение активного иноязычного словарного запаса обучающихся по теме.

Развивающие:

Совершенствование навыков командной работы.

Развитие готовности принимать участие в дискуссии, выражать собственное мнение.

Развитие креативного подхода обучающихся к заданиям на уроке.

Воспитательные:

Воспитание гражданской ответственности у обучающихся.

Методы обучения – репродуктивный, частично-поисковый. Речевой материал – лексика на немецком языке по теме «Внешность человека». Для реализации проекта необходим раздаточный материал.

На подготовительном этапе организационный момент начинается с сообщения учителем темы и целей урока.

Следующим этапом является актуализация полученных знаний. Обучающиеся по цепочке выходят к доске, отвечая на вопросы интерактивной викторины. Обучающийся дает ответ, по поводу которого другие обучающиеся могут высказать свое мнение. Учитель объясняет ошибки, допущенные во время выполнения задания, отвечает на вопросы обучающихся и обозначает свою точку зрения на спорные вопросы.

Этап подготовки к дискуссии: обучающиеся работают с текстами на немецком языке на тему «Важна ли внешность для человека?» и придумывают аргументы к каждой позиции в группе. Тексты являются раздаточными материалами и готовятся учителем заранее – они представляют собой отрывки из различных художественных произведений, представленных на немецком языке.

На основном этапе урока осуществляется работа с использованием метода дискуссии. Учитель раздает лексический материал, который может понадобиться в ходе дискуссии; задается вопрос на обсуждение на немецком языке по теме урока. Задача обучающихся – аргументированно выразить свое мнение по данному вопросу на немецком языке: каждый обучающийся может высказаться столько раз, сколько пожелает. Учитель курирует обсуждение, исправляет ошибки обучающихся и отвечает на вопросы на немецком языке.

Затем следует запись домашнего задания, которое основано на отработке знаний, полученных на уроке. Учитель записывает домашнее задание на доске, обучающиеся записывают его в дневники.

Заключительным этапом урока является подведение его итогов и рефлексия. Учитель выставляет отметки и проводит опрос обучающихся о целях и результатах прошедшего урока. В конце урока учитель отвечает на вопросы обучающихся.

Следует отметить, что для внедрения элементов методики CLIL на уроке литературы и немецкого языка потребуются учитель, владеющий на высоком уровне не только предметными знаниями, но и немецким языком. Для успешной реализации такого урока также необходим соответствующий

уровень языка обучающихся, поэтому мы считаем, что такой вид работы больше подходит для обучающихся старших классов.

Современное иноязычное образование опирается на личностно-ориентированную парадигму и ставит своей целью развитие коммуникативных навыков. В связи с этим урок литературы и немецкого языка с использованием элементов предметно-языкового интегрированного обучения и метода дискуссии соответствует требованиям времени и приведет не только к получению предметных знаний и улучшению готовности к общению на немецком языке, но и к развитию умений отстаивать свою позицию и аргументированно доказывать свою точку зрения.

Список использованной литературы:

1. Девель, Л. А. Культура и деловой иностранный язык (опыт применения предметно – языкового интегрированного обучения ПЯИО) / Л.А. Девель // Вестник Пермского исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – №4. – С. 64 –70.

2. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential. Jyvaskyla, University of Jyvaskyla, Finland, 2002 [Электронный ресурс]. URL: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshreport.pdf?sequence=1 (дата обращения 11.09.2021).

3. Василькова, В. В. Мини-дискуссия как метод интерактивного обучения/ В.В. Василькова // Вестник СПбГУ. – 2016. – Серия 12. Социология. Вып. 2. – С. 97–103.

4. Коростелева, С. Г. Дискуссия как активный метод обучения в профессиональной подготовке будущего учителя // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – № 2. – С. 118-122.

Е. А. Елисеева

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г.Чернышевского*

КОЛЛЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме внедрения в процесс обучения иностранному языку учебного сотрудничества. Учебное сотрудничество рассматривается как взаимодействие преподавателя и обучающихся, взаимодействие обучающихся друг с другом в совместной учебной деятельности и взаимодействие педагогов в системе межпредметных связей. В статье обосновывается тезис о том, результатом взаимодействия обучающихся является формирование профессиональных компетенций, и общекультурных компетенций.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стратегия обучения, сотрудничество, взаимодействие, компетенции, самосовершенствование.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of introduction of educational cooperation in the process of teaching foreign language. Instructional collaboration is viewed as an interaction between a teacher and learners, interaction of learners with each other in a joint learning activity and interaction of teachers in the system of interdisciplinary links. The article argues the thesis that the formation of professional competences and general cultural competences is the result of students' collaboration.

KEY WORDS: *learning strategy, collaboration, interaction, competence, self-improvement*

Образование сегодня рассматривается не столько как окончательно оформленный результат, дающий человеку определенную стабильность на всю жизнь, сколько как процесс, идущий через всю жизнь и, в связи с этим, открывающий перспективы к постоянному саморазвитию.

Стремление к профессиональному саморазвитию определяется уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его стремлением к непрерывному самообразованию, творческим отношением к делу. Известно, что саморазвитие определяется не только профессиональными, но и личностными качествами специалиста: творчеством, любознательностью, настойчивостью, активностью, ответственностью, стремлением к приобретению новых знаний.

Данные качества специалиста формируются в процессе взаимодействия с другими людьми и обеспечивают, в свою очередь, в дальнейшем его эффективность. В государственном стандарте подготовки бакалавров определены ключевые общекультурные компетенции, которые должны сформироваться в процессе обучения в вузе. Выпускник вуза должен владеть культурой мышления, обладать готовностью к положительной коммуникации, способностью сотрудничать, стремлением к саморазвитию, способностью получать и перерабатывать информацию и др. Таким образом, умение общаться и сотрудничать с другими людьми является составной частью общекультурных компетенций.

Данная статья посвящена одному из вопросов стратегии обучения иностранному языку – формированию общекультурных компетенций в процессе учебного сотрудничества.

В контексте педагогической науки сотрудничество педагога и обучающихся рассматривается как одна из определяющих основ современного обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что именно отношения сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию и становлению активной жизненной позиции обучающихся и представляют собой целостность: форм перспективной взаимосвязи, основанной на взаимопонимании; способов организации совместной деятельности, предусматривающих проявления самостоятельности, активности и организованности; форм взаимодействия с коллективом и преподавателем в процессе обучения.

В. И. Дьяченко рассматривает совместную деятельность с позиций психологи и определяет характер взаимоотношений в учебном коллективе, как субъект – субъектные [Дьяченко 1999]. Сотрудничество предполагает развитие целенаправленности, взаимоуважения участников деятельности, умения распределять функции и согласованность действий при решении совместных задач, способности к самоуправлению и достижению результата.

Учебное взаимодействие необходимо для того, чтобы обучающиеся умели работать в коллективе, группе или индивидуально. Важнейшими признаками сотрудничества являются: осознание общей цели и стремление к её достижению, положительная мотивация деятельности; организация учебного процесса на высоком уровне, взаимная ответственность преподавателя и обучающихся за результаты деятельности; активные взаимоотношения и взаимопомощь обучающихся и преподавателя при выполнении поставленных задач в процессе обучения; методика обучения, стимулирующая интерес обучающихся, их самостоятельность, практическую и интеллектуальную инициативу, творчество; деловое взаимодействие обучающихся друг с другом, их деловое общение и ответственность.

Таким образом, сотрудничество в обучении предполагает не только помощь педагога при решении сложных учебных задач, но и самостоятельную работу в коллективе. Позиция обучающегося меняется, если он становится соратником преподавателя и своих коллег, если он понимает, что от его действий зависит успех общего дела. В этом случае ему приходится проявлять инициативу и самостоятельность.

Исходя из вышеизложенного, педагогически правильным является построение учебного процесса, побуждающего к сотрудничеству и активизирующего умение общаться и сотрудничать с другими людьми.

Опыт практики обучения иностранного языка показывает, что эффективность занятия по иностранному языку обуславливается, прежде всего, способностью преподавателя создать условия для коммуникации и организовать учебные ситуации, в которых обучающиеся осваивают язык как средство общения.

В коллективе обучаются студенты, имеющие разный уровень знаний. Одни быстро легко усваивают предложенный лексический и грамматический материал по теме, овладевают коммуникативными умениями. Другим требуется больше времени на осмысление учебного материала, дополнительные разъяснения. Такие студенты, как правило, стараются не задавать вопросы при всем коллективе, а иногда не могут правильно сформулировать запрос о получении необходимой информации. В таких случаях следует объединить обучающихся в небольшие группы (по 3-4 человека) и дать им общее задание. В этом случае при выполнении задания роли в группе должны быть распределены предварительно. Обучающиеся должны самостоятельно прийти к выводу, что каждый отвечает не только за

результат своей работы, но и за результат группы в целом. Поэтому студенты, имеющие не очень высокий уровень подготовки, будут стремиться узнать у других студентов не понятые вопросы, а хорошо успевающие будут заинтересованы в том, чтобы все члены группы усвоили весь учебный материал. В процессе учебного сотрудничества студенты с высоким уровнем овладения материалом имеют возможность проверить собственные знания. Таким образом, совместными усилиями устраняется недостаток знаний.

Учебное сотрудничество будет более успешным при условии соблюдения основных принципов обучения в сотрудничестве: формирование групп в студенческом коллективе до начала занятий с учетом психологической совместимости обучающихся, в группе должны быть как сильные, так и слабые студенты, состав группы необходимо менять через несколько занятий, а также распределение ролей в группе при выполнении задания и оценку знаний и взаимодействия всей группы в процессе работы.

В учебном процессе вуза учебное сотрудничество возникает, когда преподаватель предлагает студентам решить практическую задачу, но не даёт готового образца решения. Однако, организация занятия, позволяет студентам понять причины своим проблем и обратиться за поддержкой к преподавателю. Обращаясь к преподавателю, студент акцентирует, в каких именно знаниях, средствах и способах действия нуждается. Динамику форм учебного сотрудничества рассматривают как последовательное движение. При учебном сотрудничестве со сверстниками помощь преподавателя не приветствуется, так как берёт на себя рефлексивную часть работы.

Анализ научных исследований проблемы учебного сотрудничества, позволяет сделать вывод, что результатом сотрудничества со сверстниками являются способность строить своё действие с учётом действий партнёра, понимание субъектности мнений и наряду с этим умение обнаруживать разницу эмоциональных состояний участников взаимодействия, проявление активности в получении недостающей информации с помощью вопросов; готовность предложить план общего действия; способность рационально решать конфликт. Это становится условием формирования студента как субъекта учебной деятельности, способного к самообразованию и самовоспитанию.

Сотрудничество преподавателя и студентов направленно на развитие умения учиться и оптимизацию учебного процесса.

В процессе обучения многое зависит от того, как преподаватель начинает занятие. Психологии сотрудничества соответствует стремление создания атмосферы общения на иностранном языке на занятии по практике устной речи. Началом занятия может стать непринуждённая беседа. В процессе предъявляются задачи занятия. Постепенно все студенты вовлекаются в беседу. Занятие проходит в дружелюбной атмосфере. При этом мы считаем, что для положительного взаимодействия в процессе обучения иностранному языку, необходимо принимать во внимание

рекомендации, разработанные Я. М. Колкером по методике обучения иностранному языку [Колкер 2001].

Прежде всего, до начала занятия преподаватель решает, каким образом предъявить новую тему, как лучше преодолеть трудности, возникающие в процессе обучения, какой должна быть структура занятия. Учебное сотрудничество будет положительным, если преподаватель: определяет цель занятия, которая соответствует реальным целям общения; помогает определить пути её достижения. В этом случае обучающийся понимает, что каждый новый тип задания способствует закреплению языкового материала. В условиях сотрудничества у него будет возможность выбрать свой способ решения задач и достижения результата.

Сотрудничество преподавателя и студента на этапе тренировки новой лексики может быть направлено на запоминание изолированных слов при установлении логических ассоциаций.

Не вызывает сомнения тот факт, что структура учебного процесса является так же своеобразным средством обучения. При этом учебный процесс начинается от достижения крупных целей (цели занятий, объединенных одной разговорной темой или цели каждого отдельного занятия) до промежуточных целей (цель каждого задания внутри занятия).

Преподаватель должен обеспечить постепенный переход от формирования навыков и умений к их функционированию. Общение на иностранном языке должно формировать коммуникативную компетенцию.

Самоанализ и самооценка, по мнению Г. А. Клименко, позволяют обучающимся понять произошедшие качественные изменения в сформированных профессионально важных навыках и умений, расширение возможностей саморефлексии играет при этом важную роль [Клименко 2017].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что учебное сотрудничество является способом организации взаимодействия обучающихся, результатом которого является не только формирование профессиональных компетенций, но и формирование общекультурных компетенций, а именно умения сотрудничать, умения проявлять инициативность для поиска информации, умения решать конфликты, проявляя самокритичность и дружелюбие в оценке партнёра.

В ходе подготовки учителей иностранного языка – компетентных и способных как учить, так и воспитывать детей, необходимо интегрировать учебное сотрудничество (формы и способы его организации) в содержание учебной дисциплины вуза.

Показателями готовности студентов к организации учебного сотрудничества как одной из составляющих педагогической деятельности являются: знания об учебном сотрудничестве, способах его организации и условиях реализации на уроках иностранного языка, умение сотрудничать с преподавателем и другими студентами, а также организовывать в будущем

учебное сотрудничество в школе. Благодаря построению средового нарратива сотрудничества проявляются такие качества субъектов обучения, как их способность к целенаправленной деятельности, связанной с реализацией задач профессионального саморазвития [Леявина 2016].

В процессе обучения, организованного как учебное сотрудничество, обучающиеся овладевают теоретическими знаниями и соответствующими им умениями при решении не только учебных, но и учебно-профессиональных задач. Кроме этого, студенты учатся определять границы своего знания и незнания не только при усвоении теоретического содержания учебных дисциплин, но и при овладении учебным сотрудничеством как способом взаимодействия в коллективе, как способом осуществления учебной и учебно-профессиональной деятельности. Следовательно, обучение будущих учителей в логике учебного сотрудничества создаёт условия под влиянием межличностных отношений для усваивания не только знаний и умений, но и способов создания благоприятной атмосферы в ходе учебно-воспитательного процесса в школе.

Проблемы современной российской школы способен решить компетентный учитель, обладающий научно-теоретическим стилем мышления, анализирующий педагогические явления с позиции положительного взаимодействия с учащимся. Современный учитель умеет ставить обоснованные цели и отбирать эффективные средства их реализации. При этом он адекватно оценивает эффективность собственной педагогической деятельности и своевременно вносит коррекцию.

Подводя итог, необходимо отметить, что учебное сотрудничество является эффективным способом организации подготовки будущих учителей. Учебное сотрудничество обеспечивает развитие обучающегося, который умеет учиться и учить, самостоятельно определять границу знания и незнания и готов к взаимодействию с коллегами, обладает высокой мотивацией к выполнению будущей профессиональной деятельности и стремится к дальнейшему саморазвитию.

Список использованной литературы

1. Дьяченко, В. И. Сотрудничество в обучении / В.И. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 225 с.
2. Давыдова, М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам / М.А. Давыдова. – М. : Высшая школа, 1990. – 176 с.
3. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранного языка / Я.М. Колкер – М. : Academia, 2001. – 324 с.
4. Клименко, Г. А. Перспективное планирование по формированию готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов IX Международной конференции. 2017. С. 237-241.
5. Леявина, К. И., Клименко, Г. А. Арт-технологии в образовательном процессе средней школы/ К. И. Леявина, Г.А. Клименко // Перспективы развития науки и образования. III международная научно-практическая конференция. 2016. – С. 87-90.

СПЕЦИФИКА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме интеграции в процесс обучения психолого-методической поддержки студентов. Методической основой подготовки студентов к будущей педагогической деятельности выступают практико-ориентированные задания усвоения учебного материала. В статье обосновывается тезис о том, что приемы профессионального мышления способствуют развитию профессионально важных личностных качеств, формированию готовности к самостоятельному решению практических заданий, связанных с профессией учитель.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *интеграция, комплекс заданий, практико-ориентированное обучение, психологическая установка, мотив.*

ABSTRACT. The article focuses on the problem of integrating psychological and methodological support for students in the learning process. Practice-oriented tasks of learning material make the methodological basis of students' preparation for future pedagogical activity. Also, the article proves that professional mindset techniques contribute to the development of professionally important personal qualities and formation of readiness to find independent solution of practical tasks related to teaching profession.

KEY WORDS: *integration, set of tasks, practice-oriented learning, psychological attitude, motive.*

Важным условием эффективного обучения студентов языкового факультета педагогического направления является психолого-методическое обеспечение подготовки будущего учителя иностранного языка к профессиональной деятельности, которое может заключаться в выполнении комплекса взаимосвязанных не только обучающих, но и развивающих заданий.

В комплекс целесообразно включить поэтапно усложняющие задания, предполагающие усвоение, закрепление, творческое применение программного языкового материала. Содержание и форма заданий постепенно усложняется, что позволяет модифицировать и совершенствовать уже имеющихся знания, развивать воображение, обучать приемам профессионального мышления и готовить студентов к будущей профессиональной деятельности.

На начальном этапе обучения целесообразно использовать обучающие задания. Выполнение этих заданий обеспечивает мотивацию к овладению иностранным языком. Принятие психологической установки «У тебя получится!» делает возможным максимальное овладение опорными знаниями и умениями учебного сотрудничества.

Развивающие задания направлены на формирование готовности к будущей профессиональной деятельности в качестве учителя иностранного языка. Отработка навыков и умений, обучение механизмам и процедурам, на

которых базируется профессиональная деятельность, все вносит вклад в формирование психологической установки «У меня получится!». Формы и содержание заданий делают возможным развитие иноязычной и профессиональных компетенций студентов. Данный этап предполагает не только объяснение преподавателя, но и самостоятельное выполнение учебного материала. Таким образом, происходит овладение приемами самостоятельной работы, что подготавливает обучающихся к возможности выполнения заданий на творческом уровне.

Цель следующего этапа – формирование способности к творческому осуществлению будущей педагогической деятельности, к самостоятельному решению практических заданий, связанных с профессией учителя иностранного языка, что помогает усвоить психологическую установку «У меня получается!».

Разработанный комплекс учебно-познавательных заданий был применен на занятиях по практике устной и письменной речи на факультете иностранных языков и лингводидактике СГУ имени Н. Г. Чернышевского, в основе которого находится соотношение как творческого и эмоционального, так и познавательного и рационального в процессе обучения иностранному языку.

На начальном этапе обучения выполнялись задания, направленные на ориентацию студентов в оригинальном тексте монологического или диалогического характера. Отработка Фонетические и лексико-грамматические явления отрабатываются в тематически подобранных ситуациях. Эффективность выполнения связана с необходимостью смены партнеров общения. Учебный материал поступает в форме монолога и предъявляется затем студентами на основе предлагаемых опорных образцов. Повторение языкового материала в разнообразных ситуациях общения способствует пониманию языковых явлений и подготавливает студента к самостоятельному овладению закономерностей иностранного языка для выполнения усложненных заданий, на основе рефлексии работы над новым материалом.

Игровые методы обучения позволяют закреплять, а в дальнейшем анализировать языковой материал, после отработки лексики и грамматики в процессе выполнения основных заданий, направленных на общение участников учебного процесса. Языковые ролевые игры способствуют мотивации на усвоение языковых явлений. Необходимо обратить внимание, что ряд языковых игр предполагает использование не только зрительных опор, но и раздаточного материала. Это позволяет студентам самостоятельно понимать незнакомые языковые явления. Многие игры носят соревновательный характер, который предполагает быстрый поиск правильного решения и его последующий анализ. Подготовленные преподавателем вопросы подводят студентов к самостоятельному выведению алгоритмов действия.

Использование «готовых» игр (лото, домино и т.д.) целесообразнее наполнить нужным языковым материалом. В игре «Домино» можно тренировать окончания глаголов в различных временных формах, словообразование, составлять семьи слов по теме и т.д.

Включение в учебный процесс закрепляющих заданий позволяет совершенствовать языковые навыки студентов.

К закрепляющим языковым заданиям можно отнести: распределение и группировка глаголов, существительных, прилагательных и т. д.; расшифровка (фонетическая и грамматическая) кратких сообщений; игры типа «снежного кома» на парадигмы глаголов и существительных, на составление лексических групп по темам курса; составление связного рассказа на основе предъявленных фраз или слов; восстановление пропущенных частей предложения в связном рассказе и др.

Процесс выполнения заданий, предполагающих решение определенной проблемы в ходе коммуникации, исключает возможность использование готовых моделей выполнения заданий подобного рода. Дописать отсутствующую часть связанного текста, заполнить пробелы текста, закончить диалог, проанализировать прочитанный текст, дать характеристику главным персонажам истории и т.д., все это способствует дальнейшему совершенствованию языковой компетенции.

Творческое применение программного языкового материала возможно при написании изложения с элементами рассуждения, эссе; сочинения по картинкам; отзыва на прочитанные книги; литературный перевод стихов и прозы; развернутых планов к заключительным занятиям по пройденной теме. Групповые викторины, инсценировки, дискуссии, творческие проекты, круглые столы, пресс-конференции, а также изготовление коллажей, работа над презентациями и т.д. расширяют возможности развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка.

В соответствии с задачами каждого этапа обучения менялись стратегия организации учебной деятельности и сотрудничества в студенческой группе. Увеличение предлагаемых проблемных заданий повышало уровень творческого подхода в принятии решений. Роль преподавателя в учебном процессе изменилась. Преподаватель от непосредственного контроля перешел к опосредованному перспективному управлению учебным процессом [Маслыко 1991].

Выстраивая тенденцию постепенного изменения психологических новообразований в личности студента, мы пришли к выводу, что поэтапное построение учебной деятельности делает возможным, начиная с подготовительного этапа, формировать и в дальнейшем развивать готовность студентов к будущей педагогической деятельности, профессионально важные личностные качества студентов, такие как целеустремленность, инициативность, самостоятельность при достижении профессионально значимых целей.

В связи с этим представляется необходимым разделить процесс обучения будущих учителей иностранного языка на этапы.

Задача мотивационного этапа состоит в формировании готовности к педагогической деятельности, формировании и принятии психологической установки «У тебя получится!». На этапе мотивации осуществляется формирование основ учебной деятельности и профессиональных качеств, ценностно-нравственных установок.

Кроме того, сформированные мотивы достижения успеха определяют эффективность будущей профессиональной деятельности, выявляя волевые качества личности и актуализируя ее стремление к самоанализу.

На этапе мотивации формируется общая готовность студентов на приобретение опыта самообразования и самовоспитание, этому способствует устранение психологических барьеров, «боязни ошибок» при выражении своей позиции [Бельтюкова 1990]. Применение на занятиях инновационных форм обучения мотивирует студентов повысить их внутреннего потенциала («У тебя получится!»). Установление отношений сотрудничества через адресную помощь, педагогическую поддержку является эффективным средством достижения поставленных целей.

На содержательно-операционном этапе при использовании инновационных форм обучения нужно обращать внимания, что задания должны соответствовать содержанию обучения и быть направлены на формирование и развитие мотивов успеха. Формирование и развитие профессионально важных личностных качеств меняет направленность познавательных интересов. Знание основ учебной рефлексии позволяют уделять больше внимания содержанию учебного материала.

Овладение студентами основами профессиональной деятельности на организационно-содержательном этапе формирования их готовности к педагогической деятельности способствует закреплению психологической установки «У меня получится!». На данном этапе происходит накопление и пополнение базовых предметных знаний, обучение студентов опыту решения педагогических задач, развитие способности самооценки и при необходимости самокоррекции своей деятельности, а также решение задач по формированию мотивации к профессиональному самосовершенствованию (ПС), профессионально важных волевых качеств, знаний и умений ПС, рефлексивных умений [Клименко 2009:15].

Необходимый запас знаний усваивается студентами не в ходе повторения заданных образцов, а в ходе решения проблемных ситуаций. Система творческих заданий расширяет возможности применения на практике полученных знаний и умений. Наряду с этим студенты усваивают механизмы и приемы будущей профессиональной деятельности. Благодаря построению средового нарратива проявляются такие качества субъектов обучения, как их способность к целенаправленной деятельности, связанной с реализацией задач профессионального саморазвития [Лелявина 2016].

На содержательно-операционного этапа преподаватель организует процесс подготовки таким образом, чтобы студенты систематически выполняли более сложные учебные задания, имели право выбора между развивающими и закрепляющими заданиями, что дает возможность выявить степень готовности студента к самостоятельной работе. Развивая знания основ межкультурной коммуникации преподаватель обеспечивает атмосферу доверия и потребность студентов в самосовершенствовании личности (выявление, реализация потенциальных возможностей; направленность на профессиональный рост; оценка и при необходимости коррективы своих действий) [Клименко 2017].

На оценочно-результативном этапе организации учебного процесса происходит накопление и применение на практике опыта педагогической деятельности, закрепление установки «У меня получается!». Студент имеет сформированные мотивы достижения успеха, умеет творчески комбинировать приобретенные способы деятельности в профессиональной среде, нацелен на самостоятельное принятие решений, профессиональные умения может использовать с элементами творчества. Будущий учитель иностранного языка умеет корректировать свою учебную и профессиональную деятельность и имеет навыки социального партнерства, что важно для установления отношений сотрудничества всех субъектов образовательного и воспитательного процесса в школе.

В ходе проведенной работы были доказаны положительный потенциал применения на практике комплекса заданий усвоения учебного материала. Закрепления психологических установок способствовало в свою очередь формированию и развитию профессионально важных личностных качеств и психолого-методическому обеспечению формирования и развития готовности студентов к будущей педагогической деятельности.

Список использованной литературы

1. *Маслыко, Е.А.* Коммуникативный системно-деятельностный подход как методическая основа интенсивного обучения иноязычному общению // Интенсивные методы обучения иностранным языкам. – Минск: Изд-во МРИ, 1991. – С. 6 – 7.

2. *Бельтюкова, Н.П.* Активные методы обучения в преподавании иностранного языка: Пособие для преподавателей иностранных языков вузов. / Под ред. Н.П. Бельтюковой; Томский гос. ун-т им. В.В. Куйбышева. – Томск, 1990. – 158 с.

3. *Клименко, Г.А.* Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самосовершенствованию: автореф. дис....канд. пед. наук. / Г.А. Клименко – Пенза, 2009. – 26 с.

4. *Лелявина, К. И., Клименко, Г. А.* Арт-технологии в образовательном процессе средней школы/ К. И. Лелявина, Г.А. Клименко // Перспективы развития науки и образования. III международная научно-практическая конференция. 2016. – С. 87-90.

5. *Клименко, Г.А.* Перспективное планирование по формированию готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию// Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов IX Международной конференции, 2017. – С. 237-241.

ОСОБЕННОСТИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНТЕРНЕТ РЕСУРСОВ ПО АУДИРОВАНИЮ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ)

АННОТАЦИЯ: В статье исследуются преимущества использования Интернет ресурсов по аудированию в рамках курса английского языка для студентов направления «История». Автор анализирует различные примеры онлайн источников. Делается акцент на привлечении материалов с сайтов образовательных организаций и профессиональных сообществ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *английский язык, Интернет ресурсы, аудирование*

ANNOTATION: The article focuses on the advantages of using audio Internet resources in the framework of the English language course for the students majoring in History. The author analyses various online sources. The accent is made on using materials of educational organizations and professional communities.

KEY WORDS: *English, Internet resources, listening practice*

Привлечение и активное использование Интернет ресурсов при моделировании профессионально-ориентированного курса иностранного языка является важнейшей частью учебной деятельности в среднем и высшем образовании. Синхронная и асинхронная формы онлайн коммуникации и их влияние на развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся давно стали объектом исследования российских и зарубежных специалистов в области педагогики. Это обусловлено особенностями самих Интернет ресурсов, а также важными задачами их применения в практике языкового обучения – совершенствование (1) различных областей иноязычной коммуникативной компетенции, а именно грамматического, социокультурного, учебного-познавательного и др. аспектов, (2) способности искать, анализировать и классифицировать научные данные, (3) умения демонстрировать и защищать результаты своей работы с Интернет источниками, (4) навыка самообразования с опорой на ресурсы «всемирной паутины», (5) опыта самостоятельного поиска информации в Интернете. [Сысоев, Евстигнеев 2008: 100-101] [Захарова 2018: 196-197]

Конечно, «эталонные условия» для развития иноязычной коммуникативной компетенции – это полной погружение в языковую среду во время обучения в стране изучаемого иностранного языка. При отсутствии такой возможности именно онлайн ресурсы помогают справиться с проблемой моделирования ситуаций профессионального общения на чужом языке, а также проблемой самообразования (самостоятельный поиск новых знаний с опорой на уже изученный материал). Особенно обратим внимание на ресурсы по аудированию, которые предлагают студентам не только

послушать аутентичную речь носителей английского языка, но и поучаствовать в общении с другими пользователями, изучить страноведческий материал, проверить накопленные знания, применить теорию на практике. Данная статья посвящена рассмотрению некоторых Интернет источников, активно применяемых нами для моделирования курса английского языка для будущих бакалавров-историков. Особое внимание уделяется англоязычным онлайн ресурсам по аудированию, т.к. с их помощью учащиеся погружаются в страноведческий материал, тренируют навыки понимания иноязычной речи, участвуют в живом с носителями английского языка.

Сайты британских и американских университетов предлагают обширные коллекции записанных и оцифрованных лекций по древней, новой и новейшей истории. В данном ключе несомненный интерес представляет сводный каталог университетских ресурсов на сайте Academic Earth <https://academicearth.org>. Созданный в 2009 году и постоянно обновляемый, данный портал объединяет онлайн курсы ведущих университетов мира. Поиск можно производить по университетам, факультетам или тематическим областям. Так, в разделе Online Courses by Subject достаточно выбрать категорию Humanities: History, чтобы открылся доступ к 27 курсам по разнообразным историческим вопросам: здесь есть аудио- и видеокурсы лекций по европейской истории, истории Великобритании, США, Латинской Америки и др.

Другой сводный каталог интересных англоязычных аудио-ресурсов по различным научным темам, в т.ч. истории и политологии, представлен на веб портале Khan Academy <https://www.khanacademy.org>. По информации создателей данной некоммерческой образовательной организации, появившейся в 2006 году, Академия предлагает студентам не только обучающие видео, но и практические упражнения и персонализированную панель управления. Это позволяет получать новые знания в собственном темпе очно или заочно. Преподаватели используют технологию индивидуальной адаптации, которая определяет как сильные, так и слабые стороны каждого учащегося. Среди партнёров Академии - НАСА, Музей современного искусства, Калифорнийская академия наук и Массачусетский технологический институт. Проект изначально был одной из обучающих программ, созданной одним человеком, но постепенно разросся до крупной организации, состоящей из более чем 150 человек. Поиск аудио- и видеоматериалов удобно осуществлять с помощью раздела Courses, где одним из подразделов является Art and Humanities. Далее открывается коллекция из более десятка категорий (например, World History, Big History Project, Art History и другие), каждая из которых охватывает большое количество аудио-лекций, снабженных презентациями, ссылками на использованную научную литературу, глоссариями и вопросами для обсуждения.

Аудио-ресурсы, которые несомненно актуальны для студентов-историков, предлагаются не только сайтами университетов и колледжей, но и

веб-порталами профессиональных общественных, коммерческих или благотворительных организаций. Здесь размещена информация о деятельности сообществ, чья работа напрямую связана с будущей специальностью студентов. При исследовании материалов из подобных ресурсов учащиеся знакомятся с последними тенденциями в изучаемой науке, отслеживают изменения в профессионально-ориентированной англоязычной лексике, тестируют приобретенные знания. Например, Британская историческая ассоциация “Historical Association” <https://www.history.org.uk/> ставит своей целью поддержку всех, кто преподает и изучает историю. Таким образом, в свободном доступе находятся материалы, посвященные школьному и высшему образованию, собрания академических публикаций и аудио контент. Школьные учителя и вузовские преподаватели найдут здесь разнообразные ресурсы, необходимые для успешной реализации учебной программы, а также рекомендации, профессиональные дискуссии, изложение авторских методик, ссылки на журнальные статьи и монографии. Непосредственно аудио-ресурсы размещены в секции Podcasts, который имеет чрезвычайно удобный поисковик: (1) можно загрузить список всех доступных материалов через функцию List all podcasts, (2) можно осуществлять поиск внутри интересующей тематической категории – Themes, (3) можно сузить охват поиска, используя секции Britain and Ireland, Europe или World.

Онлайн страница Ассоциации американских историков “American Historical Association” <http://www.historians.org> так же представляет интерес, с точки зрения наличия обширного англоязычного аудио-контента. Сам по себе данный сайт – это онлайн площадка для загрузки научной информации, академических публикаций, методических указаний, новейших исследований историков из США и их коллег. Цифровые архивы содержат сборники статей, монографии, исторические документы, методики и руководства, видеозаписи телевизионных передач, аудио файлы и т.п. Ресурсы по аудированию собраны в разделе Teaching and Learning, который, в свою очередь, классифицируется на несколько подразделов: аудио- и видеозаписи доступны в следующих секциях: (1) Teaching Resources for Historians: Classroom Materials, (2) Online Teaching Resources: Teaching and Learning Video Resources, (3) Digital History Resources: Digital History Lightning Rounds, (4) History Gateways Resources: Audiovisual Resources.

Мы привели примеры тех Интернет источников, которые мы довольно успешно применяем в курсе английского языка для студентов Института истории и международных отношений, обучающихся по направлению «История». Практика привлечения подобных онлайн ресурсов по аудированию показывает, что такая работа помогает разнообразить формы учебной деятельности, повысить мотивацию к изучению иностранного языка, сделать занятия более практико-ориентированными и запоминающимися. Не секрет, что сегодняшние студенты – активные Интернет пользователи, которые с огромным энтузиазмом воспринимают современные Интернет технологии, медийные коммуникации, сетевые аудиовизуальные ресурсы.

Поэтому обучение без акцента на информационно-коммуникационные технологии может лишиться для них личностной значимости [Шилова, Уколова 2020: 163] [Захарова 2020: 53].

Список использованной литературы

1. Сысоев, П. В., Евстигнеев, М. Н. Использование современных учебных Интернет ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура, 2008. С. 100- 110.

2. Захарова, Е. Н. Из опыта использования Интернет ресурсов по аудированию при обучении английскому языку // Организация самостоятельной работы студентов. Материалы докладов VII Международной очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов». Саратов, 2018. С. 196-200.

3. Шилова, С. А., Уколова, М. В. Применение ИКТ в преподавании иностранных языков в условиях дистанционного обучения в ВУЗе // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам: сборник научных статей преподавателей иностранных языков вузов России. Саратов, 2020. Вып. 3. С. 162-166.

4. Захарова, Е. Н. Особенности использования интернет источников в самостоятельной работе магистрантов при изучении английского языка // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам: сборник научных статей преподавателей иностранных языков вузов России. Саратов, 2020. Вып. 3. С. 52-55.

Д. Н. Иванова.

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г.Чернышевского*

ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ. В статье предпринимается попытка осмысления процессов унификации и интеграции, происходящих в образовании в эпоху глобализации. По мнению автора, в результате этих процессов образование выходит на качественно новый уровень. Однако наряду с этим возникает угроза потери компонента индивидуального подхода в образовании, без чего невозможно воспитание гармоничной личности. Для прояснения проблематики избран междисциплинарный подход, а именно анализ в контексте феноменологической педагогики. Приводится краткий анализ разработанности проблемы гуманистического воспитания в рамках этого направления. Автор приходит к выводу, что уход от шаблонности и сохранение творческой атмосферы межличностного общения в процессе образования позволит поместить человека и его индивидуальность в центр воспитательного процесса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: феноменологическая педагогика, диалог, социальная реальность, личность.

ABSTRACT. The article focuses on the integration and unification processes within education, which are parts of globalization. The author argues that education has reached a new level in the result of these processes. But, besides, there is a threat of losing of an individualistic approach in education, which is a necessary part of a harmonious personality upbringing. The author analyses the problem through an interdisciplinary approach, namely using the context of

phenomenological pedagogy. A short analysis of the problem of the principles of humanistic upbringing within the field is given. The author comes to the conclusion that preserving a truly creative and non-formal atmosphere of personal communication within education system will help focus on a man's personality in upbringing.

KEY WORDS: phenomenological pedagogy, dialogue, social reality, personality.

Глобализация – это процесс, который можно смело назвать форматом развития современного общества. Его особенность заключается в том, что этот процесс охватывает не только многие сферы жизни человека, но и разные части земного шара. Являясь, по сути, формой всемирной экономической, социальной и культурной интеграции, глобализация не может не носить системный и многоуровневый характер. Глобализация в сфере образования означает и создание международных образовательных организаций, и унификацию систем образования разных, в частности, европейских, стран, и активное использование в учебно-образовательном процессе бурно развивающихся технологий. Вследствие этих процессов намечается ряд объективных изменений в области образования, которые, несомненно, делают его качественно другим, и обладают рядом как положительных, так и отрицательных черт.

К положительным результатам глобализации образования можно отнести повышение уровня преподавания вследствие использования коммуникативных технологий, расширение числа методов и приемов обучения, увеличение количества образовательных ресурсов, возможность учиться дистанционно, получать знания в образовательных учреждениях разных стран, использовать дипломы международного образца при трудоустройстве. Однако не следует забывать, что объектом образования является человек, а целью образовательного процесса – воспитание и возвращение профессиональной личности. Представляется, что одним из недостатков глобализации образования может стать перекося в сторону формирования профессиональных навыков в ущерб воспитания таких личностных качеств, как индивидуальность, цельность. Поиск решения возможной проблемы следует искать в междисциплинарном дискурсе: феноменологическая педагогика является антропологической по сути и помещает человека в центр всех своих рассуждений.

Педагогика является наукой о воспитании и образовании и предметом своего изучения полагает человека. Термин «индивидуальность» – одно из важнейших понятий педагогики, при этом целью этой науки является подготовка человека к жизни в социуме, состоящем из таких же личностей. В сегодняшних условиях, когда процессы интеграции, глобальной коммуникации, унификации затрагивают все сферы общественной жизни, встает вопрос о готовности человека к жизни в таких условиях. С другой стороны, педагогике предстоит применить все свои резервы, чтобы в ходе воспитания сохранить в человеке его личностное начало, которое и поможет сохранить идентичность в глобальном мире.

Педагогика традиционно использовала определенные представления о том, каким должен стать человек в результате образования, тогда как

развитие творческой педагогики позволило использовать уникальный потенциал каждого обучаемого для достижения лучшего результата в образовании. В учении Отто Фридриха Больнова о «нестабильных формах» воспитания представлена философская интерпретация воспитания, где радикально пересмотрено «педагогическое отношение» как идеальная, универсальная конструкция [Bollnow 1952]. Воспитательное отношение, по О.Ф.Больнову, не может рассматриваться только в терминах психологии, с одной стороны, и не должно представлять собой теоретически обоснованные формулы. Интерпретация воспитательного отношения не может быть осуществлена без учета таких факторов, как страх, неудача, забота, настроение, кризис. Эти факторы неизбежно присутствуют в ходе педагогического взаимодействия, превращая каждый отдельный случай в индивидуальный, живой опыт.

Возможно, именно такой педагогический подход позволит сделать акцент на личности обучаемого в условиях унифицированного процесса образования, неизбежного результата глобализации, чреватого потерей личностной составляющей в обучении. Задачей феноменологической педагогики становится гуманизация образования, где центром воспитательного процесса становится создание творческой атмосферы, в которой нет формальности и шаблонам. Понять мышление обучаемого как таковое значит утвердить новый подход к воспитанию.

Рассмотрение целостности человеческого бытия как единства человека и мира и в современных условиях позволит выстроить особое отношение внутри педагогического процесса. Теоретик феноменологической педагогики М. Бубер обосновывает основное положение своей диалогической философии следующей формулой: «всякая подлинная жизнь есть встреча» [Buber 1962]. Автор рассматривает воспитание как диалог, причем «диалогическое отношение» раскрывается в формуле: «Я – Ты», предполагающей диалогическое бытие в диалоге с Другим, в атмосфере «совместного бытия». Такое бытие рождает разговор, способствует взаимопониманию и взаимной заинтересованности друг в друге, что позволяет сделать процесс познания творческим, а процесс преподавания – персонифицированным. Так осуществляется действенное, устанавливающее идентичность воспитание.

М. Бубер осуществляет перенос «Я – Ты» на воспитательное отношение между родителями и ребенком или между учителем и учеником. Воспитание ни в коем случае не должно напоминать дрессуру и определяется как: «То, что мы называем воспитанием сознательным и желаемым, означает отбор, предпочтение, выбор действующего через человека мира; это означает придать решающую действующую силу прочтению мира, собранную и отображенную в воспитателе» [Buber 1962]. Именно поэтому воспитание трактуется межличностным процессом, в котором и воспитатель, и ученик воздействуют друг на друга. Развертывание внутренних задатков в процессе роста должно сопровождаться общением в социальной реальности, поскольку только мир утверждает в индивиде личность.

Человеческое бытие наделено динамизмом. С точки зрения феноменологического подхода, человек предстает в своих различных возрастных ипостасях, которые и формируют его личность. М.Я. Лангевельд, размышляя над ролью воспитания в процессе генезиса личности, полагает такие периоды жизни, как детство и юношество особенно важными, когда заостряются все проблемы, в частности, проблемы воспитания и проблема определения смысла бытия. Это ответственный этап жизни человека, включающий развитие внутренних резервов, закладку ценностных ориентиров, формирование собственной идентичности. Глубокое понимание характера человека, его мировоззрения предстает перспективой, которая и позволяет осмыслить педагогические аспекты работы с воспитуемым. Однако человек никогда не перестает учиться. На протяжении всей жизни человек познает новое, человек – *animal educandum* – животное, нуждающееся в образовании; и это – наиболее фундаментальная характеристика образа человека [Огурцов 2004].

Специалисты в области образования, отмечают, что современные условия позволяют сделать процесс образования непрерывным, преодолевающим границы государств и устоявшихся стереотипов. И это сегодня означает не только заложенное природой стремление учиться, но и объективную необходимость в конкурентоспособности человеческого потенциала общества.

Образование, в первую очередь, обеспечивает потребность членов общества в обучении, которое должно соответствовать современным реалиям. Образование не может стоять в стороне от процесса всеобщей интеграции, стандартизации и сближения разных стран мира. Более того, в этом контексте глобализация определяет главную цель образовательной системы – готовить высококвалифицированных специалистов для решения глобальных проблем. Однако прагматизация и коммерциализация общественных процессов в системе образования приводят к воспроизводству унифицированных моделей глобальной культуры и определенной утрате духовных ценностей культуры национальной [Макулова 2019]. Это не может не сказаться на формировании идентичности человека.

Итак, приходится констатировать, что информационные, интеграционные, мировоззренческие процессы, о которых шла речь, способствуют формированию нового типа человека. Мировая культурная и экономическая интеграция, виртуальная реальность в виде средств общения, необходимость соответствовать новым реалиям приводит к проблемам с потерей человеком своей индивидуальности [Иванова 2019]. Перед педагогикой стоит задача путем обеспечения межличностного контакта, налаживания обучения как диалога, сохранения индивидуального компонента в образовательно-воспитательном процессе противостоять потере идентичности человека.

Список использованной литературы

1. Bollnow O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetige Formen der Erziehung. 2 Aufl. Stuttgart, 1962. S.28.
2. Buber M. Über das Erziehische. Bildung und Weltanschauung. Über Charakterbildung: Reden über Erziehung // Buber M. Werke. Bd 1. Schriften zur Philosophie. München; Heidelberg, 1962.S.11-13.
3. Там же, с.69.
4. Огуцов А. П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004. – 520 с. С. 356.
5. Макулова Р. К. Проблемы современной системы образования в условиях глобализации. // Образование в современном мире: сборник научных статей/под ред. Ю. Г. Голуба. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. 2019. – Вып. 14. – 412 с. С.109.
6. Иванова Д. Н. К вопросу об использовании интернет-ресурсов в области образования. // Образование в современном мире: сборник научных статей/под ред. Ю. Г. Голуба. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. 2019. – Вып. 14. – 412с. С.88.

Е. В.Каминская

*Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина
РАНХиГС при президенте РФ*

Е. А.Макшанцева

*Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина
РАНХиГС при президенте РФ*

РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

АННОТАЦИЯ Лингвострановедческий аспект включает в себя определенные языковые и культурологические знания, а также навыки и умения речевого и неречевого поведения. Особое место в лингвострановедческом аспекте языка занимает языковой материал, который отражает культуру страны изучаемого языка, коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лингвистический и культурный аспект, лингвострановедение, фоновая и безэквивалентная лексика, кросс-культурные компетенции.

ABSTRACTThe linguistic and cultural aspect includes certain linguistic and cultural knowledge, as well as skills and abilities of speech and non-speech behavior. A special place in the linguistic and cultural aspect of language is occupied by linguistic material that reflects the culture of the country of the language being studied, connotative lexical units, common forms of speech, as well as non-verbal sign languages, facial expressions and everyday (habitual) behavior.

KEYWORDS: linguistic and cultural aspect, linguistic and cultural studies, background and non-equivalent vocabulary, cross-cultural competencies

Обращаясь к такому аспекту изучения языка как лингвострановедение, хотелось бы привести обширную цитату выдающегося профессора лингвокультуролога В. А. Масловой: «Язык – многомерное явление, возникшее в человеческом обществе: он и система и антисистема, и

деятельность и продукт этой деятельности, и дух и материя, и стихийно развивающийся объект и упорядоченное саморегулирующееся явление, он и произволен и произведен и т.д. Характеризуя язык во всей его сложности с противоположных сторон, мы раскрываем самую его сущность» [Маслова 2001:3]. Приближаясь к сущности языка, мы раскрываем для себя новые непознанные картины мира, познаём скрытое за строчками, становимся богаче и мудрее. Несомненно, возможности раскрыть язык в самых возможных его исторических и культурных красках должно стать одной из задач обучения иностранному языку в средней и высшей школе.

В последнее время все большее значение принимают элементы лингвострановедения, вводимые в процесс обучения иностранному языку. Лингвострановедение знакомит учащихся с историей и культурой страны и населения, что ведет к более полному, глубокому осмыслению специфических явлений изучаемого языка, помогает яснее, адекватнее понять и перевести оригинальные тексты, выражая мысли автора без искажения, облегчает общение на данном языке, мотивирует к его изучению, способствует развитию лингвистических навыков и умений. Предметом лингвострановедческого аспекта является специально отобранный однородный языковой материал, отражающий культуру страны, изучаемого языка. Именно такой материал предлагается на первом курсе студентам неязыковых вузов.

Главной целью лингвострановедения является обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов. Основной лингвострановедческой задачей является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка. Объектом лингвострановедения, кроме реалий культуры страны изучаемого языка, являются также и особенности языковой культуры мира.

Обратимся к содержанию лингвострановедческого аспекта языка. Лингвострановедческий аспект включает в себя определенные языковые и культурологические знания, а также навыки и умения речевого и неречевого поведения. Содержанием данного аспекта может являться весь лингвострановедческий материал, который несет в себе так же педагогическую нагрузку и тем самым способствует обучению коммуникативным навыкам на иностранном языке и приобщает к культуре страны этого языка. Таким образом, особое место в лингвострановедческом аспекте языка занимает языковой материал, который отражает культуру страны изучаемого языка, коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения.

Применение лингвострановедческого подхода предполагает, прежде всего, изучение лексики – безэквивалентной и фоновой, а также использование лингвострановедческих словарей и справочников. Большой интерес вызывает перевод пословиц, поговорок, идиом, устойчивых

выражений и различных фразеологизмов. Не менее интересен и сам подбор адекватных устойчивых выражений, имеющих в русском языке, при подобном переводе.

Страноведческий аспект совмещает, с одной стороны, чисто лингвистические задачи - способность понимать и извлекать информацию из аутентичных источников, владение терминологией в области географии, истории, политики и социальной сферы, правильное использование лексики и грамматики, умение обсуждать различные темы, а также делать доклады и презентации на основе изученного материала, а с другой стороны, задачи иного характера - изучение географии, истории, литературы, особенностей экономики, политики стран изучаемого языка, их традиций, культуры и менталитета.

Таким образом, лингвострановедческий аспект и формирование кросс-культурных компетенций становятся неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам. Формирование этих компетенций у студентов способствует ясному осознанию в том числе и особенностям своей собственной культуры, языка, традиций, религиозных ценностей и нравственных норм в сравнении с другими, а также возрождает интерес и уважение к другой культуре и представлению о картине мира, другим нравственным и иным нормам, способствует воспитанию восприимчивости и терпимости ценностей, отличных от тех, чему мы обучались с рождения. Тот факт, что все большее число студентов имеет возможность побывать в стране изучаемого языка во время летнего отдыха, также свидетельствует о необходимости изучения страноведческого аспекта языка и формирования подобных кросс-культурных компетенций как можно с более раннего периода обучения.

Студенты должны понимать, что принадлежность к определенной этнической или социальной группе, уровень образования, место проживания, возраст и пол влияют на то, как люди ведут себя и как они говорят в различных ситуациях, и, что их поведение в любой ситуации должно быть спокойным и доброжелательным.

Студентам необходимо научиться определять и оценивать уровни официального и неофициального общения, владеть специальными формулами вежливости и другими важными языковыми и неязыковыми компонентами в зависимости от той или иной языковой ситуации, способствующими естественному, свободному, и что важно, приятному общению на иностранном языке как в профессиональной деятельности, так и в приватной сфере естественным и приятным.

Лексика, относящаяся к безэквивалентной, в строгом смысле непереводаема, и лексические значения раскрываются путём толкования. В данном случае необходимо пользоваться соответствующими словарями, справочными материалами и иной учебной литературой. К примеру, одним из первых лингвострановедческих справочников, вышедших в нашей стране, был словарь «Великобритания». Данный словарь содержит 9500 английских слов и словосочетаний, обозначающих понятия, связанные с общественной

жизнью страны, государственным устройством, образованием, бытом, традициями, национальными видами спорта.

Задача такого словаря — не только дать толкования и эквивалентные переводы английских реалий, но и раскрыть коннотации — социальные, политические, исторические, не известные русскому читателю. Так, *chapel* «неангликанская церковь» (букв. «часовня») противопоставляется *Church of England* — «англиканской (государственной) церкви». Те, кто ходит в неангликанскую церковь, часто рассматриваются как люди, занимающие более низкое положение в обществе. Наиболее престижными для мужчин учебными заведениями являются Итон и Оксфорд.

Подобный словарь помогает избежать ошибок, причина которых — «ложные друзья переводчика». Легко ошибиться, если не знать, что *public school* — это не «общественная», а «привилегированная частная школа», что *Boxing Day* (буквально «день бокса») не имеет отношения к боксу (это «второй день рождества» 26 декабря, «день рождественских подарков»), что *Women's Institute* «Женский институт» — не учебное заведение, а «организация женщин, живущих в сельской местности». Или, *UK bank holidays* в прямом смысле мало относятся к праздникам, связанным с банками. Этот термин на данный момент больше употребляется в разговорной речи и используется также для обозначения общественных праздников, например, Великая или Страстная пятница или Рождество Христово, в эти дни банки закрыты, а подданные королевы имеют официальные выходные.

При переводе пословиц, поговорок и иных устойчивых выражений обнаруживаются специфические национальные черты, обладающие той языковой образностью, которая корнями уходит в историю народа, его быт, обычаи, традиции, что конечно вызывает определённые трудности при переводе и адекватной передаче мысли. Можно сравнить, например примеры перевода их при соответствующем подборе адекватного значения в русском языке:

Christmas comes but once a year. - не все коту масленица;

To have one's cake and eat it - и волки сыты, и овцы целы;

A cat may look at a king - не боги горшки обжигают.

Или же можно привести в пример ряд идиоматических выражений, при переводе которых от переводчика требуется определённый багаж знаний культуры, истории, традиций и менталитета народа страны изучаемого языка, ибо невозможно их перевести дословно:

as happy as a lark – быть довольным как ребёнок;

as mad as a wet hen – злой как чёрт;

all the rage – последний писк (в моде).

В английском языке имеется большое количество фразеологизмов имеющих литературное происхождение, многие из них широко применяются в каждодневной разговорной речи. Любому англичанину с детских лет известны такие фразеологические словосочетания из книг Л. Керрола “Алиса в стране чудес”, “Алиса в зазеркалье”, как:

To smile like a Cheshire cat – улыбаться до ушей.

Mad as a hatter – сойти с ума, помешаться.

March hare – мартовский заяц

Не менее интересны ставшие крылатыми выражения из, полюбившейся не только англичанам, трилогии Джона Р. Толкина «Властелин колец». Книга разобрана на цитаты. Крылатые фразы полны смысла, экспрессии и образности:

You cannot pass! – знаменитое восклицание Гендальфа «Ты не пройдёшь!»

My precious ... - знаменитая фраза Голлума «моя прелесть»

No man can kill me. – I am no Man – знаменитый диалог между Эовин и королем чародеем. Конструкция такова, что вся её образность и красота передаётся только на английском языке. В данном случае переводчику приходится всего лишь передать смысл: «Меня не убить смертному мужу. – Я не муж». В данном случае при переводе на русский язык используется устаревшая лексика для передачи экспрессии и важности момента.

Трудно определить, в какой степени сохраняется при переводе на другой язык национальный колорит, эмоциональность или экспрессия того или иного фразеологического словосочетания, крылатой фразы, идиом и т.д. Но очевидно, что при переводе какая-то часть смысла, несомненно, может потеряться, и чтобы минимизировать такие потери, переводчику необходимо как можно полный багаж знаний лингвокультурологических реалий.

Если национально-культурное содержание представляет собой ядро фразеологических единиц, то в именах собственных оно является своего рода коннотацией. В английском языке есть ряд пословиц, которые, отражая идею богатства-бедности, дают нравственную оценку. Так, например, отрицательную характеристику богатства даёт пословица «*Wealth hinders men*», а в пословице «*Treasure, gold in the earth, may easily turn the head of many men, conceal it who will*» содержится намёк на то, что богатство может испортить, свести с ума даже самого благоразумного человека. На примере данного фразеосемантического поля можно наблюдать как главные вехи социально-экономического развития Англии и России, преломляясь в сознании людей, тем или иным образом отражались в языке. Это позволяет составить некоторое представление о ценностных ориентирах и отношении к таким морально-этическим категориям, как богатство и бедность.

Наибольший интерес для теории и практики перевода представляют сообщения, непосредственно отражающие условия жизни и обычаи представителей определённой культуры. В английских домах спальни часто располагаются на втором этаже, и поэтому фраза «*It's late I'll go up*» легко истолковывается как намерение говорящего отправиться спать. Когда американец сообщает, что он хочет купить «*a three bedroom apartment*», его сообщение будет правильно понято лишь тем, кто знает, что в его стране, кроме индивидуальных спален, принято иметь и одну общую комнату, и поэтому речь идёт о четырёхкомнатной квартире.

Большой интерес вызывает рассмотрение способов перевода русских и английских фразеологических единиц с компонентами цветообозначения. Как уже отмечалось выше, фразеологические единицы представляют особую трудность при переводе, так как в них, с одной стороны, отражён универсальный человеческий опыт, а с другой – особым образом закреплена национально-культурная специфика осмысления мира тем или иным народом:

- Несоответствие собственно семантического элемента-цветообозначения в коррелирующих языковых парах: **чёрное** мясо – *red meat*; **чёрный** хлеб – *brown bread*.

- Несоответствие семантического элемента, сочетающегося с элементом цветообозначения в составе фразеологической единицы: **чёрного кобеля** не отмоешь до бела – *you cannot wash a black sheep white*. [Каминская 2011: 140-146]

Отсутствие однозначного семантического соответствия между фразеологическими единицами, содержащими аналогичные компоненты в обоих языках: белые ночи – *white night*. Русская фразеологическая единица имеет значение «ночи на севере, когда вечерние сумерки непосредственно переходят в утренние», соответствующая же английская фразеологическая единица означает «бессонная ночь».

Так как одной из актуальных проблем в обучении иностранного языка является разработка лингвострановедческого аспекта, весьма полезным нам представляется использовать данный аспект в виде разнообразного методического арсенала: репродукции, раздаточный материал, таблицы, схемы, особенно кинофильмы, видеоматериалы страноведческого содержания, использование интерактивной доски и ресурсов интернета на занятиях. А также важно учитывать актуальные потребности, интересы, значимые для студента цели и мотивы. Лингвострановедение стало неотъемлемой частью учебного процесса на всех этапах обучения иностранному языку в вузе. Обучать языку – значит обучать культуре, имея в виду взаимосвязанные коммуникативное и социокультурное развитие студентов, что подтверждает идея В.А. Масловой, что «язык, во-первых, - результат деятельности народа; во-вторых, результат деятельности творческой личности и результат деятельности нормализаторов языка (государства, институтов, вырабатывающих нормы и правила)» [Маслова 2001: 3].

Список использованной литературы

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология. М., 2001
2. Каминская, Е. В. Лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы в обучении иностранным языкам в вузе (на материале английского языка) // Язык и мир изучаемого языка. Вып.1. Саратовский институт РГТЭУ, 2011. С. 140-146.

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ TPR-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросу применения метода полного физического реагирования на уроках иностранного языка. В статье обосновывается справедливость сегодняшнего представления о методе полного физического реагирования как одной из инновационных образовательных технологий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА речевая деятельность, мотивация, психические процессы, возрастные особенности, трудности обучения, коммуникативная компетенция

ABSTRACT. The article is devoted to the application of TPR -technologies for the effective formation of speaking skills. The article substantiates the fairness of today's idea of the TPR as one of the innovative educational technologies.

KEY WORDS: speech activity, motivation, mental processes, age characteristics, learning difficulties, communicative competence

Современный этап повседневной жизни, в том числе сфера обучения, практически у каждой активной личности характеризуется насыщенностью и цейтнотом. Поэтому возникает потребность в поиске оптимальных приемов и методов работы, которые будут являться наиболее эффективными в обучении [Квашнева 2018]. Практикующие преподаватели зачастую обращаются к методам, изобретенным в XX веке, но и по сей день остающимися эффективными.

К таким методам можно отнести метод полного физического реагирования. В 70 –х годах прошлого столетия психолог из США Джеймс Ашер для обучения иностранным языкам предложил и описал метод полного физического реагирования (TPR). В основе этого метода лежала теория работы полушарий (правого и левого) головного мозга.

В детском возрасте преобладает мышление образное, соответственно более развито правое полушарие головного мозга. Однако с возрастом, когда происходит развитие абстрактно-логического мышления, постепенно возрастает роль левого полушария. Существенное различие в работе полушарий можно наблюдать во время тренировочных занятий. В классическом методе, когда учащийся слушает объяснения педагога, читает текст, либо делает какие-либо упражнения, его правое полушарие в это время практически не задействовано.

Д. Ашер утверждает, что при преподавании иностранного языка существует необходимость задействования правого полушария в процесс работы. Для этого можно использовать наглядные материалы, полезна будет также активность физическая. Чтобы исключить формирование негативных ассоциаций с иностранным языком, необходимо всячески избегать стрессов и каких либо отрицательных эмоций.

В основе метода TPR лежит предположение об ускорении процесса изучения иностранного языка посредством координации речевой активности и движений. Методика основана на принципах психологии, теории обучения и гуманистической педагогики.

С психологической точки зрения этот метод наиболее близок к бихевиоризму, концепция которого гласит, что все поведение приобретается обусловливанием, которое происходит через взаимодействие с окружающей средой. Бихевиористы считают, что именно наша реакция на экологические стимулы формирует наше поведение.

В TPR-методе стимулирующим моментом является вербальная составляющая, ответом является физическая реакция. Для подкрепления своей теории Д. Ашер проводит параллель между изучением родного языка и иностранного языка. Первоначально, получив приказы от родителей, у ребенка возникает физическая реакция и только позже начинается реакция вербальная. Об этом говорится также в работах швейцарского психолога и философа Ж. Пиаже [Пиаже 2001: 20].

Д. Ашер предлагает следовать этому шаблону и применять его к изучению иностранных языков. И при этом он близок к натуралистическому методу преподавания. Обучение языку должно быть сосредоточено на «понимании говорящим иностранного языка», а затем начать формировать способность говорить.

В основе метода Д. Ашера также лежат три вывода о языке. Во-первых, он считает, что многие грамматические структуры и значения иностранных слов можно узнать с помощью повелительного настроения в языке. Обострение мотивационных высказываний приведет к интернализации, то есть процесс овладения внешними структурами даст импульс формированию внутренних регуляторов, а именно накоплению словарных запасов [Сверлова 2004: 89].

Во-вторых, по мнению Д. Ашера, нет необходимости изучать абстрактные понятия на начальном этапе обучения. Лучше обратить внимание на определенные значения, обеспечивающие формирование детального познавательного образа и грамматической структуры языка [Asher 2015: 50–58].

В-третьих, процесс изучения языка должен осуществляться не за счет запоминания отдельных лексических единиц, а за счет фраз или целых высказываний. Эта идея была поддержана американским лингвистом Майклом Льюисом в его работе «Лексический подход» [Lewis 2008: 101].

С точки зрения гуманистической педагогики метод TPR обращает внимание на такой важный аспект, что стрессовые ситуации при преподавании языка сводятся к минимуму. Учитель достигает понимания смысла высказывания физическими действиями, ученику не нужно выбирать абстрактные понятия на родном языке, что уменьшает волнение и беспокойство ученика.

Принципы метода TPR:

Речь сопровождается визуальными действиями.

Изучение грамматики происходит по методу индукции - от особого знания к общему. Другими словами, это метод познания, связанный с обобщением результатов наблюдений и экспериментов. Понимание смысла высказывания важнее его формы.

Способность говорить на языке формируется вторично после способности понимать речь.

Эффективность обучения достигается за счет отсутствия у обучаемых чувства неуверенности, стресса.

Главная роль учителя заключается в выборе определенных мотивационных действий, содержащих необходимый лексический материал и структуры для освоения. Обучающиеся учатся слушать и следовать указаниям учителя по отдельности или вместе.

Практическое применение метода дает свои положительные результаты с первого урока. Это в первую очередь связано с тем, что обучающиеся вдохновлены неожиданным открытием, что они «понимают» речь учителя. Доказано, что в ситуации, когда учащиеся не понимают смысла речи, они теряют интерес к ней на 5-7 минут.

Тогда непонимание становится привычкой, чуть позже приходит осознание того, что иностранный язык непонятен, сложен и «для меня недоступен». Язык движения, тела и мимики доступен людям всех возрастов и национальностей. Удивительно, как быстро человеческий мозг правильно соотносит невербальные знаки с вербальными знаками и при многократном повторении хорошо запоминает последние.

Способы обучения, используемые в TPR:

Отработка инструкций, указаний на практике. Например, такие темы, как «Части тела», «Ориентация в городе», «пространственные предлоги». Можно использовать наглядные обозначения, символы.

Пантомима. Посредством определенного набора движений отображается конкретное действие. Этот способ применим в изучении таких тем, как «Спор», «Свободное время», «Распорядок дня» и др. Результатом пантомимы может быть как составление фразы, так и законченного предложения.

Песни. Пение всегда положительно влияет на эмоциональное состояние как поющего человека, так и окружающих. Для многих пение сопровождается определенными движениями, такими как колебание в такт, постукивание в ритме и т. Существуют сборники песен, созданные специально для отработки того или иного языкового явления, лексических оборотов и грамматических построений.

Взаимодействие с объектами. Трудность этого метода заключается лишь в том, что учитель должен заранее подготовить ряд предметов к дальнейшей работе с ними. Если группа учеников большая, лучше разделить их на мини-подгруппы. Тогда объекты для манипуляций должны быть в нескольких копиях. Учащимся рекомендуется работать не только на месте, но и двигаться в пределах класса. При использовании этого метода

снижаются напряжение, монотонность, утомляемость, уходит нежелание участвовать в работе.

Ролевые игры. Могут быть использованы для имитации социальных ситуаций, таких как «В ресторане», «В кино», «Покупка билета на самолет» и прочие.

Мимические ролевые игры. Способствуют созданию положительного психоэмоционального фона. В качестве примера можно привести ситуацию, когда обучающийся должен найти аптеку, но он потерял голос. Мимикой и жестами он объясняет другому участнику свою ситуацию, а тот должен интерпретировать свои действия вслух на иностранном языке. Желание понять ситуацию отвлекает от комплекса произнесения речи, состояние тревоги уравнивается невербальной активностью.

В рамках этого метода осуществляется комплексное развитие навыков аудирования [Авдеева, Тернова 2020], поскольку обучающиеся слушают почти без перевода и воспринимают большое количество иностранно-язычной информации. Только после формирования навыков слуха, фиксирующих образы предметов и явлений непосредственно в исследуемой речи, могут развиваться навыки речи. При этом развитие слуховых навыков должно сопровождаться физическими действиями.

Эмоциональный фактор в применении этой техники также играет важную роль. Активное участие учащихся способствует созданию благоприятной атмосферы, снятию стресса и поддержанию мотивации к обучению. Обучение проходит в комфортной обстановке, так как обучающийся может сосредоточить все свое внимание на изучении материала и погрузиться в языковую среду, созданную учителем.

Таким образом, можно констатировать, что применение метода полного физического реагирования на занятиях по иностранному языку в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к современному процессу обучения иностранным языкам на различных этапах.

Список использованной литературы

1. *Пиаже, Ж.* Теория, эксперименты, дискуссии : учеб. пособие для студентов психол. спец. и направлений / Ж. Пиаже; под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. - М. : Гардарики, 2001. - 622 с.
2. *Сверлова, Н. А., Маркова О. П.* Метод TPRS: Потенциал использования в преподавании РКИ. // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit – 2004. – №4. – С. 48-53
3. *Asher, J.* Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning. Summer. 2015.
4. *Lewis, M.* Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. — Heinleceengage, 2008. — 223 p
5. *Квашнева Н. А.* К вопросу использования блог-технологии в процессе обучения немецкому языку студентов языкового вуза // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты»: материалы III Международной научно-практической конференции (15-16 ноября 2018 г.): сборник научных статей. Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2018. С. 119-123

6. *Авдеева, Л. И.* Комплексное развитие навыков иноязычного аудирования на среднем этапе обучения / Л. И. Авдеева, Н. В. Тернова // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты : Материалы V международной научно-практической конференции, Саратов, 16–17 ноября 2020 года. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2020. – С. 248-253.

Г. А. Клименко.

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается технология лингводидактической адаптации в образовательном процессе. Исследуется эффективность ее применения в процессе обучения иноязычному говорению обучающихся средних классов общеобразовательного учреждения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *технология лингводидактической адаптации, языковой уровень, речевой уровень, коммуникативно-когнитивный уровень, концентрический подход.*

ABSTRACT. The article discusses the technology of linguodidactic adaptation in the educational process. The effectiveness of the use of linguodidactic adaptation technology in teaching foreign language speaking to students of secondary classes of a general education institution is investigated.

KEYWORDS: *linguodidactic adaptation technology, language level, speech level, communicative-cognitive level, concentric approach.*

Залогом стабильного развития социума является совершенствования учебного процесса в сфере школьного образования. Сегодня современные образовательные структуры предоставляют обучающимся широкую возможность овладения большим объемом информации в различных областях знаний, благодаря применению инновационных технологий в ходе обучения [Елисеева 2018:315].

Достижение цели обучения иноязычному говорению обучающихся в основной школе становится возможным, если в ходе учебного процесса проводится систематическая работа по развитию коммуникативных умений и применяются эффективные технологии, направленные на овладение учащимися новыми языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами и ситуациями общения, отобранными для основной школы [Ольшевская 2017:117]. К таким технологиям относится технология лингводидактической адаптации, основная идея применения которой заключается в создании условий для активной учебной деятельности обучающихся. При включении адаптации в учебный процесс у учеников развиваются творческие способности,

повышается самооценка и самосознание на языковом, речевом и коммуникативно-когнитивном уровнях.

Языковой уровень включает в себя усвоение фонетических, грамматических и лексических явлений. Процесс усвоения базируется на контрастивном подходе и, в целом, направлен от формы к содержанию. Основные особенности целенаправленной работы над всеми тремя компонентами языкового уровня лингводидактической адаптации представлены пониманием и распознаванием отличительных черт иностранного языка в сравнении с русским и отработкой лингвистических феноменов изучаемого языка вне коммуникативного контекста. Для этого должна быть проведена значительная работа по прогнозированию интерференции и конкретных лексических, грамматических и фонетических явлений, освоение которых затруднительно для обучающихся.

Следующий уровень лингводидактической адаптации – речевой – отражает функциональный контекст языковых единиц изучаемого языка, концентрируя внимание обучающихся на содержании и, соответственно, функциях лингвистических явлений в непосредственной связи с ситуацией общения. Этот уровень предполагает сосредоточение внимания на компонентах речевой компетенции.

На коммуникативно-когнитивном уровне происходит систематизация языкового материала – это уровень обобщения, абстракции, перехода от частного к общему. Само общение выходит на первый план, что влечет за собой необходимость применения заданий, направленных на активизацию коммуникативно-познавательных механизмов, которые способны обеспечить порождение иноязычной речи в конкретных заданных ситуациях, прибегнув к актуализации необходимых языковых средств. На данном уровне лингводидактической адаптации допускается коррекция отдельных элементов речевого поведения.

Обучение учащихся иностранному языку осуществляется на основе концентрического подхода. Концентрический подход позволяет, с одной стороны, представить все уровни лингводидактической адаптации, с другой стороны, рационально разработать комплекс упражнений, направленный на комплексное развитие компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, с третьей стороны, предотвратить явление межязыковой интерференции.

Под термином «концентрический» в данной статье понимается циклический характер изложения учебного материала, а также процесс организации обучения вокруг центральной проблемы. Концентрический подход обусловлен объективными законами восприятия и усвоения знаний детьми, а в условиях дидактического билингвизма он отражает специфические характеристики языкового контакта. Такой подход определяет ход изложения учебного материала, виды и последовательность упражнений, обеспечивающих развитие у обучающихся разговорных навыков на иностранном языке.

Итак, в рамках концентрического подхода обучения иностранному языку предусматривается усвоение учебного материала на трех уровнях – языковом, речевом и коммуникативно-когнитивном. На каждом уровне перед обучающимися ставится определенный фокус в рамках поставленной задачи со смещением акцента на языковые явления и их особенности в контрастивном плане. Также подчеркивается специфика реализации коммуникативного поведения носителями языка, актуализируются коммуникативно-познавательные механизмы и обеспечивается формирование навыков иноязычного говорения.

В методологии концентрический подход представляет работу над каждым тематическим блоком как все более сложный процесс. Благодаря концентрическому подходу становится возможным осмысление изучаемого материала. Осмысление – процесс, опирающийся на приемы умственной деятельности, в основе которых лежат сложные мыслительные операции, такие как, анализ и синтез, сравнение и сопоставление, классификация и систематизация и др.. Освоение учебного материала сопровождается формированием определенного отношения к нему у обучающихся, а также понимания социального, в том числе практического, смысла и личного значения изучаемого материала.

Формат и структура заданий в рамках различных тематических блоков могут быть идентичными. Главное требование, предъявляемое к ним, – соответствие трем уровням лингводидактической адаптации и учет лингводидактической направленности: на языковом уровне от формы к содержанию; на речевом уровне от содержания к форме; на коммуникативно-когнитивном ориентированность на обобщение и переход количественных показателей в качественные. Внутри каждого тематического блока последовательность упражнений должна быть организована в соответствии с методическим принципом «снизу вверх», что предполагает формирование компонентов иноязычной коммуникативной компетенции на основе опоры, но не готового образца.

Рассматривая логику развития устной речи на среднем этапе, мы предлагаем следующую последовательность обучающих действий, направленных на развитие навыков устной речи по принципу «снизу вверх».

На языковом уровне лингводидактической адаптации:

- ознакомление с лексическими единицами по теме с концентрацией произвольного внимания обучающихся на дифференциальных признаках фонем;
- сопоставление фонем английского языка с фонетическими явлениями русского языка с целью предупреждения интерференции на уровне отдельного звука и слова;
- сопоставление лексических единиц английского языка с их эквивалентами в русском языке, прогнозирование нарушений плана выражения или плана содержания;

- задание на расширение возможностей использования лексических единиц на уровне слова и/или словосочетания (комбинирование и/или группировка слов);

- использование лексических единиц по теме в микроконтексте (на уровне предложения), первичное введение грамматического материала;

- сопоставление грамматического материала английского языка со способами выражения идентичного грамматического значения в русском языке, прогнозирование интерферирующего влияния русского языка;

- тренировочное грамматическое упражнение условно-речевого типа.

На речевом уровне лингводидактической адаптации:

- актуализация употребления лексических единиц по теме в микроситуациях, опосредованное предупреждение фонетической интерференции;

- составление аргументированных ответов на вопросы по теме монологического высказывания как способ подавления грамматической интерференции;

- высказывание собственного мнения в соответствии с предметным содержанием данного тематического блока;

- комментирование в соответствии с предметным содержанием данного тематического блока.

На коммуникативно-когнитивном уровне:

- анализ ассоциогаммы/плана по теме устно-речевого высказывания, выявление специфических национально-культурных аспектов и порождение монологического высказывания в соответствии с предметным содержанием данного тематического блока;

- презентация монологического высказывания в соответствии с предложенным планом.

Итак, на основе применения технологии лингводидактической адаптации на уроках иностранного языка представляется возможным активизировать эффективность формирования и развития навыков иноязычного общения.

Список использованной литературы

1. Елисеева, Е. А., Пономарева, А. А. Технологизация языкового образования на современном этапе обучения иностранным языкам// Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: материалы III Международной научно-практической конференции (15–16 ноября 2018 г.): сборник научных статей. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2018. – С. 315-318.

2. Ольшевская, М. В. Деятельностный подход в коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку / М. В. Ольшевская. – Минск: БГУ, 2017. – 191 с.

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается необходимость формирования готовности студентов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства. Акцентируется внимание на том, что особое место среди слагаемых качества образования отводится социальному партнерству. Дается характеристика модели подготовки студентов педагогических вузов к взаимодействию с социальными партнерами.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *социальное партнерство, профессиональная самореализация, модель подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию с социальными партнерами.*

ABSTRACT. The article highlights the need to form students' readiness for professional self-realization on the basis of social partnership. Attention is focused on the fact that a special place among the components of the education quality is given to social partnership. The characteristic of the model of preparation of students of pedagogical universities for interaction with social partners is given.

KEYWORDS: *social partnership, professional self-realization, model of preparation of students of pedagogical specialties for interaction with social partners.*

Современная парадигма подготовки будущих педагогов в системе высшего образования диктует необходимость ориентации их на взаимодействие с социальными партнерами. Это важнейшее требование, предъявляемое работодателем к педагогу, сводится к тому, что выпускник вуза обязан владеть навыками социального партнерства, позволяющими с помощью диалога (полилога) трудиться в изменяющемся мире, быть адаптивным и конкурентоспособным.

Кроме того, внедрение системы социального партнерства в сферу образования было продиктовано также тем, что:

- остро встала проблема преодоления замкнутости в сфере образования, преобразованием образования в открытую социально образовательную систему, деятельность которой направлена на решение актуальных экономических, социальных, культурных проблем муниципалитета, региона, России в целом;

- в системе профессионального образования все острее становился перекос в сторону дефицита подготовки кадров рабочих специальностей при одновременном гипертрофированном объеме контингента специалистов с высшим образованием;

- все более низкими становились показатели трудоустройства по полученной специальности; на личностном уровне отсутствие навыков социального партнерства у выпускников вузов снижало их

конкурентоспособность, создавало серьезные препятствия к анализу сложных ситуаций и принятию ответственных решений, не позволяло находить в процессе диалога со всеми участниками образовательного взаимодействия социальный консенсус по поводу развития возникающих отношений, противоречий, а иногда и конфликтов (Е. В. Богатырева, Н. А. Голиков, Н. З. Камалиев, О. Л. Назарова, Л. А. Отставнова и др.).

Вместе с тем анализ немногочисленных исследований по проблеме социального партнерства в образовании (Л. Н. Глебова, О. В. Еремеев, Е. В. Ткаченко и др.) показал ее открытость и на уровне терминологического аппарата и на уровне механизмов реализации, подготовки.

Полагаем, что социальное партнерство представляет собой вид взаимодействия сторон – участников социального партнерства характеризующийся поиском и достижением консенсуса путем согласования целей всех его участников, установления взаимовыгодных диалоговых (полилоговых) отношений за счет определения не только обоюдных интересов, но и точек их несовпадения.

Учитывая значимость готовности выпускников педагогических специальностей к социальному партнерству, нельзя не признать, что данный процесс (как цель профессиональной подготовки) пока не заявлен как значимый и открыт для теоретического и практического решения. Считаем, что здесь необходимо исходить из его дуальности, когда с одной стороны данный процесс должен, безусловно, быть научно организован, целенаправленно включен в общую программу профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей, строиться с привлечением компетентного в данном вопросе профессорско-преподавательского состава и при активном взаимодействии разнообразных социальных партнеров. С другой, подготовка к различным вариантам социального партнерства в образовании, принятие значимости данного процесса должно происходить у студентов на личностно-профессиональном уровне, когда будущие педагоги выступают как активные субъекты формирования и совершенствования собственных умений, навыков и опыта социального партнерства.

Поэтому подготовка студентов педагогических специальностей к взаимодействию с социальными партнерами определяется нами как процесс формирования готовности к активной, профессиональной самореализации, актуализированной имеющимся опытом взаимодействия с разнообразными социальными партнерами, конструктивного отношения со всеми участниками социально-педагогического взаимодействия, взаимовыгодного диалогово-полилогового общения для достижения консенсуса по продуктивному решению различных образовательных задач [Елисеева 2011:41].

Объективно моделирование процесса подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию с социальными партнерами вариативно и может отражать совокупность как объективных (особенности региона, вуза, социальный заказ, возможности специальности и

др.), так и субъективных (научные направления, интересы, кадры и др.) условий, факторов его видения.

Обратившись к теории педагогического моделирования, опираясь на понимание социального партнерства как уникального типа взаимодействия, востребованного в практике работы современного педагога, мы разработали модель подготовки студентов педагогических специальностей вузов к социальному партнерству, которая позволяет через единство аудиторной, внеаудиторной и вневузовской видов деятельности овладеть не только теорией социального партнерства, но и реально включиться в разнообразное взаимодействие с социумом [Елисеева 2013:59].

Модель представлена единством блоков: целевого, организационно-подготовительного, содержательного, операционно-деятельностного и оценочно-результативного. Стандартность указанных блоков нивелируется спецификой их содержания, отражающей базовый концепт – формирование у студентов педагогических специальностей готовности к взаимодействию в образовательном процессе с разнообразными социальными партнерами, а именно:

- партнерами из ближайшего социума системы «воспитанник ↔ семья ↔ учитель»: детское сообщество школы (классный коллектив, совет старшеклассников, отряд волонтеров, органы ученического самоуправления, детские движения и объединения и др.); педагогическое сообщество (классные руководители, учителя-предметники, социальный педагог, педагог-психолог, совет по профилактике асоциального поведения и др.); родители воспитанника, лица их заменяющие, родительский комитет школы, попечительский совет;

- партнерами, объединенными профессиональной общностью: социальные группы учителей системы среднего образования (школы, лицеи, гимназии); системы дошкольного образования (детские сады, дома ребенка); системы средне-специального образования (профессиональные колледжи, техникумы); высшего образования (вузы); дополнительного образования (клубы, центры, дворцы творчества и т.д.);

- партнерами из других сфер деятельности: учреждения здравоохранения, социальной защиты населения, культуры, туризма, правоохранительных органов, центров милосердия, занятости молодежи, управлений по делам молодежи и работе с общественностью, общественных организаций, средств массовой информации, страховых компаний и др.

Целевой блок модели предполагал решения следующих задач: мотивацию будущих педагогов на социальное партнерство как обязательную составляющую педагогической деятельности в современных образовательных реалиях; формирование направленности на взаимодействие с разнообразными социальными партнерами и организацию данного процесса на основе признания его профессионально-личностной значимости; совершенствование умений, навыков и опыта построения конструктивных отношений со всеми субъектами, партнерами образовательного процесса; рефлексия социального партнерства с позиции достижения консенсуса,

диалога (полилога), принятия конструктивных взаимовыгодных решений и построения перспектив дальнейшего сотрудничества.

Организационно-подготовительный блок предполагал на основе механизма партнерских, договорных отношений определить субъектов взаимодействия и заинтересовать их в привлечении студентов педагогических специальностей в процесс решения разнообразных социально-педагогических задач.

Исходным в конкретизации содержательного блока стало положение А. Н. Леонтьева, что любое умение личности формируется и развивается в деятельности и через деятельность [Леонтьев 2011]. Учитывая специфику вузовской подготовки в качестве ведущих, взаимодополняющих друг друга были определены следующие виды деятельности: аудиторная (традиционные и инновационные виды занятий, учебные практики), внеаудиторная (все виды педагогических практик), вневузовская (активная социально-педагогическая, общественная деятельность в социуме).

Аудиторная работа предполагает глубокое теоретическое погружение студентов в проблему социального партнерства, изучение его принципов, правил и механизмов построения, выявление особенностей поведения, взаимодействия различных субъектов образовательного процесса, «заочное» проигрывание (тренинги) возможных ситуаций и путей их решения и др.

В ходе различных видов педагогических практик студенты непосредственно вступают в социальное партнерство, апробируя различные варианты взаимодействия:

1) поиск решения по принципу игнорирования конфликта (отказ от обсуждения «опасных» тем, сохранение спокойствия, даже если конфликт налицо);

2) приспособление или сглаживание (апеллирование к общей цели, к солидарности, к общему будущему);

3) компромисс (согласие на уступку в ожидании аналогичной уступки от партнера);

4) кооперация (параллельное решение проблемы при постоянном информировании партнеров о ходе своего решения);

5) интеракция (попытка достижения общей цели разовыми акциями);

6) сотрудничество (взаимная стимуляция и мотивация партнеров).

На принципах паритета должно происходить включение студентов во вневузовскую деятельность как социальное партнерство в сфере неформального профессионального взаимодействия, активной общественной, культурно и педагогически-просветительской деятельности. Это может быть разнообразная общественно-значимая деятельность (в рамках общественных молодежных движений и организаций – «Наши», «Молодежь + », «Молодая гвардия» и др.); участие в волонтерском движении, включая сообщество студентов-волонтеров всех вузов города Саратова; проведение разнообразных адресных социально значимых акций и дел; взаимодействие студентов в рамках сетевых профессиональных сообществ (например – «Соцобраз») и др.

Операционно-деятельностный блок может включать как традиционные, классические формы, методы и средства обучения (лекции, семинарские, практические занятия и др.), в которых сквозной бы звучала идея важности социального партнерства педагога в образовательном процессе, так и в специально отобранных, инновационных – тематический спецкурс, комплекс тренинговых занятий по решению психолого-педагогических, социально-педагогических и специально-коммуникативных задач, ориентированных на взаимодействие с социальными партнерами и др.

Результативно-оценочный блок, должен обеспечить постоянный мониторинг основных составляющих готовности студентов к взаимодействию с социальными партнерами за счет использования различных диагностических методик, построения индивидуальных и коллективных маршрутов социального партнерства, профессиональной «Я концепции», ведения карт пошаговой успешности и др.

Таким образом, не вызывает сомнения значимость и необходимость теоретической и практической подготовки студентов педагогических специальностей к социальному партнерству, как к деятельности, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками образовательного взаимодействия эффектам.

Список использованной литературы

1. Елисеева, Е. А. Психолого-педагогические аспекты формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства. Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – Кострома: Издательство Костромского государственного университета, 2011. – Т. 17. – № 3. – С. 41-44.

2. Елисеева, Е. А. Социальное партнерство как составляющая профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей. Среднее профессиональное образование. – 2013. – №1. – С. 59-60.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность. / А. Н. Леонтьев. – М.: Наука, 2011. – 304 с.

Н. А. Кубракова

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

ЗАДАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена развитию навыков поисковой деятельности в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Автор рассматривает два типа заданий, направленных на знакомство студентов направления подготовки магистратуры 37.04.01 «Психология» со стратегиями и механизмом поиска профессионально значимой информации в сети Интернет. Для успешного поиска информационных материалов и их применения с целью решения учебных и научно-

исследовательских задач, кроме умений сформулировать поисковый запрос с помощью ключевых слов, использовать логические операторы и оценивать достоверность и качество источников информации, студентам необходимо иметь представление о типах научных публикаций и о значимости метаданных статей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *английский язык, информационная компетенция, навыки поисковой деятельности, коммуникативная компетенция, магистратура.*

ANNOTATION: The paper looks at developing search activities within teaching English for Specific Purposes to master's program students pursuing their degrees in Psychology. The author describes two types of tasks that aim at strategies and mechanisms underlying the search for professional information in the Internet. Finding appropriate information materials to achieve academic and research purposes involves using key words, logical operators, assessing reliability and quality of information sources as well as identifying various types of scientific publications and most essential components of the papers for data bases.

KEY WORDS: *English language, information competence, information search skills, communicative competence, master's degree program.*

Навыки поисковой деятельности являются частью информационной компетенции, которую определяют как «интегративное качество личности, основывающееся на знаниях, навыках и умениях, личностных и ценностных качествах субъекта, обеспечивающих его готовность и способность работать с информацией, содержащейся в образовательных и профессиональных областях, а именно отбирать, анализировать, перерабатывать, трансформировать информацию в знания» [Петрова 2014: 12]. Информационная компетенция (и навыки поисковой деятельности как ее составляющая) в рамках обучения иностранному языку напрямую связана с коммуникативной компетенцией, потому что обучение всем видам речевой деятельности проходит с опорой на самые разнообразные информационные материалы.

Исследователи утверждают, что современные студенты не вполне владеют способами поиска информации [Витухновская А. А. 2018; Жукова Н. С. 2011; Тультаева И. В. 2014; Татьянушкин Д. В. 2013]. К причинам такой ситуации относят обманчивую легкость поиска в сети Интернет, посредством которой за считанные секунды пользователи могут получить доступ к большим объемам информации [Витухновская А. А. 2018]. Между тем, большое количество поисковых выдач не означает, что студент обязательно найдет материалы, соответствующие его учебной или научной задаче. Из этого следует, что студентов необходимо специально знакомить со стратегиям и механизмом поиска информации в сети. Для студентов, обучающихся на направлениях подготовки магистратуры, такие знания обязательны, потому что способность пользоваться сетью Интернет для поиска профессионально значимой информации, относится к индикаторам сформированности универсальной коммуникативной компетенции [Универсальные компетенции 2021].

В одной из статей, посвященных разработке упражнений для развития навыков чтения академических текстов, мы описывали отдельные задания, направленные на оценку достоверности и качества найденных в сети

информационных ресурсов, например, по адресу сайта; на использование логических операторов [Кубракова 2020]. Эта методическая работа была продолжена, и в данной статье мы рассматриваем два задания, которые позволяют научить студентов осуществлять поиск в Интернете более системно и осознанно.

В формате дистанционного обучения студенты могут выполнять эти задания на своих компьютерах под постоянным контролем со стороны преподавателя; при контактном обучении для этого необходим компьютерный класс и доступ в Интернет.

Первое задание имеет прямое отношение к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку. Студентам первого курса направления подготовки 37.04.01 «Психология» было предложено найти аутентичные англоязычные научные статьи в рамках утвержденной темы их будущей квалификационной работы. Для этого сначала было необходимо сформулировать ключевые слова. В ходе использования ключевых слов в качестве поискового запроса студенты столкнулись с трудностями двух типов, и для их преодоления понадобилось вмешательство преподавателя.

В процессе обсуждения задания выяснилось, что в группе несколько магистрантов изучают вопросы посттравматического стрессового расстройства. В качестве поискового запроса студенты ввели англоязычное название проблемы *“post-traumatic stress disorder”*. Однако ресурсы, найденные в ответ на указанный запрос, не удовлетворили обучающихся, потому что сведения носили самый общий характер или сам источник не соответствовал требованиям, предъявляемым к источникам научной информации. Выходом из этой ситуации стало уточнение запроса. Дополнительные вопросы преподавателя позволили определить, что студенты изучают посттравматическое расстройство в связи с каким-то другим явлением, например, с телесно-ориентированной психотерапией. Уточненная формулировка вопроса (с применением логического оператора *and*) – *“post-traumatic stress disorder and body psychotherapy”* – позволила получить результаты, релевантные заявленной тематике научно-исследовательской работы студентов.

Далее была поставлена задача отобрать из полученных поисковых выдач те источники, которые могли бы быть использованы для научного исследования. В качестве возможного решения было предложено добавить к формулировке словосочетание *“scholarly journals on psychology”*: *“post-traumatic stress disorder and body psychotherapy”* (74300000 результатов) → *“post traumatic stress disorder and body psychotherapy and scholarly journals on psychology”* (11100000 результатов). Если вместо *“body psychotherapy”* в поисковый запрос включить *“body-oriented psychotherapy”*, то количество поисковых выдач будет отличаться: *“post-traumatic stress disorder and body-oriented psychotherapy”* (38300000 результатов) → *“post traumatic stress disorder and body oriented psychotherapy and scholarly journals on psychology”* (9190000 результатов).

Конкретизация поискового запроса позволяет найти более релевантные источники. Помощь в проводимом анализе могут оказать представления о жанрах письменной научной речи. В ходе работы с учебным пособием «Учимся читать научный текст на английском языке» студенты ранее уже познакомились с основными типами научных публикаций, их функциями и типовой структурой, поэтому к моменту выполнения заданий на развитие навыков поисковой деятельности студенты способны определить тип статьи в научном журнале [Кубракова. 2020а].

Вторая группа трудностей вызвана неверным выбором англоязычного понятия. Так, студентка, изучающая устойчивость к стрессу в условиях распространения коронавирусной инфекции, при формулировании ключевых слов выбрала словосочетание “*stress security*”. В результатах, полученных с использованием поискового запроса “*stress security and COVID-19*”, “*security*” встречается только в словосочетаниях “*national security*”, “*financial security*”, “*socioeconomic security*”, “*cyber security*”, “*data privacy and security*”, что лишь косвенно связано с направлением исследования обучающегося. Замена “*security*” на “*resistance*” или “*resilience*” позволяет найти источники, которые посвящены именно вопросам изучения устойчивости к стрессу: при этом поисковые выдачи содержат именно словосочетания “*stress resistance*” и “*stress resilience*” (например, “*Anxiety and stress resistance in parents of healthy children and children with oncological diseases related to distribution of coronavirus SARS-CoV-2 infection*”, “*Stress resilience during the coronavirus pandemic*”, “*Multimodule Web-Based COVID-19 Anxiety and Stress Resilience Training (COAST): Single-Cohort Feasibility Study With First Responders*”, “*women working with COVID-19 patients have a higher level of stress resistance*”, “*the deleterious effects of chronic stress are not uniform across all individuals and stress resistance factors*”). Приведем примеры использования логических операторов для рассматриваемых ключевых слов: *stress resistance* (456000000 результатов) → *stress resistance and COVID-19* (45000000 результатов) → *stress resistance and COVID-19 and scholarly journals on psychology* (14000000 результатов) / *stress resilience* (172000000 результатов) → *stress resilience and COVID-19* (37500000 результатов) → *stress resilience and COVID-19 and scholarly journals on psychology* (3930000 результатов).

Во втором задании навыки поисковой деятельности «работают» на решение переводческих задач. Студентам предлагается список из 14 русскоязычных названий анкет и опросников, разработанных западными исследователями. Магистранты знакомы с этими инструментами и активно обращаются к ним в своих исследованиях. Однако преимущественное большинство студентов не знают их англоязычные названия. Это становится значимым, когда возникает необходимость составить аннотацию собственной научной статьи на английском языке. Практика показывает, что при переводе анкет и опросников обучающиеся чаще всего приводят свой вариант перевода, выполненный при помощи Google переводчика. Это ошибочная стратегия, потому что такой вариант может существенно

отличаться от аутентичного англоязычного названия. Известно, что метаданные статей, к которым относится и аннотация, включают в базы данных. Необходимо объяснить студентам, что неверно подобранные термины, их ошибочное написание или неправильное название методик помешают другим ученым найти статью автора. Следовательно, единственным правильным решением будет поиск аутентичных названий заданных анкет и опросников в сети Интернет.

Однако даже при такой постановке задачи студенты все равно используют Google переводчик, что становится понятным из-за неверной передачи имен собственных в названиях методик: например, в названиях «Шкала субъективного счастья С. Любомирски и Х. Леннер» и «Многофакторный личностный опросник Кеттела» имена собственные «Любомирски» и «Кеттел» были переданы как «Lubomirski» и «Kettel» вместо правильных «Lyubomirski» и «Cattell» («*Subjective Happiness Scale by S. Lyubomirski and H. Lepper*» и «*Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16PF by Raymond B. Cattell, Maurice Tatsuoka and Herbert Eber*»). Можно попросить студентов привести ссылки на ресурсы, где была найдена информация о методиках. Для приведенных примеров это могут быть ссылка на личный сайт исследовательницы С. Любомирски (<http://sonjalyubomirsky.com/subjective-happiness-scale-shs/>) или ссылка на авторитетное издание (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-1185-4_10).

Разработка заданий на развитие поисковой деятельности может вестись с опорой на самые разнообразные аутентичные англоязычные материалы. Объект поиска определяется решением конкретной учебной или профессиональной задачи в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Использование аутентичных информационных ресурсов при выполнении подобных заданий и погружение в профессиональный контекст помогает приблизить ситуации работы на занятиях к реальным профессиональным и жизненным ситуациям, что в свою очередь положительно влияет на внутреннюю мотивацию к обучению, способствует развитию критического мышления и повышает степень автономности студентов.

Список использованной литературы

1. Петрова, Е. В. Обучение стратегиям информационной деятельности при чтении профессиональных иноязычных текстов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2014.
2. Витухновская, А. А. Стратегия информационного поиска в информационно-поисковых системах и оценка компетенций студентов // Электронные библиотеки. 2018. Т. 21. № 5. С. 413-424.
3. Жукова Н. С. Сравнительный анализ уровня информационной грамотности студентов сетевого поколения в России и Германии // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2011. Т. 14. № 2. С. 539–565.
4. Тультаева, И. В. Возможности применения поисковых систем для оптимизации сбора информации в сети Интернет // Бизнес. Образование. Право. 2014. № 4. С. 111–117.

5. *Татьянушкин, Д. В.* Обработка информации студентами: этапы, методы, приемы // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 103-107.
6. *Универсальные компетенции и индикаторы достижения для направлений магистратуры.* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sgu.ru/structure/edudep/perehod-na-fgos-3> (дата обращения 15.09.2021).
7. *Кубракова Н. А.* Разработка упражнений для совершенствования навыков чтения научного текста на английском языке // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: сборник тезисов докладов V Международной научно-практической конференции, Саратов 16-17 ноября 2020 г. Саратов: Амирит, 2020. – С. 141-145.
8. *Кубракова, Н. А.* Учимся читать научный текст на английском языке: учебное пособие. – Саратов: Издательство «Техно-Декор», 2020а. – 61 с.

А. И. Матяшевская.

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского*

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РЕФЕРИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ У СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

АННОТАЦИЯ. В статье собранные в книге Марка Абрахамса «This Is Improbable Too» обзоры научных исследований рассмотрены с точки зрения их использования в обучении специальному английскому языку студентов неязыковых направлений. Доказывается эффективность применения данного сборника для развития навыков реферирования научных статей у студентов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *научная речь, английский язык для специальных целей, коммуникативная компетентность.*

ABSTRACT. The paper examines research reviews in the book “This Is Improbable Too” by Marc Abrahams and assesses their effectiveness as a tool for improving reviewing skills of ESP technical students.

KEY WORDS: *academic discourse, ESP, communicative competence.*

Опыт работы в группах студентов-переводчиков естественнонаучных факультетов позволяет утверждать, что одним из наиболее важных этапов в их обучении иностранному языку становится переход от текстов общей тематики к работе с узкоспециализированными научными статьями. К началу курса профессионально-ориентированного перевода у обучающихся уже должно иметься чёткое представление о неотъемлемых особенностях научного стиля в целом и специфике его жанровых разновидностей, в том числе, принципиальных отличиях устной и письменной научной речи [Матяшевская 2017]. Кроме того, необходимо как можно раньше сформировать у переводческой группы понимание неразрывно связанных с адресованностью научного дискурса [Позитивная коммуникация 2019] коммуникативных целей [Эффективность коммуникации 2019], которые

находят отражение в таких свойствах текста, как его логическая связанность, ясность и доказательность суждений.

Для успешного достижения вышеперечисленных задач специалисты в области обучения английскому языку для специальных целей рекомендуют с особым вниманием и тщательностью подбирать аутентичные профессионально-ориентированные тексты для занятий [Петрова 2019], а также детально продумывать организацию работы с ними в студенческих группах [Калашникова 2020]. При этом в методических работах доказано, что для развития иноязычной коммуникативной компетенции лучше всего подходят небольшие по объёму аутентичные материалы [Куприянчик 2020], которые позволяют детально рассмотреть типичные языковые особенности научных текстов и благодаря широкому охвату тем [Матяшевская 2019] значительно повысить продуктивность работы переводческой группы.

Считаем, что указанным методистами критериям полностью соответствует книга “*This Is Improbable Too*” by Marc Abrahams, содержащая краткие обзоры номинированных на Шнобелевскую премию забавных и интересных исследований. Приведённые в ней описания научных работ намеренно сокращены и переработаны автором, поэтому легко читаются и наверняка не станут излишне утомительным заданием для учебной группы: *If you plunge or plod through these pages, expect the unexpected. I went to a lot of trouble to find it for you, and then worked to describe it simply and clearly — more clearly, in many cases, than it may have presented itself.* Отличительной особенностью данной книги является неподдельный интерес автора к рассмотренным им научным открытиям и его полное погружение в процесс познания, что, в свою очередь, передаётся студентам при чтении: *I collect and write about improbable research. <...> Improbable: not what you expect. Research: the attempt, intentional or not, to find or understand something that no one has yet managed to find or understand; Almost nothing is more romantic than a mathematical theorem — if that theorem is stuffed into a bottle and cast adrift during a perilous sea voyage in wartime, and if the person who wrote it is one of the world’s top mathematicians; Over the years, many amateur mathematicians joined the professionals in trying their hand at this delightful, yet maddening puzzle. Eventually it became a favourite old chestnut, something to be wondered at, but perhaps too difficult ever to yield a solution; The animals move - something they do on occasion — in what can seem mysterious ways.*

Выбранная для анализа книга охватывает широкий спектр научных направлений, что позволяет педагогу выбрать именно те её разделы и темы, работа с которыми станет наиболее эффективной для конкретной учебной группы. Помимо обзоров исследований в области физики, нанотехнологий и биомедицины, экономики и других наук, автором отобраны статьи общей тематики, например: *The Basic Laws of Human Stupidity, or: The Gift of Incompetence; Portfolio of a Genius; Are the Russians as Unhappy as They Say They Are?; The Life-saving Qualities of Pizza.* В действительности, кажущаяся развлекательность содержания книги мотивирует студентов углубиться в работу с указанными в конце каждого обзора научными первоисточниками,

сопоставить исследовательские данные и на этой основе самостоятельно проанализировать тот или иной тезис учёных: *I hope those quotes appeal to you enough, or perplex you enough, that you will track down the journals in which they appear, and find the bigger stories there. <...> I've told you only a short version of each story. Still more juicy improbable details, unmentioned by me, await you. The references noted at the end of each story point you to treasures; The book reveals all the technicalities and includes a handy spreadsheet for those anxious to try the calculations for themselves.*

Работа с данной книгой помогает студентам освоить стандартную для научного текста последовательность изложения информации: переход от формулировки задачи и краткого обзора работ предшественников к описанию процедуры, результатов и перспектив собственного исследования: *Can people perceive the difference between bottled water and tap water? Two studies suggest that — at least in France and in Northern Ireland — water tastes like water; If that conclusion is true, we can probably learn something very, very interesting from the long series of experiments in which Prozac has been shared with other members of the animal kingdom; Acolu and Turan found pretty much what they had hoped to find — evidence that most people's handwriting gets worse and worse as they become more and more intoxicated.* Во вводной части обычно представлены традиционные подходы к изучению проблемы, намечена принятая в научном сообществе исследовательская парадигма, успешно дополненная в выбранной нами для анализа книге долей юмора и иронии: *Psychologists still grind away (sometimes at each other) at explaining what genius is, and where it comes from; When economists train their sights on robbers, the point traditionally is to study those who loot on the grandest, most legal scale and who are called 'financiers', and also (if there be consulting fees) to assist those persons.* На примере представленных в книге обзоров студенты учатся давать оценку актуальности, новизны, достоверности и полноты научного исследования: *To Savoy, garbage is valuable not only for its own worth, but because, in a mathematical sense, it represents many of the things that people and corporations treasure most; Cipolla's essay gives an X-ray view of what distinguishes countries on the rise from those that are falling; By injecting ancient, irrational practices with modern scientific analogies, Tedlock has brought anthropology to a new level of sophistication.*

Далее требуется обратить внимание студентов-переводчиков на необходимость своевременного и исчерпывающего пояснения значения основных терминов в трактовке конкретного исследования: *This is specialized research, and discussing it calls for a bit of specialized vocabulary; One can quibble about the definition of a beer belly, but the German researchers say that, for their purposes, a beer belly is a 'site-specific effect'. A beer belly, they argue, is a belly that bulges distinctly at the waist.* Кроме того, для рассмотрения в студенческой группе весьма актуальны примеры удачного использования усечённых цитат, а также сокращённого описания сути эксперимента: *Declining nations have, instead, an 'alarming proliferation' of non-stupid people whose behaviour 'inevitably strengthens the destructive power' of their*

persistently stupid fellow citizens; Another experiment involved logic questions from law school entrance exams; The second experiment aimed to clarify the long-term effect of falafel consumption; Building on a mound of earlier research that is documented in the scientific literature, Dahl, Huron and Johnson assessed the brow/pitch behaviour they saw and heard. Наконец, следует дать группе переводчиков необходимые пояснения относительно возможностей выражения некатегоричности суждений в английском научном тексте: *Their impression is that many, perhaps most, maybe just about all, people are able to make these kinds of adjustment; As with many biomedical questions, an absolute, indisputable answer may be impossible.*

Благодаря содержащимся обзорам необычных исследований, книга “*This Is Improbable Too*” помогает студентам в сжатые сроки освоить необходимые для реферирования научного текста базовые лексические обороты, а также развить и закрепить на многочисленных примерах навыки построения научного дискурса, в том числе, выявления основной информации и её передачи в сжатой форме с помощью соответствующих средств создания логической связанности текста. В свою очередь, принцип отбора представленных в книге исследований интригует её читателей и гарантирует, что спланированные с использованием данных материалов занятия по иностранному языку для специальных целей станут для студентов естественно-научных направлений по-настоящему увлекательными.

Список использованной литературы

1. Матяшевская, А. И. К вопросу о разновидностях научного стиля и различиях устной и письменной научной речи // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч.тр. Саратов, 2017. С. 62-75.

2. Позитивная коммуникация: кол. моногр. / под общ. ред. проф. О. А. Леонтович. М., 2019. 296 с.

3. Эффективность коммуникации : понятие, роль адресанта и адресата, основные приёмы её достижения / под ред. О. Б. Сиротининой и М. А. Кормилицыной. Саратов, 2019. 236 с.

4. Петрова, В. И. Некоторые аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов лингвистических направлений подготовки// Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Вып. 44. Тверь, 2019. С. 68-72.

5. Калашикова, Н. В. Профессионально ориентированные аутентичные материалы как основа для моделирования текстов с целью активизации лексических навыков студентами-бакалаврами экономического профиля обучения // Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков: сб. науч. статей. Чебоксары, 2020. С. 106-110.

6. Куприянчик, Т. В. К вопросу об использовании аутентичных материалов при обучении иностранному языку для специальных целей (по материалам зарубежных исследований) // Образование. Культура. Общество. Сб. ст. по мат. Междунар. науч. конф. СПб, 2020. С. 39-42.

7. Матяшевская, А. И. Аутентичные видеоматериалы в обучении студентов устной научной речи // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты. Матер. IV Междунар.научно-практ. конф. Саратов, 2019. С. 97-100.

Н. А. Мясникова
И. В. Ермолова
МАОУ «Гимназия № 1
Октябрьского района г. Саратова

ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЕВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИИ УЧЕБНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

АННОТАЦИЯ. Авторы делятся своим практическим опытом организации проектной деятельности учащихся по созданию видеороликов в рамках межрегионального проекта «Художественные музеи Поволжья». На конкретных примерах проиллюстрированы способы поэтапного формирования различных учебных компетенций.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: взаимодействие музея и школы, художественный музей, учебный проект, видеоролик, учебные компетенции

ABSTRACT. The authors share their practical experience in organizing their students' project activities to create video clips within the framework of the interregional project "Art Museums of the Volga Region". Practical examples illustrate the ways of step-by-step formation of various educational competencies.

KEY WORDS: museum-school interaction, art museum, school project, video clip, educational competencies

С течением времени вслед за изменениями в жизни общества трансформируется и система образования. К сожалению, последние полтора года школы вынуждены прибегать к дистанционным формам обучения в связи с карантином. Это резко увеличило работу с источниками информации Интернета, приковало учащихся к экранам домашних компьютеров и смартфонов, сильно лимитируя живое погружение в реальную жизнь. Педагоги вынуждены искать виды учебной деятельности, обеспечивающие учащимся практическое применение полученных знаний и навыков. К такому выходу в «открытый космос» нас приглашают музеи с соблюдением профилактических мер и ограничений.

В данной статье мы хотим представить обобщение практического опыта участия в уникальном межрегиональном проекте «Художественные музеи Поволжья», который выдвигает в качестве основного условия многократное посещение экспозиции с целью выбора полотна для искусствоведческого анализа одного из полотен и съемки видеоролика непосредственно в залах художественного музея.

Проектная методика давно и прочно вошла в практику работы школ. Индивидуальные и групповые, исследовательские и творческие, долгосрочные и краткосрочные, они позволяют делать учебный процесс ярким и увлекательным, отражать интересы их авторов. Создание учащимися под руководством педагогов проектов разного типа формирует и развивает целый ряд компетенций в соответствии с ФГОС нового поколения.

Среди многочисленных разнообразных проектов, осуществляемых в «Гимназии №1 Октябрьского района г. Саратова», именно этот был выбран нами для публикации благодаря разноплановости и комплексности подходов, видов деятельности участников и богатым межпредметным связям. Проект объединяет историю России, краеведение Саратовской области, искусствоведение, иностранные языки, информационные технологии, музыку.

Проект «Художественные музеи Поволжья» был инициирован три года назад в Нижнем Новгороде. Он родился в содружестве Нижегородского государственного художественного музея и «Гимназии № 13» этого города. Его основной целью декларируется объединение усилий школ и музеев в эстетическом и патриотическом воспитании подрастающего поколения.

Все конкурсы, проведенные за четыре учебных года, предполагали в качестве конечного продукта создание видеоролика. Начальный проект включал два идентичных видеоролика, озвученных один на английском языке, второй на русском. Затем была выбрана форма одного видеоролика на иностранном языке с субтитрами на русском. Именно съемки короткого видеофильма привлекают нынешнее молодое поколение, так как в отличие от предыдущего поколения любителей книг современная молодежь чаще всего получает информацию через видеоряд.

Задания конкурсов ни разу не повторялись. Первый видеофильм представлял собой рассказ о художественном музее своего города. Мы с большим удовольствием и гордостью рассказывали о славной истории создания Саратовского государственного художественного музея имени А. Н. Радищева, первого в России провинциального общедоступного художественного музея, ребята самостоятельно снимали его красивое здание и экспонаты коллекции, размещенные в залах. Не были забыты и филиалы музея.

Второй ролик был посвящен одному из шедевров музея. Мы остановились на выразительном портрете создателя Радищевского музея Алексея Петровича Боголюбова кисти блистательного живописца Ильи Ефимовича Репина.

Третье задание было самым сложным, оно называлось «Ожившие полотна» и предполагало театрализованную инсценировку в залах музея. Персонажи картины должны были как бы сойти с полотна и стать участниками некоего интерактивного действия с участием наших учащихся в качестве экскурсантов. В нашем случае это был парадный портрет императрицы Екатерины II в момент ее коронации. Нашему экскурсоводу приснился сон, в котором сама Екатерина беседует с нашими гимназистами.

Четвертое задание вдохновляло учащихся внимательно разобраться в нюансах портрета. Нас привлек завораживающий облик Л. К. Маковской кисти выдающегося живописца Тропинина. Выразительностью взгляда модели он напомнил нам всемирно известный шедевр Леонардо да Винчи и позволил назвать наш ролик «Саратовская Джоконда».

Наличие в нашей гимназии медицентра с киносъёмочной аппаратурой и учащихся, умеющих ей пользоваться, а также групп с углубленным изучением английского языка было хорошим стартом для достижения успешного результата.

Все четыре проекта объединены единством алгоритма основных этапов их воплощения:

- 1) Поиск стержневой идеи и сбор материала;
- 2) Обобщение собранного материала и создание макета видеоролика;
- 3) Съёмка видеофрагментов;
- 4) Монтаж и озвучивание окончательного варианта.

Первый этап работы является самым мучительным и ответственным, так как он определяет ключевой смысл конечного продукта. Мы убеждены, что содержание должно нести «разумное, доброе, вечное». Нам удалось на протяжении всех трех лет воспитывать в своих учениках любовь к своему городу и своей школе, делать это естественным образом и без пафоса.

Говоря о музее в целом, мы упоминали целую плеяду саратовских художников, возникшую благодаря экспозиции общедоступного музея в начале XX века. Одним из них был Виктор Борисов-Мусатов, учившийся в реальном училище, специально для которого было построено здание нашей гимназии.

Ярким примером благородного служения своей Родине и нашему городу является биография Алексея Петровича Боголюбова, отраженная во втором проекте. Морской офицер, художник-маринист, меценат, подаривший своему детищу все свои картины и приобретенные им в поездках по Европе, наставник многих русских художников за границей, он был еще и выдающимся учителем. Удивительным открытием творческой группы явился такой факт его биографии, как обучение живописи наследника престола, впоследствии ставшего императором Александром III. Именно он поддержал идею своего учителя организовать первый в России провинциальный общедоступный художественный музей в Саратове. Он подарил музею экспонаты из Петербурга, которые до сих пор составляют гордость коллекции. Другой ученик, И. Е. Репин создал в разные годы два портрета своего наставника. Оба этих шедевра украшают современную экспозицию.

Ключевая идея о сотрудничестве учителя и его выпускников во имя прекрасных творческих проектов несет нашим ученикам пример глубокого уважения к наставникам после окончания процесса обучения.

В беседе с Екатериной Великой с ее парадного портрета, находящегося на постоянной экспозиции в первом зале музея, в третьем проекте сделан фокус на плодотворности сотрудничества представителей разных наций, живущих на одной земле. На этапе сбора информации ребята узнали, что именно Екатерина II дала разрешение немцам селиться на территории Саратовской губернии. Их интеграция в русскую культуру и экономику сильно повлияли и на внешний облик нашего города, и на многочисленные достижения людей, сделавшие нашу губернию уникальной. Нельзя не

упомянуть саратовский калач из муки твердых сортов, производившейся на мельницах Шмидтов и Рейнике, саратовскую гармошку с особым строем, здание консерватории имени Альфреда Шнитке, являющееся одной из визитных карточек нашего города.

Второй фокус беседы сделан на важности изучения иностранных языков. Ребята выяснили, что Екатерина II знала пять языков и продемонстрировали ей не только умение говорить на английском, но и на ее родном немецком языке, преподаванию которых в гимназии уделяется большое внимание. Четвертый проект познакомил нас с целой семьей Маковских, сыгравших важную роль в русской культуре, а особенно с удивительной женщиной, опередившей свое время, матерью четырех выдающихся художников и оперной певицей.

Таким образом, первый этап дает отличную возможность уделить серьезное внимание комплексу таких компетенций как ценностно-смысловая, общекультурная, информационная и, конечно, исследовательская. Последняя в списке компетенция предполагает целеполагание, выдвижение гипотез, аргументацию своих предложений. Невозможно представить наш коллективный труд без развития коммуникативной компетенции учащихся. Итоговый групповой продукт учитывает интересы и пожелания, высказанные участниками во время мозговых штурмов и обсуждений, добавляя формирование и развитие компетенции личностного самосовершенствования.

Второй этап работы, представляющий собой обобщение результатов поисков, во многом опирается на те же образовательные компетенции, что и первый, но здесь исследовательская компетенция просматривается в анализе собранного материала, сравнении нескольких потенциальных версий, планировании результата, окончательном выборе единственного варианта. На этом этапе учащиеся договариваются о распределении ролей и обязанностей, осуществляется связь с сотрудниками музея, шлифуется текст на английском языке. Очевидно, что и этот этап трудно представить себе без коммуникативной компетенции.

Третий этап работы – это непосредственная съемка ролика в интерьерах музея. Самой увлекательной и яркой была съемка 2020 года, где ученица в шикарном платье и короне изображала императрицу Екатерину II. Ей удалось создать убедительный образ царицы, преисполненной чувства собственного достоинства. Другая очаровательная старшеклассница перевоплотилась в замечтавшегося гида–экскурсовода. На этой стадии мы видим развитие социально–трудовой, коммуникативной компетенций, а также компетенции личностного самосовершенствования. Этот этап является наиболее массовым и эмоционально-окрашенным, учащиеся переживают сопричастность к общему делу, отличающемуся от привычной школьной деятельности. Создание игровой ситуации иноязычного общения, приближенной к реальности, прекрасно служит повышению мотивации к дальнейшему изучению английского языка. Кроме того, учащиеся-операторы школьного медицентра применяют и совершенствуют свои навыки работы

со съемочной видеоаппаратурой. Наличие принесенной домашней видеокамеры дало возможность ребятам снимать с двух ракурсов, делая общий и крупный план одновременно.

Четвертая завершающая стадия включает непосредственное создание самого видеоролика, обеспечивая формирование и развитие информационной учебной компетенции с использованием современных компьютерных технологий. Осуществление монтажа, наложение звука на английском языке, музыкального фона, субтитров на русском языке поручается одному человеку, имеющему необходимые навыки и оборудование. Группа учащихся привлекалась к записи закадрового комментария в первом, втором и четвертом проектах. В проекте «Ожившие полотна» использовалась рабочая запись с видеокамеры. Трудно переоценить значение кропотливого труда, превращающего разрозненные видеофрагменты, фотографии, музыкальные отрывки в единое целое с заставками и спецэффектами, которое смотрится на одном дыхании.

Таким образом, создание учащимися видеоролика на английском языке в рамках учебного творческого проекта «Художественные музеи Поволжья» обладает неисчерпаемым разносторонним потенциалом. Этот процесс формирует и развивает широкий круг образовательных компетенций, он повышает мотивацию к изучению иностранных языков, увеличивает практическую направленность и, наконец, помогает реализовать личностно-ориентированный и деятельностный подход в обучении.

О. В. Павлова

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

АННОТАЦИЯ. В статье представлен обзор видов диагностического инструментария для измерения уровня эмоциональной компетенции, с выделением «Диагностики «эмоционального интеллекта» Н. Холла». Также представлено описание аутентичных материалов и видов заданий, используемых автором на занятиях по английскому языку в университете, подобранных и разработанных таким образом, что они формируют все компоненты эмоциональной компетенции студентов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. *Жизненные компетенции, эмоциональная компетенция, эмоциональный интеллект, эмпатия, иностранный язык, студенты университета.*

ABSTRACT. The article represents a review of various diagnostic tools to measure emotional competence, highlighting “N. Hall emotional intelligence diagnostics”. The article also represents the description of authentic material and different tasks used by the author in English classes at university; the material and tasks are designed so that they can form all the components of students` emotional competence.

KEY WORDS. *Life skills, emotional competence, emotional intelligence, empathy, foreign language, university students.*

Согласно разработке Кембриджского университета по системе жизненных компетенций, последние определяются как метапредметные, направленные на формирование и развитие личности в разных сферах жизни и деятельности человека. К числу наиболее важных относятся творческое и критическое мышление, принятие решений и, следовательно, решение проблем, навыки межличностного взаимодействия, общения, а также эмпатия и умение контролировать собственные эмоции [Шилова, Алексеева и др. 2021].

Кембриджская шкала жизненных компетенций выделяет эмоциональную компетенцию как одну из важнейших основ для успешной самореализации или самоактуализации человека на всех возрастных этапах. Уровень развития эмоциональной компетенции влияет как на способность к обучению, так и на общение, процесс сотрудничества, самоорганизацию, саморегуляцию, принятие решений и т.д. Как мы видим, эмоциональная компетенция является действующим механизмом, запускающим множественные важные процессы внутренней интеллектуальной, нравственно-духовной, творческой жизни человека, а также его социальных проявлений.

Кембриджская шкала компетенций выделяет три компонента эмоциональной компетенции:

1. Распознавание и понимание эмоций – способность распознавать и называть и описывать эмоции и чувства в различных ситуациях.

2. Управление эмоциями – умение применять определенные стратегии для эмоциональной саморегуляции, минимизируя негативные эмоции и их последствия и усиливая, в свою очередь, положительные эмоции, помогающие человеку преодолеть трудные и даже драматические для его эмоционального состояния ситуации.

3. Эмпатия и выстраивание отношений с другими людьми – способность распознавать эмоции других людей, умение проявлять сочувствие и эмпатию (так называемое сочувствие в действии). Выражается в заботе о других людях, понимании и принятии их чувств, поведения, ценностей, часто отличающихся от наших. Эмпатия тесно связана с таким качеством как толерантность, а в русской культуре это качество называли и до сих пор называют терпением. Но толерантность имеет более широкий охват социальных ситуаций, включающих ситуации, связанные с межкультурным, межсоциальным, межгендерным, межпоколенческим и другими видами взаимодействий [Cambridge Life Competencies Framework, Emotional Development. Introductory Guide for Teachers and Educational Managers 2019].

Необходимо отметить и разногласия в терминологии, которые встречаются, например, в материалах, посвященных измерению жизненных компетенций [Hoskins, Liu, 2019]. Так определение эмпатии близко к

определению эмоциональной компетенции, приведенной выше, а также к определению эмоционального интеллекта, описанного Дэниелом Гоулманом в своей работе [Гоулман 2018]. Хотя Д. Гоулман, например, считает эмпатию лишь частью эмоционального интеллекта. Возможно, выделение эмпатии как самостоятельной жизненной компетенции, а не как компонента эмоциональной компетенции (терминология Кембриджской шкалы жизненных компетенций) или эмоционального интеллекта (по терминологии Д. Гоулмана) связано с названием диагностического инструментария, применяемого для измерения уровня сформированности данной компетенции. Можно назвать такие широко применяемые тесты как Индекс эмпатии Брианта (Bryant's Empathy Index), Многомерная шкала эмоциональной эмпатии (Multidimensional Emotional Empathy Scale), Шкала эмпатии Хогана (на базе Миннесотского многоаспектного личностного опросника MMPI), Шкала этнокультурной эмпатии и др.

Выбирая диагностический инструментарий для измерения уровня сформированности эмоциональной компетенции, мы руководствовались и руководствуемся, в первую очередь, возрастом, социальным статусом и культурными особенностями испытуемых – молодых людей, студентов российского университета, а также спецификой преподаваемого нами предмета, его потенциалом для формирования данной компетенции, возможностями подбора подходящего аутентичного материала, разработки заданий для выполнения и т.п.

Диагностика «эмоционального интеллекта» Н. Холла представляет собой 30 утверждений, направленных на выявление уровня сформированности таких качеств личности, как 1) эмоциональная осведомленность, 2) управление своими эмоциями, 3) самомотивация, 4) эмпатия, 5) распознавание эмоций других людей. Подробнее ознакомиться с данной диагностикой и ее интерпретацией можно, например, в книге Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп». Данная диагностика позволяет измерять уровни как парциального эмоционального интеллекта по представленным здесь пяти шкалам, так и его интегративный уровень [Фетискин 2002: 59-60].

На основании данных шкал нами были подобраны аутентичные материалы и разработаны задания к ним, направленные на формирование основных компонентов эмоционального интеллекта (по терминологии Д. Гоулмана) или эмоциональной компетенции (по терминологии Кембриджской шкалы жизненных компетенций). Многие из этих заданий представлены в пособии “Personal Development for Career Growth” и показали свою эффективность, что отражено в результатах диссертационного исследования [Павлова 2018], [Павлова 2019]. Другие материалы и задания находятся на стадии апробации.

Приведем несколько примеров. Формирование такого компонента эмоциональной компетенции как *эмоциональная осведомленность* требует от студента понимания своих эмоций. Студенту, по ходу изучения

аутентичного материала на английском языке, предлагается ответить на такие вопросы как: «Какие мои эмоциональные сильные и слабые стороны?», «Как мое текущее настроение влияет на мои мысли, поведение, принятие решений?» и др. Также студенты изучают глоссарий, дающий толкование ряда наиболее распространенных эмоций, как положительных, так и отрицательных.

Компонент *«управление своими эмоциями»* формируется при изучении материалов, описывающих физиологическую природу некоторых эмоций, например таких, как страх и гнев, трудность их контролирования в первые минуты или секунды. Понимание того, что эти эмоции имеют физиологическую основу и защитную функцию, дает студентам стратегию контроля этих эмоций при помощи последующего включения «осознанного» мышления (в противовес «хаотичному» мышлению). В других материалах приводится поговорка: «Мы не можем помешать птице сесть нам на голову, но мы можем помешать этой птице свить гнездо на нашей голове». Иными словами, даже такие сильные эмоции как гнев и страх, являющиеся защитными реакциями, данными нам природой, возможно контролировать и уменьшать их интенсивность при помощи определенных методик. Среди этих методик можно назвать «эмоциональную паузу», а также «поиск выгоды» от критики, когда критикуемый старается не обижаться, а задает себе вопрос: «Как эта критика, этот негативный отзыв может мне помочь стать лучше?»

Компонент *«самотивация»* формируется при работе над аутентичными материалами, в которых рассматриваются вопросы поиска выхода из сложной ситуации, например на видео материале, представленном доктором Тал Бен Шахаром – выпускником Гарварда, ученым и лектором, занимающимся вопросами позитивной и организационной психологии. Студенты знакомятся с последствиями оценки ситуации как «все или ничего», почему мы не можем найти выход из ситуации, когда находимся в подавленном состоянии долгое время, о важности и необходимости делиться своими проблемами, проговаривать их с близкими людьми как для стабилизации эмоционального состояния, так и для поиска решений. Также в видео материалах, изучаемых студентами, представлена стратегия, которая предлагает «подняться над ситуацией»: увидеть положительные стороны происходящего, выявить свой вклад в общее дело, понять свою миссию или сформулировать ее и, наконец, применить самую высокую, самую мужественную, духовно-нравственную стратегию, переданную Тал Бен Шахаром цитатой психолога и гуманиста Виктора Франкла, прошедшего опыт фашистских концлагерей и потерявшего всех своих близких: «У человека можно отнять все, кроме одного – последней из его свобод – свободы выбирать свое отношение к предложенным обстоятельствам». Эту цитату В. Франкла на английском языке многие студенты учили и учат наизусть.

Необходимо отметить, что при формировании такого компонента эмоциональной компетенции как самомотивация основную роль играет именно духовно-нравственный характер изучаемых стратегий.

Следующий компонент «эмпатия» также имеет нравственную и гуманистическую природу, так как представлен такими стратегиями, как: 1) найти в друге/товарище, сокурснике особенные черты, которые вам особенно нравятся, и похвалить его именно за обладание этими чертами (стратегия «Как хвалить других искренно»; 2) критиковать конструктивно, а не деструктивно, не задевая чувства другого; 3) просить прощения даже когда вы считаете себя правым, демонстрируя тем самым ценность для вас данных отношений; 4) прощать и забывать обиды; 5) держать свои обещания в большом и малом; 6) помогать другим; 7) быть искренним и целостным: иными словами, ваше поведение и поступки должны быть продолжением ваших мыслей и слов.

Компонент «Распознавание эмоций других людей» формируется при просмотре интервью с детьми, рассказывающими о текущем событии или событии в прошлом, которые вызывают или вызывали у них определенные эмоции и чувства. Дети не называют эти эмоции и чувства – студенты должны их угадать и дать им определение. В другом задании «Эмоциональная рефлексия» студенты учатся отвечать на вопрос: «Какая эмоция или чувство стоит за поведением или поступком этого человека?»

Для формирования всех пяти компонентов эмоциональной компетенции студенты на основе изучаемого тематического материала выполняли задания на 1) закрепление лексики: составление глоссария, нахождения соответствий; 2) задания на понимание материала: ответы на вопросы по текстам, дискуссия; 3) творческие задания: написание письма – благодарности, письма – поддержки, комментария – поддержки в чате на тему «Я несчастен на работе», устное высказывание или небольшое эссе «Мой детский или подростковый эмоциональный опыт» на идентификацию эмоций и чувств, эссе – рефлексия на тему «Мое жизненное испытание» и др.

Кроме количественных результатов, представленных в ряде публикаций, можно также отметить, что педагогическое наблюдение показало высокий интерес студентов к данной тематике и вопросам, касающимся чувств, эмоций, взаимоотношения, саморегуляции и копинг-стратегий. Предложенный контекст изучения английского языка показал себя как эффективный, так как максимально задействовал эмоционально-чувственную сферу студентов.

Список использованной литературы

1. Шилова, С. А., Алексеева, Д. А., Исайкина, М. А., Карпец, Е. В., Косарева, С. А., Павлова, О. В. Формирование жизненных компетенций в рамках преподавания иностранного языка в вузе / С.А.Шилова, Д.А.Алексеева, М.А.Исайкина [и др.] - Саратов : Издательство Саратовского университета, 2021. - 144с.

2. *Cambridge Life Competencies Framework*, Emotional Development. Introductory Guide for Teachers and Educational Managers: Cambridge University Press 2019. <https://www.cambridge.org/ru/cambridgeenglish/better-learning-insights/cambridgelifecompe>

tenciesframework#/cambridgeenglish/better-learning-insights/cambridgelifecompetenciesframework [дата обращения 24.09.2021]

3. *Hoskins, Bryony, and Liu, Liyuan*, Measuring life skills in the context of Life Skills and Citizenship Education the Middle East and North Africa: United Nations Children's Fund (UNICEF) and the World Bank, 2019.

URL:

https://www.unicef.org/mena/media/7011/file/Measuring%20life%20skills_web.pdf [дата обращения 24.09.2021]

4. *Гоулман, Дэниел* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – 6-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 544с.

5. *Фетискин, Н.П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М: Издательство Института Психотерапии, 2002. – 490с.

6. *Павлова, О. В.* Результаты экспериментальной проверки модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов / О.В. Павлова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, №2(23). – С.186-189

7. *Personal Development for Career Growth* [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие для направлений подготовки «Экономика», «Менеджмент», экономического факультета / О. В. Павлова; Саратов. нац. исслед. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. Саратов: [б.и.], 2019. – 55с.: ил., фото. – Б.ц. URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/2323.pdf

Е. А. Савчук

*Московский государственный институт
международных отношений (университет) МИД России*

Ю. В. Давтян

*Московский государственный институт
международных отношений (университет) МИД России*

ИЗ ОПЫТА ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на примере преподавания испанского языка в МГИМО МИД России)

АННОТАЦИЯ Целью настоящей статьи является проанализировать опыт использования технологий онлайн обучения иностранному языку, а также опыт перехода от очного обучения к дистанционному в период пандемии covid-19. Авторы делятся опытом работы в новом формате, возникшими сложностями, а также положительными сторонами новой формы взаимодействия со студентами в новых, непростых условиях. Авторы делают вывод о позитивном влиянии технологий на степень восприятия информации человеком.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА дистанционное обучение, иностранный язык, испанский язык, новые технологии, МГИМО

ABSTRACT The aim of this article is to analyze the experience of using online technologies in teaching foreign languages, as well as the experience of transition from face-to-face education to distance learning during the covid-19 pandemic. The authors share their experience of working in a new way, the difficulties that have arisen, as well as the positive

aspects of a new form of interaction with students, and also, difficult conditions. The authors conclude that technologies have a positive impact on the degree of human perception of information.

KEY WORDS *remote learning, foreign language, Spanish, new technologies, MGIMO*

*Джим Рон: «Формальное образование поможет вам выжить.
Самообразование приведёт вас к успеху»*

Одной из целей ООН в области устойчивого развития является «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех». [Цель 4: Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех — Устойчивое развитие (un.org)]. Тем не менее по данным ООН в 2018 году примерно 260 млн детей были лишены возможности ходить в школу, что эквивалентно пятой части всего населения планеты данной возрастной группы.

Наступление 2020 года привнесло существенные изменения во все сферы жизни общества во всех странах мира без исключения. Многие были вынуждены резко изменить привычный ход вещей. Пандемия COVID-19 поставила всех перед новыми вызовами. Для большей части общества данные вызовы стали полной неожиданностью.

В этот период большинство стран объявили о временном закрытии школ и вузов, что затронуло более 91% учащихся во всем мире. К апрелю 2020 года, по данным ООН, около 1,6 миллиарда детей и молодых людей не посещали учебные заведения.

Система образования в целом столкнулась с необходимостью перевести учебный процесс из аудитории в онлайн или дистанционный формат. Если раньше занятия в дистанционном формате были больше свойственны частным урокам и консультациям и проходили один на один педагог-ученик при использовании сервиса видеоконференции Skype, то сейчас возникла необходимость чтения лекций и проведения семинарских занятий с многочисленной аудиторией. Данное обстоятельство привело к необходимости изучать новые сервисы проведения видеоконференций и проверки выполнения домашних заданий, обращаться к опыту коллег из других вузов. Многие образовательные платформы пришли на помощь педагогам, предоставив свободный доступ к своим ресурсам (издательства «Просвещение», «ЛитРес», «Макмиллан», Издательский дом ВШЭ, а также онлайн-школы, например, «Фоксфорд»).

В поисках оптимальной и приемлемой для себя формы работы мы, педагоги, сталкиваемся с большим количеством информации, которая порой лишена всякой системности. Пытаясь обнаружить эффективные инструменты для реализации учебного процесса в дистанционном формате,

педагог теряется среди бесконечных цифровых ресурсов, которые зачастую оказываются не востребованными в его деятельности.

В сложившихся условиях особую значимость приобретает способность как педагога, так и учащихся «использовать информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) для доступа к информации, для ее поиска, организации, обработки, оценки, а также для продуцирования и передачи / распространения», поскольку это является залогом эффективности данного формата обучения. [Забелло 2021] Стоит отметить, что молодые коллеги, а также коллеги среднего возраста относительно легко перешли на новую форму работы, чего, к сожалению, нельзя сказать о старших коллегах, которые привыкли к эмоциональному контакту со своими учениками, привыкли учитывать их индивидуальные особенности, бесспорно лучше проявляющиеся в непосредственном общении, а не через экран компьютера способствовать формированию личности ребенка. Многоопытным коллегам пришлось преобразовывать годами сформированные навыки и формы работы. Здесь на помощь приходили учащиеся, которые помогали организовывать учебный процесс, то есть шло взаимное обучение, обмен знаниями не только в области изучаемого предмета, но и в области ИКТ. В новых условиях каждый привносит свой вклад во взаимодополняющее и зависящее от каждой из сторон обучение путём истинного мыслительного взаимодействия.

В связи с эволюцией ИКТ, их активным инкорпорированием в систему образования не только возлагаются надежды на их помощь в разрешении непростых социальных проблем, но и влечёт за собой небезосновательные опасения деградирования не только системы образования, но и человека как такового. Зачастую бытует мнение, что такие общепризнанные акторы образования, как педагог и учебник (текстовый материал) становятся частью истории и им на смену придёт видеокультура, которая ведет к снижению культурного и образовательного уровня людей. Это две стороны происходящей цифровой революции, свидетелями которой мы являемся.

В новых условиях роль педагога несколько видоизменилась по сравнению с так называемым «допандемийным периодом». Педагог перестал быть источником, передающим знания, он вынужден создавать учебные ситуации, в которых учащиеся могут проводить исследовательский анализ, развивать творческое мышление, то есть педагог руководит учебным процессом, а не просто транслирует информацию. На первый план вышла коммуникация, коммуникация – не просто как средство передачи информации, а как творческий процесс, целью которого является рождение новых идей, взаимная трансформация всех участников общения. В процессе коммуникации педагог и учащиеся не только обмениваются мнениями, приходят к общему знаменателю касательно своих позиций, находят компромисс касательно тех или иных идей, но и находят новые решения актуальных проблем. Чем интенсивнее и разнообразнее коммуникация, тем активнее процесс получения новых знаний. С другой стороны, существует опасение, что преподаватель, как носителя живого слова, будет вытеснен и

замещён видео или аудио лекциями. Уместное использование живой речи, текстового материала, визуального ряда в цифровом образовании влечёт за собой развитие личностных качеств и человеческих способностей, выступающих на первый план так называемой *digital* эры.

Вместе с тем учащимся была предоставлена вынужденная возможность контролировать своё обучение, опираться на свой опыт. Это также представляет собой сложность. Вовлеченность в образовательный процесс влияет на настойчивость студентов в достижении поставленных целей и удовлетворенность учебным процессом. Во время обычного учебного процесса наиболее вовлечённые студенты больше времени проводят в вузе, участвуют в различных студенческих организациях, активно коммуницируют друг с другом. Во время продолжительных дистанционных занятий студенты жаловались на отсутствие заинтересованности, снижение мотивации.

Переходя от теории к конкретным примерам нашего вуза, стоит отметить, что мы перешли к дистанционной форме обучения буквально на следующий день после объявления о прекращении очных занятий. Конечно, преподавателям дали несколько дней, чтобы перестроиться, продумать, систему, высказать свои предложения. Специализированные подразделения МГИМО проводили семинарские занятия по организации новой формы обучения, контролю посещаемости, борьбе с академической нечестностью.

Стоит отметить, что обучение проходило в режиме реального времени. Все семинарские занятия шли по расписанию и проводились на платформе Zoom, где в режиме демонстрации экрана активно используют в качестве учебного материала различные электронные ресурсы (например, готовые тематические видеоуроки и видеоролики с канала YouTube), дополнительные задания на отработку того или иного лексико-грамматического явления, презентации нового материала. Письменные домашние задания выкладывались на платформу Google Classroom, где после проверки преподавателем студенты могли посмотреть оценки и свои ошибки. Там же отмечалась посещаемость студентов. Таким образом, Google Classroom представляет собой удобный инструмент для оценки работ студентов и обеспечивает обратную связь в онлайн формате в условиях дистанционного обучения.

Конечно, и у педагогов, и у студентов были обычные учебники, а вот дополнительные материалы, которые раньше были в виде раздаточного материала, были переведены в электронный формат, обновлены и преобразованы в более интерактивные.

Из опыта можно сказать, что возникали сложности с аудированием специальных текстов новостного характера, так как, например, Euronews даёт скрипт аудио новости, CNN зачастую тоже. При обращении к данным сайтам возникали сомнения, был ли текст воспринят на слух или студент обратился к расшифровке.

Подводя итог, стоит отметить, что дистанционное обучение приобрело всемирную популярность и стало весьма востребованным прежде всего в связи с тем, что оно обеспечивает учащимся доступность образования

независимо от географии проживания, возраста, а также предоставляет педагогу свободу и возможность выбора. Система позволяет одновременно охватывать многочисленные аудитории, предоставляя необходимый объём информации вне зависимости от количества слушателей.

Дистанционный формат образования рассматривается как территория самосовершенствования человека и коренным образом отличается от традиционной системы обучения. Использование в учебном процессе новейших компьютерных технологий позитивным образом влияет на степень восприятия информации человеком и развивает его когнитивные способности. Процесс взаимодействия с преподавателем в удалённом формате полностью модифицирует привычные роли обоих.

Список использованной литературы

1. Цель 4: Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех — Устойчивое развитие (un.org) (электронный ресурс, дата обращения 24.09.21)
2. *Забелло М.Л.* Понятие ИКТ-компетентности в современной педагогике. Понятие ИКТ-компетентности в современной педагогике (admin-smolensk.ru) (электронный ресурс, дата обращения 24.09.21)
3. *Воробьева М.В., Канарская М.* Дистанционное обучение: характеристики, преимущества и недостатки // Гуманитарный научный вестник. 2020. №5. С. 65-69. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/05/VorobyevaKanarskaya.pdf>

РАЗДЕЛ 3

Молодая лингвистическая наука

Е. А. Ауэр

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ АНТРОПОНИМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается история происхождения немецких имен. Проанализирован исторический аспект антропонимов в немецком языке и определены значения антропонимической системы в немецком языке.

Ключевые слова: *ономастика, антропонимика, антропонимические системы, онимы, прозвище, древнегерманские языки, германские имена*

ABSTRACT. This article discusses the origin of German names. The historical aspect of anthroponyms in German is analyzed and the values of the anthroponymic system in German are determined.

KEY WORDS: *onomastics, anthroponymy, anthroponymic systems, onyms, nickname, Ancient Germanic languages, Germanic names*

Наравне с широким рядом синонимичных терминов, которыми пользуются ученые для обозначения феномена имени собственного (оним, онома, имя собственное, собственное имя, проприатив (от лат. «*proprium*»)) [Подольская 1978: 95], [Васильева 2009: 16, 17], существуют десятки научных определений, трактующих понятие онима, а также по-разному определяющих специфику значения и функций данной языковой единицы: в различной степени полных, дополняющих или опровергающих друг друга. В настоящем исследовании под именами собственными понимаются слова, называющие объекты с целью выделения их из класса подобных. Разновидностью имен собственных являются антропонимы – имена людей [Ахманова 1966], [Розенталь 1985].

Обширность ономастического пространства языка провоцирует неизбежность его сегментирования. А. В. Суперанская отмечает, что детальное изучение онимов невозможно без классификации данных единиц, поскольку любое исследование заставляет автора обращаться к отдельным секторам ономастического поля для более четкого разграничения явлений [Суперанская 1973].

Раздел ономастики, изучающий собственные имена людей, происхождение, изменение этих имён, географическое распространение и социальное функционирование, структуру и развитие антропонимических систем называется антропонимика. Антропонимические системы европейских народов обладают внешним сходством, проявляющимся в

наличии одинаковых элементов: личного имени и наследуемого компонента — фамилии.

Способ именованья, образ, положенный в основу имени, весьма индивидуален у каждого народа. Несмотря на то что в образности имен отмечается типичность и усматриваются антропологические универсалии, применение этого типичного и универсального определяется особенностями индивидуального развития народа. Чем примитивнее культура народа, тем больше самобытных этнографических черт он хранит и живее связь его со спецификой быта и обрядов. Имена (и особенно прозвища) в живой разговорной речи тесно связаны с реалиями, традициями, религией, мирозерцанием и т. п., свойственными определенному народу, а все это как раз и составляет область интересов этнографии как одной из исторических наук.

Семантику именных основ можно разделить на несколько основных категорий:

1. Основы "военной" тематики:

*sigiz, *sigaz — "победа" (готск. sigis, *sigus, древнеисл. sigr, древнеангл. sige, syge, древневерхненем. sigu, sigi, sig):

Sigibodo ("победа" + "посланец, гонец")

Sigihard/Sigeheard ("победа" + "сильный, стойкий, отважный")

Sigimar/Sigmarr ("победа" + "знаменитый, славный")

Видимо, в эту же категорию следует прибавить основы с общим значением "защита, безопасность":

*mundō, *mundi-, *mundiz — "рука; защита" (готск. *munds, *munda, древнеисл., древнеангл., древнесакс. mund, древневерхненем. munt):

Adalmund/Æðelmund/Aðalmundr ("благородный" + "защита, защитник")

Dagamund/Dægmond ("день" + "защита, защитник")

Audimund/Eadmund/Auðmundr ("богатство, удача" + "защита, защитник")

2. Названия высших существ, личные имена богов

*ānsu-z, *ānsi-z — "божество, бог, ас" (древнеисл. áss, древнеангл. ōs, древнесакс. *ās, древневерхненем. *ans):

Ansgar/Osgar/Ásgeirr ("ас, асы" + "копье")

Oslaf/Ásleifr ("ас, асы" + "наследие, наследник")

Answart/Osweward/Ásvarðr ("ас, асы" + "страж, хранитель")

3. Физические и моральные качества

*hauha-, *hauhaz — "высокий, возвышенный" (готск. hauhs, древнеисл. hár, há, древнеангл. hēah, hēh, древнесакс., древневерхненем. hōh):

Heahmund/Hámundr ("высокий" + "защита, защитник")

Hohstein/Heahstan/Hásteinn ("высокий" + "камень")

Sigihoh/Sigeheah ("победа" + "высокий")

4. Социальные категории

*þeudō — "народ, племя" (готск. þiuda, древнеисл. þjóð, древнеангл. þeōd, древнесакс. thiod, thioda, древневерхненем. thiota, thiot, diot, diota):

Theodger/Theodgar/Þjóðgeirr ("народ" + "копье")

Theudered, Theoderat/Theodred ("народ" + "совет")

Theudulf/Theodulf/Þjóðólfr ("народ" + "волк")

5. Названия животных

*wulfa-, *wulfaz — "волк" (готск. wulfs, древнеисл. úlfr, древнеангл., древнесакс. wolf, wulf, древневерхненем. wolf):

Wolfhilda/Wulfhild/Úlfhildr* ("волк" + "битва, бой")

Aldulf/Ealdwulf ("старый" + "волк")

Hardulf/Heardwulf ("сильный, стойкий, отважный" + "волк")

6. Этнонимы

*gaut, *got — "гот, гёт, гаут" (готск.-лат. *Gauti, Goti - "готы", древнеисл. Gautar - "гауты, гэты", Gotar - "готы", древнеангл. Gota, Gotan - "гот, готы", Geātas - "гауты; юты"):

Hrodgaud/Hróðgaur ("слава" + "гот, гаут, гёт") *Gaudulf/Gautúlfr* ("гот, гаут, гёт" + "волк")

Gauthildis/Gauthildr* ("гот, гаут, гёт" + "битва, бой")

Ansgaud/Ásgaur ("ас, асы" + "гот, гаут, гёт")

Albgot/Alfgaur ("альв, альвы" + "гот, гаут, гёт")

Как видим, имена-композиции составлялись из стандартных, часто повторяющихся именных основ. Комбинируя эти основы, древние германцы обращали внимание не столько на "общее" значение получившегося имени, сколько на значение самих основ. Чем престижнее было понятие, обозначаемое основой, тем чаще оно использовалось при составлении имен. В результате имя, образованное из двух "престижных" основ, могло получиться совершенно тавтологичным: *Gundihild* ("бой" + "битва"), *Gundwig* ("бой" + "война"), *Vaduhilt* ("битва" + "битва"). Тем не менее, комбинирование основ не было хаотическим: оно подчинялось своим законам. Достаточно важную роль играл грамматический род второго элемента: так, заканчиваться на элемент *hild/hilt* ("битва") могли только женские имена, поскольку слово *hild, hilt* (*hiltja*) в древнегерманских языках принадлежит к женскому роду.

Тем не менее, в некоторых случаях род последнего элемента мог и игнорироваться: элемент *gāt, gād* ("совет") относится к мужскому роду, однако он мог завершать как мужские, так и женские имена: м., ж. *Adalrad*, м., ж. *Berterad* и т.д. (Попутно заметим, что со временем под влиянием латинского языка у германских народов появилась традиция образовывать от мужских имен женские формы с помощью аффикса *-a*: *Adalrad* — *Adalrada**, *Berterad* — *Berterada**).

Отдельные основы имени могли "наследоваться" от родителей к детям либо появляться в именах детей одной семьи, служа своеобразным родовым маркером. Постепенно значение именных основ забывалось и двуосновное имя окончательно перестало быть "именем-словосочетанием", своеобразным

кеннингом ("удачливое копьё", "друг битвы"). Имена, образованные из сходно звучащих основ, смешивались, образуя одинаковые стяженные формы: *Adalrich/Aldrich/Alarich* → *Alrich*, *Adalmar/Aldemar/Albmar* → *Almar*. Вопрос значения имени потерял свою важность — тем более что язык, из которого заимствовались именные основы, зачастую был уже непонятен тем, кто носил эти имена.

На передний план выступили другие факторы: социальный престиж имени и наличие знаменитых "тезок". Германские имена (включая древнеанглийские и скандинавские) оказали огромное влияние на европейский ономастикон. Завоевая территории, населенные негерманскими именами, германцы, как правило, через несколько веков теряли свой язык, но сохраняли свои имена.

Салические франки, завоевавшие Римскую Галлию, смешались с местным населением и к концу VIII века окончательно перешли на галло-романское наречие, которое является предком современного французского языка. Однако аристократия, являвшаяся (или считавшая себя) потомками франков, продолжала носить германские имена: *Carl/Karl* (совр. фр. Charles), *Chlodovech* (совр. фр. Clovis, Louis), *Theoderic* (совр. фр. Thierry), *Henric/Henrich* (совр. фр. Henri). Аналогичным образом готские завоеватели оставили в наследство предкам современных испанцев и итальянцев имена готской знати: *Alareiks*, *Alarich* (совр. ит. Alarico), *Hroþareiks*, *Hroderich* (совр. исп. Rodrigo), *Piudareiks*, *Theoderic/Theodoric* (совр. исп. и ит. Teodorico).

Скандинавы, осевшие на территории северной Франции и основавшие в начале X в. герцогство Нормандия, достаточно быстро перешли на нормандский диалект древнефранцузского языка, но также продолжали сохранять свои древнегерманские имена.

Впоследствии потомки основателей Нормандского герцогства принесли их в завоеванную Сицилию, а также в Англию, где континентальные германские и скандинавские имена (в их северофранцузском варианте) частично вытеснили древнеанглийские аналоги (ср. древнеангл. *Ceorl* — древнегерм. и древнесканд. Carl, Karl, совр. англ. Charles, древнеангл. *Frithuric*, *Freoðeric* — древнегерм. Frideric/Frederic, совр. англ. Frederick, древнеангл. *Ælfric* — древнегерм. Albirich/Alberich, совр. англ. Aubrey). Популярность германских имен в течение Средних веков определялась прежде всего их "аристократизмом". Готские, франкские и норманнские завоеватели стояли у истоков генеалогии значительной части знатных семейств, соответственно, германские имена обладали высоким социальным престижем. Их носили короли, военачальники, феодальные сеньоры, а также представители высшего духовенства.

Впоследствии Римская церковь канонизирует немалое количество выходцев из аристократических родов — прежде всего, епископов, аббатов, настоятелей наиболее известных монастырей, и таким образом германские имена прочно закрепятся в католическом именовании. Позднее, когда

церковный календарь станет основным источником крестильных имен, это сыграет свою роль в расширении их популярности.

И, наконец, не последнюю роль в распространении германских имен в негерманской Европе сыграл народный эпос, в частности, так называемый "каролингский цикл" [Минор 2019]. Большинство его героев, ставших для средневековых европейцев образцом рыцарства, носят германские имена: племянник Карла Великого *Роланд* (древнегерм. Hrodland, Hruodland, Chrodoland: (h)ruod, "слава" + land, "земля, страна"), граф Руссильона *Жирар* (Жерар, древнегерм. Gerhard: ger, "копье" + hard, "сильный, стойкий, отважный"), *Ринальд* (Ринальдо, Рено, древнегерм. Ragingald: ragin, "совет, решение, закон, судьба, рок" + wald, "власть, сила"), *Руджьер* (Руджеро, Роже, Роджер, древнегерм. Hrodger: (h)ruod, "слава" + ger, "копье"), *Ожье* Датчанин (древнегерм. Autger: aud, "богатство" + ger, "копье") [Felomena.com 2021].

Особый интерес представляет собой процесс наречения имени в немецких языковых островах. Так, немцы колонисты в России пользовались не только традиционными германскими именами, но и заимствовали имена из контактирующего языка и культуры [Минор 2016].

Список использованной литературы

1. *Ахманова, О. С.* Словарь лингвистических терминов. / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. *Васильева, Н. В.* Собственное имя в мире текста. / Н. В. Васильева. – 2-е изд., испр. – М. : Книжный дом «Либроком», 2009. – 224 с.
3. *Минор, А. Я.* Официальные и неофициальные антропонимы поволжских немцев // Итоги развития языковых вариантов поволжских немцев в первой половине XX века: Монография / под ред. А. Я. Минора, Л. И. Тетюева. – Саратов: Изд-во "Саратовский источник, 2016. – с. 100 – 111.
4. *Минор, А. Я.* Курс лекций по истории немецкого языка. Учебное пособие для студ. фак-та иностр. языков по курсу «История изучаемого языка». / А. Я. Минор. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2019. – 103 с илл.
5. *Подольская, Н. В.* Словарь русской ономастической терминологии. / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1978. – 200 с.
6. *Розенталь, Д. Э., Теленкова М. А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. / Д. Э. Розенталь. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
7. *Суперанская, А. В.* Общая теория имени собственного. / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 367 с
8. *Felomena.com* [Электронный ресурс] / Что означают Немецкие имена: толкование и история происхождения. – URL : <https://felomena.com/imena/proishozhdenie/nemeckie/> (дата обращения: 25.08.2021). – Загл. с экрана. – Яз рус.
9. *The Kurufin's Castle Европейские имена: значение и происхождение.* [Электронный ресурс] // Древнегерманские имена. – URL : <http://kurufin.ru/html/germanic.html> (дата обращения: 25.08.2021). – Загл. с экрана. – Яз рус.

НЕМЕЦКИЕ АНТРОПОНИМЫ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ОСТРОВА

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается эволюция имен и фамилий поволжских немцев в условиях иноязычного окружения. В первую очередь рассматриваются процессы транслитерации немецких имен и фамилий буквами русского алфавита. Проанализирован исторический аспект функционирования антропонимов поволжских немцев.

Ключевые слова: *поволжские немцы, ономастика, антропонимика, русификация немецких имен, немецкие имена и фамилии.*

ABSTRACT. This article examines the evolution of the first names and surnames of Volga Germans in the context of a foreign-language environment. First of all, the processes of transliteration of German first names and surnames are considered in letters of the Russian alphabet. The historical aspect of the functioning of anthroponyms of Volga Germans was analyzed.

KEY WORDS: *Volga Germans, onomastics, anthroponymy, Russification of German first names, German first names and surnames.*

Немецкие поселения в России появились после издания в 1762 - 1763 годах императрицей Екатериной II так называемых колонизационных манифестов, которые приглашали немцев жить в России. Центром расселения немцев в России стало Нижнее Поволжье: уже в конце 1760-х годов там находилось более 100 немецких населенных пунктов.

С 1764 по 1768 год в Поволжье на территориях современных Саратовской и Волгоградской областей было создано 106 немецких колоний, в которых поселились 25 600 человек. К началу 20 века в Поволжье образовалось 190 колоний с населением 407,5 тысяч человек преимущественно немецкой национальности, которых с конца 19 века официально называли "немцы Поволжья" или "поволжские немцы" (*die Wolgadeutschen*) [Исторические очерки о немцах поволжья 2021].

Метрики, переписи и прочие документы колонистов в России велись людьми малограмотными, которые только на слух воспринимали имена и фамилии немцев. В тот период отсутствовала единое толкование русско-немецкого перевода или вообще был недоступен.

В советское время следовали и соображения политическими. Так например, двоих братьев *Johann* и *Johannes* могли записать Иванами, а других – *Heinrich* и *Andreas* – Андрееми и т.п.

Если родители просили записать своего сына Вилгельмом, комендант отвечал, что такого имени нет, и записывал его Василием. Таким образом, можно себе представить трудности обратного перевода. Такого же рода проблема присутствует с определением имен и в конце 19 начале 20 веков.

После введения воинской повинности, расширением контактов с окружающим русскоязычным населением, среди колонистов стало модным показывать знания русского языка и обращаться друг к другу на русский манер Ифан Ифанович или Антрей Антреевич. Колонисты не выделялись большим разнообразием имен и зачастую определенный набор имен прослеживается в отдельных семьях на протяжении многих поколений. Показательны обращения к детям: *Dem Johann sei Johann sei Johannje* или *Jacob sei Jacob sei Jacobje* и т.д.

Сталкиваясь с проблемой написания фамилий колонистов необходимо принимать во внимание с одной стороны многообразие диалектов и произношений в немецком языке, а с другой стороны субъективное восприятие иностранных звуков не носителями немецкого языка.

На примере известной фамилии Моллекер можно увидеть ее трансформацию: *Mileker, Milecker (Stump), Müllecker (Pleve), Muehlecker (Mai)*. Еще один пример преобразование фамилии Феллер: *Veller, Feller, Föller*.

Написание фамилий зависело от того, как это делал служитель церкви, насколько он был грамотен, из каких немецких земель он прибыл.

Первый раз фамилии колонистов записывали помощники русских дипломатов или вызывателей (агитаторов), когда набирали колонистов. Они это делали для отчетных документов за выданные деньги на поездку до Любека. Данные документы с фамилиями, написанными очень близко к тем, которые они имели на родине, не сохранились.

Далее создавали списки колонистов, так называемые форштегеры (старосты) групп колонистов. Здесь шла запись фамилий не по документам колонистов, которые были изъяты вербовщиками, а на слух. Но с учетом, что списки составляли грамотные немцы, искажения были, но не значительные.

По прибытию в Ораниенбаум, новые списки на выдачу кормовых денег составляли русские чиновники. Здесь начались проблемы в написании фамилий.

На время проезда из Петербурга в Саратов сопровождающие колонистов русские офицеры, знавшие немецкий язык, делали свои записи фамилий для тех же финансовых отчетов. Можно отметить, что такие фамилии как *Meier* записывалась уже как *Maier, Meyer*. А фамилия *Diel* как *Diehl, Tiehl*.

Приведем еще один пример, при погрузке в Любеке был зафиксирован немец с фамилией *Anderson*. В Ораниенбауме он уже стал Эндерсон, в Саратове его записали как Эндерсен, а когда основывалась колония, то его назвали по фамилии первого форштегера, *Enders*.

Можно отметить, что известная католическая фамилия *Kloberdanz* еще в конце 18 века писалась как *Klopertanz*. Колонисты с фамилией *Tietel* со временем позабыли, что они родственники колонистам *Dietel*. Просто при переходе в другую колонию писарь допустил неточность.

Известно, что в некоторых сочетаниях двойных имен употреблялись оба, особенно женские. В сокращенной форме эти два имени формировали

устойчивую форму, например, *Anna Maria – Annamari, Anna Elisabeth – Annabeth, Luisa Elisabeth – Lisbeth* и т.д.

До 1874 года в написании немецких имен и фамилий отчество не использовалось. После того, как колонисты получали статус поселян-собственников в документах, начиная с сельских управлений и выше, стал употребляться русский вариант с отчествами.

С 1880-1890 гг. в ряде официальных документов стала использоваться замена немецких имен на русские. Это было не везде и не во всех местных органах власти. Таким образом, *Wilhelm* становился Василием, *Friedrich* – Федором, *Georg* – Егором, *Gottlieb* – Фомой, *Konrad* – Кондратом, *Heinrich* – Андреем.

Приведем несколько примеров русификация и трансформация немецких имен в русские [Geschichte der Wolgadeutschen]:

Aganeta, Agneta (Аганетта, Агнетта) – Наталья

Agnessa (Агнесса) – Анна

Jakob (Якоб) – Яков

Нужно отметить, что именно в церковных записях немецкие имена сохранялись. В ряде посемейных списков сочеталось немецкое и русское написание имени. К слову сказать, с женскими немецкими именами этого не происходило. Сокращение двойных женских имен – народный уменьшительно-ласкательный способ, но на немецкий манер.

Многие немцы-колонисты обладали двойными именами, которые употреблялись только в официальных ситуациях, как то, крещение, брак, регистрация смерти, составление каких-либо официальных документов. В быту же всех звали только по второму имени, как мальчиков, так и девочек. Эти положения нашли своё подтверждение в архивных документах.

Руководствуясь этим положением, можно сказать, что не всегда родственники знали, что у их деда или прадеда было первое имя, например, *Johann Tobias* – Иоанн Тобиас. Просто все звали его по-домашнему, то есть по второму имени *Tobias* – Тобиас.

Известен и такой факт, что в каждом роду имена повторялись из поколения в поколение. Дело в том, что при присвоении имени новорожденному родители следовали не личными симпатиями и интересами, а строгими правилами.

Можно отметить, что среди пришельцев были католики и реформаторы, лютеране, меннониты, баптисты, последователи моравских братьев – чешская религиозная секта, которая возникла в середине XV века, которые сыграли огромную роль в имянаречении детей.

Выделим тот факт, что всех переселенцев в колонии распределяли и направляли российские власти по конфессиональному принципу, для избежания трений и разногласий на религиозной почве. Данное решение оказало большое влияние на развитие системы личных имен в колониях, т. к. католики и протестанты имели свои каноны в имянаречении детей.

В новых поселениях колонисты придерживались традициям и называли своих детей привычными католическими или протестантскими именами.

К сохранению данных ценностей привели в очень сильной мере католические и протестантские священники. Принимая во внимание, что большинству колонистов была доступна, прежде всего, религиозная литература, такие как Библия, псалмы, календари и катехизис, то можно сделать вывод, что именно в данных источниках набожные колонисты искали имена для своих детей. Поэтому можно так часто встретить имена святых, например, имя *Anna-Elisabeth* – Анна-Елизавета, которые давали немцы своим детям.

Можно отметить, что наследование традиционных семейных имен стало следующим шагом в развитие имянаречения детей. Так, например, давались имена в честь бабушек и дедушек. И здесь всё было чётко отрегулировано – учитывался порядковый номер ребёнка в семье и то, живы были бабушка или дедушка или нет. Данный факт подтверждают переписи населения, проводившиеся в немецких колониях на Волге. Кроме того, жители колоний практически не покидали пределы колонии, и браки заключались в основном между односельчанами, и со временем привело к тому, что возникло много новых семей с одинаковыми фамилиями.

До известного указа императора Александра II от 4 июня 1871 г., который отменял все привилегии, дарованные переселенцам Манифестом Екатерины II, все делопроизводство в колониях велось на немецком языке и имена записывались в регистрационных книгах по немецкой традиции.

Перевод делопроизводства на русский язык привел к тому, что имена колонистов стали записываться в регистрационные книги так же, как и имена русских крестьян. Таким образом, имя колониста, вернее поселенина-собственника, теперь состояло из трех компонентов; патронимическая часть имени образуется по русскому образцу с суффиксами –*вич* или –*овна/евна*: Например: *Аллерборн Александр Филиппович, Майер Анна Августовна*. При наличии двух имен по достижении взрослого возраста необходимо было выбрать одно, например: *Рамборг Анна-Магдалена Антоновна* [Минор 2016].

Следующим шагом в антропонимике поволжских немцев стало решение партии и правительства СССР о коренизации. Политическая и культурная кампании советской власти предложенной в национальном вопросе в 20-х и начале 30-х годов XX в. должна была смягчить противоречия между центральной властью и нерусским населением СССР.

Она выражалась в подготовке и продвижении на руководящие должности представителей национальных меньшинств, в создании национально-территориальных автономий, во внедрении языков национальных меньшинств в делопроизводство, в образовании, поощрении издания СМИ на местных языках.

Коренизация затронула также имена собственные и правила перевода немецких имен на обязательное в русской традиции указание имени отца — отчества. Как известно, патронимы при именовании человека не применяются в немецкой традиции. Однако прибывших переселенцев необходимо было идентифицировать по правилам новой Родины. Для

сохранения имени отца, патронима, стали использовать форму имени отца в родительном падеже с артиклем *des* без падежного окончания – *s*.

В работе А. Я. Минора встречаются примеры некоторых имен жителей с. Прайс в форме, утвердившейся при написании имен немцев-колонистов в России:

Haag Johannes des Johann-Peter

Hofsetz Joseph des Peter

Safeuer Alexander des Johannes

Schmidt Johannes des Zacharias

Strewenski Pius des August

Schneider Johannes des Peter [2].

Советский период жизни поволжских немцев внес не только проблемы с поиском происхождения фамилий, но еще и поиском их носителей. Ведь после начала войны с Германией немцы Поволжья Указом Президиума Верховного Совета СССР от 28 августа 1941 года были обвинены в сотрудничестве с германскими властями и выселены в Казахскую ССР и соседние с ней области РСФСР. В 1948 г. было объявлено, что выселение немцев и ряда других народов осуществлено "навечно", и за самовольный выезд (побег) из мест проживания введено уголовное наказание в виде 20 лет каторжных работ. Опасаясь дальнейших преследований, многие немцы меняли фамилии на русские, родители боялись говорить детям, что они немцы. Детей не учили родному языку. Российские немцы начали исчезать как этнографический феномен.

В заключении можно отметить, что большой интерес вызывает процесс сохранения старого, принесенного с исторической родины антропонимикона и заимствование новых антропонимов из языка окружения. Таким образом, в немецких колониях к середине 20-х годов XX в. в каждой колонии сформировался ограниченный конфессиональными требованиями и семейными традициями реестр личных официальных имен. Данные официальные именованья поселенцев также имеют свою историю. Таким образом, в условиях изоляции в колониальном сообществе, ограниченными языковыми контактами с окружающим населением и практическим отсутствием официальных заимствованных имен из антропонимикона окружающей культуры привело к сохранению традиций имянаречения детей.

Список использованной литературы

1. *Исторические очерки о немцах поволжья*. [Электронный ресурс] / Немецкие фамилии на русской земле. – URL: <http://nempowolgje.blogspot.com/2009/09/blog-post.html> (дата обращения: 30.10.2021). – Загл. с экрана. – Яз рус.

2. *Минор, А. Я.*: Прозвища поволжских немцев в системе антропонимических средств идентификации личности. / А. Я. Минор // Ежегодник Международной ассоциации исследователей истории и культуры российских немцев. – Москва, 2016. – № 2. – С. 171–179.

3. *Geschichte der Wolgadeutschen*. Историко-краеведческий и генеалогический форум. [Электронный ресурс] / Русификация и трансформация немецких имен в русские. – URL : <http://forum.wolgadeutsche.net/viewtopic.php?t=2620&start=100> (дата обращения: 30.10.2021). – Загл. с экрана. – Яз рус.

USING A LANGUAGE AS A PART OF THE BASICS IN AN INFORMATION SECURITY SYSTEM IN CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

АННОТАЦИЯ: Данная статья посвящена спецификациям и проблемам языка как части системы информационной безопасности. В этой статье анализируются текущие процессы, происходящие в языке, его роль в системе информационной безопасности и проблемы (например, влияние других языков на язык и информационное пространство и т.д.). В статье предпринята попытка понять состояние и положение системы информационной безопасности в России, а также роль языка в ее функционировании в контексте межкультурной коммуникации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *язык, информационная безопасность, мягкая сила, защита данных, коммуникация, влияние.*

ABSTRACT: This article focuses on specifications and problems of the language as a part of information security system. This abstract analyzes the current processes taking place in the language, its role in the information security system and problems (for example, the influence of other languages on the language and information space, etc.). The article attempts to understand the state and position of the information security system in Russia, as well as the role of language in its functioning in the context of intercultural communication.

KEY WORDS: *language, information security, soft power, data protection, communication, influence.*

A language plays the significant role in maintaining of social order and communication between people. Today we live in modern quickly modifying world. It is becoming more and more interconnected. Economics, politics and culture of different countries start influencing each other. Language is a great and complex system which maintains its values and deserves respect. It is also a social action and functions to express thoughts [Karimova 2016]. Every language fulfills some critical functions like symbol of identity (for nations and ethnic groups), as a way of interacting in society. And of course including its principal function is an information transmission.

In the modern world we use actively Internet, so the data transmissions and its information streams have been increasing in several times. In current terms the most priority purpose becomes a formation of reliable information security system. It must base on some criteria:

1. It should be able full-scale data protection;
2. It should provide a protection of interests human and civil rights and freedoms.
3. It should work with application of modern hi-tech technologies and effective techniques.

Security from the perspective of software/system development is the continuous process of maintaining confidentiality, integrity, and availability of a system, sub-system, and system data. This definition at a very high level can be

restated as the following: Computer security is a continuous process dealing with confidentiality, integrity, and availability on multiple layers of a system. Key Aspects of Software Security: Integrity, Confidentiality, Availability [Merritt 2013].

What is information security? Information security is vital in the era in which data regarding countless individuals and organizations is stored in variety of computer systems, often not under our control.

Information security is defined as "protecting information and information systems from unauthorized access, use, disclosure, disruption, modification, or destruction," according to US law[Andress 2014].

In our efforts to secure our assets, we must also consider the features of the language.

The language plays critical role in information security system, it as connection system. All interactions within this system are depending of the language. Because each language is a content of the system, the main resource and that thing with which object of protection (information) was created. It is literally an inseparable part of information security system.

One of the most common examples of using language as a data protection mechanism was famous in during World War II. Then American military forces used an one of the languages of the Native American people – Navajo as a mean of coding strategic important information. The successful encrypting was allowed to conserve information from Japanese and Nazi German enemies. Even in case of leak of the coded information enemies can't understand the real sense, so it became useless. Very few non-Navajos knew the language, which made it a secure method of communication. Themselves U.S. Marines used the Navajo language to communicate over the radio [Anderson 2017].

In modern world almost all information security system mainly is based on Internet. Special servers are served for connecting between hubs and data transmission. But a problem is contenting on that fact that a computer – is an American invention, all the last demand developments are concentrated in "Silicon Valley" – is a large conglomerate of IT-companies which belongs to USA and acting in their national interests. This situation is threatening of national securities of other countries. All original computer code is based on the English languages. Each command is being executed on English and a work of computer algorithms impossible without English soft skills. There is an open question still.

Therefore, currently systems of national security including Russia are under attack. Specialists should invent mechanism of using a national language at a software to resolve this problem.

The solution to the problem seems to be the creation of a separate Russian Internet with the possibility of autonomous existence. The legal necessary condition for this have been created in Russian legislation.

For instance, Federal Law No. 90-FZ of May 1, 2019 «On Amendments to the Federal Law «On Communications» and the Federal Law «On Information, Information Technologies and Information Protection» also well-known among Russian citizens under non-official name as the Law on the «sovereign Internet».

According to the text of the document there had been prescribed some important acts: 1. telecom operators are required to install state equipment at traffic exchange points for traffic analysis and filtering (Deep Packet Inspection; DPI) within the country and communication lines crossing the border of Russia; 2. telecom operators are required to register and use only these exchange points (the procedure is determined by the Government); 3. Roskomnadzor implements "centralized management" of the Russian segment of Internet; Roskomnadzor implements restriction of access to sites banned in Russia; a national domain name system is being created [Federal Law No. 90-FZ 2019].

These actions could allow to increase safety of Russian Federation from outdoor threats.

However, if to provide a deep analysis then it is possible some disadvantages of the law. First lack is a possibility of whole isolation of Russian Internet, that may lead to some serious consequences: it is a the possibility of mass violations of human rights in isolation, when international human rights institutions will not be able to react to it in time. Also a large problem is an entire termination institutes of Russian civil society and individual Russian citizens with foreign societies and organizations. It will be a huge damage to intercultural communication and interconnections. In addition, there are some concerns about broad discretion of authority for the state body of Roskomnadzor. Its capacity is increasing risks of centralization of the network and a multiple in large-scale failures.

Nowadays Internet represents a form of a "carrier" and "container" of a language. There are contained a large mass of information including mass-media, grammatical structures of language and lexical units of the language. The special segment of Internet are social networks like Instagram, VK, Telegram, Twitter and etc are represented the most living part of language on Internet. There are daily created new lexical and grammatical units of the language, it is a cyberspace of active and permanent development of the language and its interaction with other languages.

So Internet regulation is language regulation.

Language borrowings have positive and negative features. On the one hand, this is a positive phenomenon, so the language is enriched in this way, its vocabulary is growing. On the other hand, there are several reasons why the intensification of the borrowing process is undesirable.

The process of borrowing is natural, but the language must hold its originality and authenticity. The increase in the number of borrowings may lead to dangerous situation in linguistic terms. A large number of foreign lexical and grammatical units within the language is able to appearing risk of loss of cultural code and blurring authenticity of language.

Strengthen the position of language in the world is able using language as a way of soft power. At the same time, this is the main danger: a soft power potential of other languages. According to a professor Joseph S. Nye, Jr a concept «soft power» means "when one country gets other countries to want what it wants might be called co-optive or soft power in contrast with the hard or command power of ordering others to do what it wants". Nye coined the term "soft power" in a 1990

book "Bound to Lead: The Changing Nature of American Power". In his book, Nye identifies three pillars of soft power: political values, culture, and foreign policy [Nye 1991]. Thus, it has verified a thesis that language is a mean of soft power because the language is a primary keeper of culture and cultural code.

Language is a sine qua non of communication. Without any doubt the Internet is developing faster than mutual understanding between countries and systems of thought that it can link. This increases the possibility of asymmetrical communication, in which those with high level of understanding can workout a degree of soft power [Rose 2005].

For example, today, the United States is implementing a policy of "soft power" including using language in all possible directions.

The main focus is on cooperation in the field of education, science, technology and innovation, etc.

Summarizing all above, it can be argued that information security system can effectively use the language. But at this sphere another problem exists: What level of information security culture is necessary to ensure complete data protection?

Based on early research, we conducted a study in the form of an Internet survey among young people (98 people were interviewed), which showed quite shocking results [Golov, Elistratova 2019].

For example, among young people, more than a third (39.2%) do not even know what the culture of information security is (fig. 1).

According to the study (fig. 2), the Internet (62.9%) has largely shaped the culture of information security among a significant part of young people. Further, the respondents' opinions were divided: the main role in the formation of this culture for some was played by the close environment, for others – regulatory and legal sources (14.4% each). For the rest, school (5.2%) and literature (3.1%) played a major role in the formation of a data protection culture. Such a small percentage of those respondents for whom it was the school that played a big role in shaping the culture of information security, allows us to conclude that at the moment there is a problem of insufficient education of young people in educational institutions on this topic and it is necessary to increase the level of participation of schools in the formation of information security culture.

Additionally, a study of the popularity rating of languages on the Internet was also conducted. As a result of the study based on the collected information the table was created. Particularly the site was analyzed where the table was presented (Table: Power Language Index ranking) [Web-site Power Language Index]. The "soft power 30" section of the Portland website was also analyzed [Official site of The soft power 30 by Portland].

In process of analysis we should we have to sum up the scores of countries and languages, taking into account which countries mainly speak which languages. According to the created table (Table 1), English possesses the most powerful potential of soft power. French, Spanish have promising advantages, while Russian is losing its position, especially in the post-Soviet space.

<i>pPlace</i>	<i>Web-site “Portland” (2019)</i>	<i>Web-site “Power Language Index”</i>	<i>The usage of content languages for websites (2020)</i>	<i>Possible Growth coefficient of potential soft power language</i>
1.	<i>France (score 80,28)</i>	<i>English (0.889)</i>	English 60.1%	English
2.	<i>UK (score 79,47)</i>	<i>Chinese (0.411)</i>	Russian 8.6%	Spanish ↗
3.	<i>Germany (score 78,62)</i>	<i>French (0.337)</i>	Spanish 4.0%	French ↗
4.	<i>Sweden (score 77,41)</i>	<i>Spanish (0.329)</i>	French 2.6%	German —
5.	<i>USA (score 77,40)</i>	<i>Arabic (0.273)</i>	German 2.5%	Chinese ↗
6.	<i>Switzerland (77,04)</i>	<i>Russian (0.244)</i>	Chinese 1.5%	Arabic ↗
7.	<i>Canada (score 75,89)</i>	<i>German (0.191)</i>	Arabic 1.0%	Russian ↘
...	<i>Spain (score 71,05)(13) China (score 51,25)(27 place)</i>	<i>Other languages</i>	...	

Table 1.

In conclusion, it means that the Russian language should develop its potential of soft power to provide entire protection data and guarantee a reliability of the information security system, being a part of it.

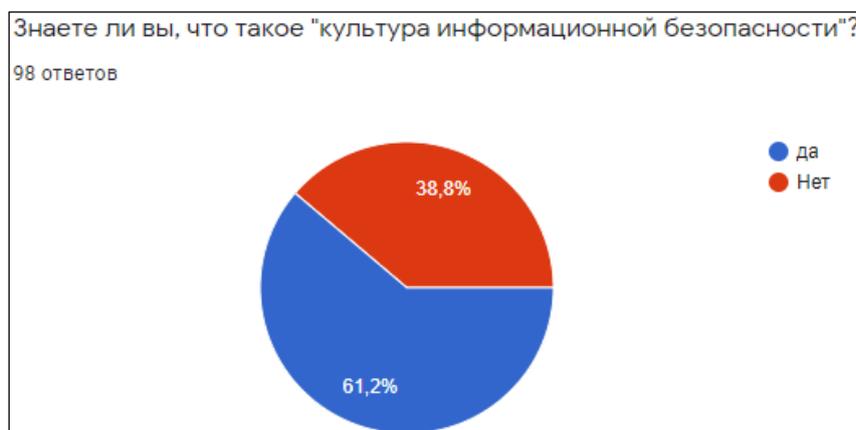


Figure 1.



Figure 2.

Список использованной литературы

1. Karimova V. S. The English Language for Global Communication: Perspective of Youth. / V. S. Karimova // Khazar-News Khazar-Review, Popular Science, literary-publicist bulk\ monthly publication. № 348. – 2016.
2. 9 Software Security Design Principles by Todd Merritt Jan. 15, 2013. [Electronic resource] // URL: <https://dzone.com/articles/9-software-security-design>
3. Jason Andress. The Basics of Information Security: Understanding the Fundamentals of InfoSec in Theory and Practice: Second Edition. 2014. Elsevier Inc. [Electronic resource] // URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=9NI0AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=information+security+system&ots=Grbgm-dt6o&sig=qAZAxK_4rgSKBGMFhifawOYvilg&redir_esc=y#v=onepage&q=information%20security%20system&f=false (reference date: 24.09.2021)
4. Rane Anderson Cryptography: power of patterns. 2017. [Electronic resource] // URL: <http://www.stanfordhouse.com.hk/uploads/9781493836246.pdf> (reference date: 26.09.2021)
5. Federal Law No. 90-FZ dated 01.05.2019 «On Amendments to the Federal Law «On Communications» and the Federal Law «On Information, Information Technologies and Information Protection»» // Official Internet portal of legal information pravo.gov.ru. 2019. № 0001201905010025.
6. Nye Joseph S. Bound to Lead: The Changing Nature of American Power. // Basic Books; Reprint edition. 1991.
7. Richard Rose. Language, soft power and asymmetrical Internet communication [Electronic resource] // The University of Oxford for the Oxford Internet Institute. Oxford Internet Institute, Research Report №7. 2005. URL: <http://www.oii.ox.ac.uk/archive/downloads/publications/RR7.pdf/> (reference date: 30.09.2021)
8. Golov V. S., Elistratova O. V. (scientific adviser) Formirovanie kultury informatsionnoy bezopasnosti: pravovoy i tekhnicheskoy aspekt [Formation of information security culture: legal and technical aspects] // Национальная безопасность Российской Федерации и зарубежных стран [текст] сб. науч. статей – Саратов: Поволжский институт управления – филиал РАНХиГС. 2019.
9. Web-site Power Language Index [Electronic resource] // URL: https://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf (reference date: 04.10.2020)
10. Official site of The soft power 30 by Portland [online publication] // URL: <https://softpower30.com/> (reference date: 04.09.2021)

ИСТОЧНИКИ ПОЯВЛЕНИЯ НОВЫХ СЛОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные способы образования новых лексических единиц в современном английском и русском языках, а также условия внешнего порядка, оказывающие влияние на появление новых слов и лексических значений. К последним относятся события мирового и локального уровней, получающие широкое освещение в средствах массовой информации. Тексты СМИ выбраны в качестве материала исследования в силу такой черты как оперативность отражения общественных явлений. К основным способам создания новой лексики можно отнести контаминацию, аффиксацию, аббревиацию, словосложение.

Ключевые слова: неологизм, лексика, ковид, брекзит, контаминация, аффиксация, аббревиация, словосложение.

Abstract. The article focuses on common ways of forming new words in contemporary English and Russian languages as well as on non-linguistic factors resulting in the appearance of new words and lexical meanings. These factors include global and local events that gain attention of mass media. The texts of mass media are used as sources of examples due to their ability to report the social changes quickly. The main ways of forming new words are contamination, affixation, abbreviation and composition.

Key words: neologism, lexis, Covid, Brexit, contamination, affixation, abbreviation, composition.

Как известно, язык представляет собой динамичное явление: меняются лексические и фразеологические конструкции, отдельные слова переходят из одного языка в другой, соединяются, трансформируются под воздействием различных внутренних и внешних факторов. К последним относятся: глобальные, такие как общемировые катастрофы, стихийные бедствия и локальные – события в отдельных странах, регионах.

Изучением новой лексики (неологизмов) занимается недавно сформировавшееся в качестве самостоятельного лингвистическое направление «неология». В рамках данной публикации неологизмы рассматриваются в широком понимании как все новые лексические единицы, появляющиеся в языке и речи (в отличие от узкой трактовки, принимающей во внимание длительность существования слова, новизну означаемого, регистрацию в словаре и другие факторы). При наблюдении за динамическими свойствами языка с целью последующего лингвистического описания необходимо учитывать все факторы появления новых слов, а именно:

1) продуктивные способы словообразования, приводящие к упрощению и сокращению лексических единиц;

2) события, которые влекут за собой образование новых слов или преобразование уже существующих слов;

3) источники неологизмов.

В данной статье в качестве наиболее распространенного источника появления и популяризации новых слов рассматривается дискурс СМИ, без которого сложно представить нашу жизнь на современном этапе. При этом связь этого неиссякаемого источника новостей с лингвистическими процессами довольно крепка и устойчива. СМИ оперативно фиксируют результаты развития языка, отражение в нем всех процессов жизни и деятельности людей. А. А. Брагина отмечает, что газеты – самый чуткий регистратор новых образований, значений и употреблений слов и словосочетаний [Брагина 1973 : 4]. Данное утверждение справедливо и в отношении других форм СМИ. По мнению Т. Г. Добросклонской, СМИ – это не только весь корпус текстов, но и устойчивая внутриязыковая система, характеризующаяся определённым набором лингвостилистических свойств и признаков, а также – особая знаковая система, обладающая определённым соотношением вербальных и аудиовизуальных компонентов, специфическим для каждого из СМИ: печати, радио, телевидения, Интернета [Добросклонская 2020 : 20].

Поскольку любое событие, фиксируемое СМИ, сопряжено с его вербальной презентацией, именно средства массовой информации становятся одним из первых источников регистрации и распространения новой лексики. Проследить это можно на примере наиболее ярких и обсуждаемых в многих странах событий последних лет, в ряду которых оказываются пандемия, связанная с распространением Covid – 19, выход Великобритании из состава ЕС, отказ некоторых членов британской королевской семьи от титулов, выборы американского президента, появление новых общественных течений.

Лингвисты уже сейчас говорят о зарождении так называемого коронавирусного словаря, например, О. И. Северская рассматривает неоднородность этого явления, описывая неологизмы разных уровней: слова, словосочетания, метафоры, шутки, мемы, интернет-коллекции [Северская 2020].

Активное использование «ковидной» лексики в английском языке можно проследить на примере публикаций издательства The New York Times:

*Seven months into the pandemic, the recommended rules for families are clear: Safety first means safety in low numbers. Learning pods are small. Social bubbles are guarded. The **quaranteam** (quaranteen + team) lines have been drawn - at home and on the road.*

*While hundreds of social media posts have been devoted to naming the generation of children born following the pandemic – popular choices include **Coronials** (coronavirus + millennial), **Quaranteens** (coronavirus + teenagers) and **Baby Zoomers** – analysts said a baby boom nine months after the lockdown was unlikely.*

On the news, I read about everything from “Covidivorges” (covid + divorce) to society’s collective disenchantment with celebrity. Speaking of which, it is 5 o’clock in my living room.

Time for a “locktail (lock down+cocktail) [The New York Times].

Приведенные примеры показывают, что самым продуктивным способом словообразования является контаминация (объединение двух или более слов или частей слов). В большинстве случаев подобные новообразования создаются для выполнения определенной коммуникативной задачи (придание контексту экспрессивности, выявления скрытых в языке потенциальных возможностей) [Мухина 2006 : 280]. В условиях современной когнитивно-дискурсивной парадигмы подобные новообразования в языке рассматриваются с точки зрения морфолого-синтаксических процессов (например, в работе Т. А. Спиридоновой речь идет о переходе вербализованной на синтаксическом уровне единицы в единицу на морфологическом уровне, включенную в новые синтаксические структуры [Спиридонова 2019]: *quaranteam* – a group of people who create a social circle during the COVID-19 pandemic, prohibiting interaction with others > *The quaranteam lines have been drawn - at home and on the road*), а также с точки зрения концептуальных пространств (так, Ю. Н. Мухина говорит о том, что «механическое» объединение основ не сводится к такому же «механическому» объединению закрепленных за ними значений, а приводит к образованию нового концептуального пространства со уникальной семантической структурой [Мухина 2010]).

Примером локального события, принесшего в словарный состав английского языка неологизмы, стало решение правительства Великобритании выйти из Евросоюза, что привело к появлению слова *Brexit* (*Britain+exit*) – *the withdrawal of the United Kingdom from the European Union* [Collins Dictionary New Word Suggestions], которое с точки зрения словообразования также представляет собой контаминацию частей слов. Здесь важно отметить, что все новые слова, связанные с темой Brexit, имеют негативную коннотацию. Совсем немного времени понадобилось, чтобы единица вошла в словарный состав английского языка, поставив своеобразный рекорд.

*The consequences of Boris Johnson’s careless **Brexit** are playing out in Belfast.*

*Daily Mail’s attack on ‘**Bremoaners**’ (brexit+moaner) reflects editor’s Brexit fears.*

*The **Brexodus** (Brexit+exodus) is under way’: meet the Brits leaving the UK. Reluctant European by Stephen Wall; **Brexitland** (Britain+exit+land) by Maria Sobolewska and Robert Ford – review [The Guardian].*

Следует, однако, отметить, что раньше лексемы *Brexit* в английском языке появилась лексема *Grexit*, возникшая в результате похожего решения в отношении ЕС со стороны Греции. Продуктивность модели подтверждается и другими примерами, основанными на социальных и политических

событиях, например на решении принца Гарри и его супруги Меган Маркл покинуть королевскую семью и уехать в США:

*Does **Megxit** (Megan+exit) mean Megxit? Have the Sussexes really escaped the royal family?* [The Guardian].

Избрание Д. Трампа новым президентом США в 2017 году оказалось одним из обсуждаемых событий последних лет, которое привело к появлению в речи носителей новых слов. Однако, как правило, они имели исключительно негативный характер, выражая тем самым недовольство народа по отношению к политике действующего президента:

***Trumpocracy** (Trump+democracy) review: David Frum's appalled analysis lacks fire and fury.*

*Democrats have no business rejoicing at the **Trumpcare** (Trump+care) disaster* [The Guardian].

Со временем первый из рассмотренных в этой группе неологизмов вошел в крупнейшие словари, такие как Macmillan dictionary и Collins dictionary.

Подобные процессы, связанные с появлением новых слов способом контаминации и являющиеся результатом глобальных событий, наблюдаются и в русском языке. Например:

***Карантикулы** (карантин+каникулы): в первые выходные нерабочей недели тюменцы жарили шашлыки, гуляли в парках, беседовали на лавочках.*

***Трамнизм** становится не просто назывным термином, а полноценной идеологической доктриной»* [Комсомольская правда].

Трамнизмом по Брекситу [Аргументы и Факты].

Под карантикулами понимается период пребывания на карантине и связанное с ним вынужденное отсутствие работы. В последних двух примерах есть также основания говорить о словах, вошедших в русский язык в результате переводческой транскрипции и транслитерации.

К другим распространенным способам словообразования относится аффиксальный способ, в результате чего вхождение в речь получают такие лексемы, как «*zoombombing*», «*zoombomber*», «*brexiteer*», «*trumper*». Например:

*Zoom releases security updates in response to **Zoom-bombings**.*

*Some **zoombombers** have used the screensharing feature to broadcast pornography and violent imagery.*

*Wealthy **Brexiteers** like James Dyson are jumping ship. Why might that be?*

*Never **Trumpers'** Republican revolt failed but they could still play key role* [The Guardian].

Следует отметить, что основой неологизмов в первых двух примерах выступает узнаваемый в современных реалиях корень *zoom*, соотносимый с известной онлайн платформой, на основе которой в период пандемии проводились занятия, встречи, совещания, конференции и пр. Подобные примеры наблюдаются и в русском языке:

Живые эмоции, трясущийся микрофон и голос, свистящая толпа и фавориты, которые могут облажаться именно в таком ажиотаже — без

этого всего масштабное европейское действие превращается в милую **зоом-вечеринку**, по итогам которой странно выявлять лучшего [Комсомольская правда].

К другим примерам слов, образованных аффиксальным способом, можно отнести: *ковидный*, *карантинить*, *зумиться*, *самоизолироваться*, *масочник* и т.д.

Аббревиация как способ образования новых слов представлена меньшим количеством примеров, однако лексемы, образованные таким способом, содержательны и отражают современное состояние общества и всю сложность общественных отношений. Так, *WFH* – аббревиатура, возникшая путем сокращения сочетания *working from home*:

Public Zoom hangouts have become a popular way to spend time for isolated remote workers, who are joining calls with names such as «WFH Happy Hour» to spend time in the company of others [The Guardian].

Аббревиатура *BLM* (Black Lives Matter) – результат возникновения общественного движения в США, по аналогии с которым в речь входят такие лексические единицы как *Blue Lives Matter* как поддержка полицейских (синий цвет ассоциируется с униформой полицейских), *All Lives Matter* и соответствующая аббревиатура *ALM*.

Пандемия не только приносит новые слова в лексический состав языка, но и изменяет значения уже существующих слов, использование которых четко относит их к ситуации, связанной с Covid. Например, переосмыслению подвергается значение сочетания «контактное лицо», в котором указанная лексическая единица реализует в первую очередь значение контакта с больным коронавирусом:

Если первые пациенты прибыли из разных стран, то сейчас большинство заболевших – контактные.

И «масочный режим», в котором «масочный» отсылает к определенной ситуации:

Режим повышенной готовности в крае продлен до 28 февраля 2021 года. Это означает, что в регионе сохраняется строгий масочный режим [Комсомольская правда].

Процесс обогащения языка новыми словами, в том числе и словами, тесно связанными с событиями политической и культурной жизни, протекает непрерывно и является одним из показателей развития языка. Именно лексика языка оказывается особенно чувствительной ко всем изменениям в обществе, что позволяет с лингвистической точки зрения описать закономерности и результаты этого процесса. В заключении отметим, что не все новые слова являются неологизмами и входят в состав общеизвестных мировых словарей, часть новых слов остается в статусе окказионализмов и даже исчезает со временем из речевого употребления. Тем не менее подобный материал остается значимым для лингвистов как отражающий ценности определенного этноса в определенный исторический момент.

Список использованной литературы

1. Брагина, А. А. Неологизмы в русском языке. М., 1973.
2. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления. М., 2020.
3. Северская, О. И. Ковидиоты на карантулах: коновирусный словарь как диагностическое поле актуальных дискурсивных практик // Коммуникативные исследования. 2020. №4. С. 887-906.
4. *The New York Times* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com> (дата обращения: 03.10.2021). Загл. с экрана. Яз. англ.
5. Мухина, Ю. Н. Ироническая маркированность каламбура в художественном дискурсе // Вестник СГТУ. 2006. № 3(15). Выпуск 2. С. 276-281
6. Спиридонова, Т. А. Неологические дискурсивные процессы в современном английском языке // Перевод. Язык. Культура. Материалы X международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2019. С. 225-234.
7. Мухина, Ю. Н. Откуда берутся дринчуганы, мужиковеды и гиппократши? О характере творческих процессов в современном языке // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». 2010. №1(6).
8. *Collins Dictionary New Word Suggestions* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com> (дата обращения: 03.10.2021). Загл. с экрана. Яз. англ.
9. *The Guardian* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/international> (дата обращения: 03.10.2021). Загл. с экрана. Яз. англ.
10. *Комсомольская правда* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kp.ru> (дата обращения: 03.10.2021). Загл. с экрана. Яз. рус.
11. *Аргументы и Факты* [Электронный ресурс]. URL: <https://aif.ru> (дата обращения: 03.10.2021). Загл. с экрана. Яз. рус.

И. В. Иванова

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ АМЕРИКАНСКОГО МЕНТАЛИТЕТА И АМЕРИКАНСКОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей менталитета американцев и американского коммуникативного поведения. Расширение взаимодействия культур и народов делает особенно актуальным вопрос о культурной самобытности и культурных различиях. В статье рассмотрен термин «менталитет» и выявлены основные отличительные черты, присущие жителям США.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: менталитет, культура, национальные особенности, американцы.

ABSTRACT. The article is devoted to the peculiarities of the American mentality and American communicative behaviour. The increasing interaction of cultures and peoples makes the issue of cultural identity and cultural differences particularly relevant. The article examines the term "mentality" and identifies the main distinctive traits of the Americans.

KEY WORDS: mentality, culture, national characteristics, Americans.

Культурное многообразие современного общества увеличивается, и составляющие его народы находят все больше и больше средств, чтобы сохранять и развивать свою целостность и свой культурный облик. Эта тенденция к сохранению культурной самобытности, уникальности подтверждает общую закономерность, которая заключается в том, что человечество, становясь все более взаимосвязанным и единым, не утрачивает своего культурного разнообразия. В контексте данных тенденций общественного развития становится чрезвычайно важным уметь определять культурные особенности народов, учитывать их в процессе коммуникации, уважать, прежде всего, с целью поддержания взаимопонимания и установления взаимного признания. В связи с постоянно расширяющимся международным сотрудничеством в разных сферах профессиональной деятельности особую актуальность приобретают вопросы межкультурной коммуникации. Специфика и сложность возникающих здесь проблем связана с тем, что коммуникация осуществляется в условиях несовпадающих (в большей степени) национально-культурных стереотипов мышления и поведения, в том числе и в ситуациях профессионального взаимодействия. Под коммуникативным поведением, в широком смысле, понимаем реализуемые в процессе коммуникации правила и традиции общения того или иного лингвокультурного общества [1].

Принадлежность к племени, роду, семье издревле формировала неосознаваемые человеком установки, ценности, традиции, нормы поведения и деятельности, его представления о мире и верования, то есть то, что в современной науке подразумевается под менталитетом [2, с. 402]. Однако данное понятие, как и факторы влияния национального менталитета на коммуникативное поведение представителей той или иной страны, до сих пор всесторонне не изучены, что и обусловило актуальность нашего исследования.

Термин «менталитет» происходит от позднелатинского слова *mens* (*mentis*), что переводится как «сознание, мышление, ум, рассудок» [3, с. 112]. Как у отечественных, так у и зарубежных исследователей по сей день отсутствует единое определение данного термина [3, с. 115]. Е. А. Ануфриев и Л. В. Лесная предложили следующую дефиницию: «менталитет – это обобщенное социально-психологическое состояние субъекта (народа, нации, народности, социальной группы, человека), сложившееся в результате исторически длительного и достаточно устойчивого воздействия естественно-географических, этнических, социально-политических и культурных условий проживания на субъект менталитета, возникающее на основе органической связи прошлого с настоящим» [4, с. 24].

По мнению О. И. Поспеловой, для американцев характерны трудолюбие, меркантильность (стремление к наживе), ярко выраженный индивидуализм, инициативность, упорство в решении важных личностных вопросов (так называемая «американская напористость и прямолинейность») [5]. Например:

“We are equally entitled to express ourselves respectfully to one another”.

"I realize I have choices in my life, and I consider my options".

"I respect the rights of others and you should respect mine".

Кроме того, она утверждает, что американцам присущи нежелание идти на компромисс, мобильность (касательно смены социальных ролей), уважение к закону и вместе с тем недоверие к верховной власти, а также лёгкость и открытость в общении. Следует отметить, что в США термин «карьеризм» не имеет никакой негативной окраски, так как карьера для американца всегда связана с личной выгодой человека.

Именно с американским менталитетом связаны следующие высказывания, используемые как в бытовых, так и в деловых отношениях: «*Время – деньги*», «*Здесь и сейчас*», «*Второго шанса может и не быть*», «*Давай и бери*», «*Выложить все карты на стол*».

Напористость, нежелание идти на компромисс выражается в тенденции выбора американцами таких речевых жанров, как утверждение, аргументация, запрос информации, спор, отказ, несогласие, сопровождаемые формальной коммуникативной тональностью [6]. Например:

"I completely understand what you're saying but I have to disagree"

"I feel frustrated when you are late for meetings".

"Could you explain the reasoning behind your decision, so I can try to understand what you're doing".

Как верно отмечает О. И. Поспелова, американцев во всём мире считают наиболее жёсткими партнёрами по бизнесу. В профессиональной сфере жители США часто используют довольно резкий юмор [5, с. 39], часто обидный для представителей других культур, обценную лексику.

"Hi! Tweedy is OK, eh?"

"You reached the end of your rope, old man. Who do you think you are, you dirty little ass-hole"?

"And who do you think you are? A big dirty ass-hole? I agree."

"Go to hell, you dirty – "

"Sounds like a pleasure trip." (Forbes, цит. по 7, с. 12).

Действительно, как замечает С. Е. Тупикова, нюансы культуры различных народов часто связаны с языковыми явлениями, составляющими языковую картину мира, которые порой носят абсолютно уникальный характер отражения окружающей действительности. Так, «в социальном общении подвергаются стандартизации простейшие, повторяющиеся коммуникативные проявления, каждое из которых как будто не наделено атрибутом значимости, но совокупность которых образует жизненно важную ипостась человеческих отношений. Это в первую очередь отношения этикета, поддержания вежливых контактов в человеческом общении. Они обрастают стереотипами, которые усваиваются с детства и продуцируются в коммуникативных ситуациях» [7, с.16].

Желание показать себя миру, восприятие своей жизни как бизнес-проекта (в котором немалую роль играет рекламная составляющая) может считаться своеобразным императивом американской культуры; известность (равно как и её монетизация) становится при этом мерилем успешности

бизнес-проекта. В самом деле, говоря о характерных чертах, которые свойственны американцам, зачастую вспоминаются именно их деловитость, практичность, предприимчивость, умение считать деньги. Способность найти выгоду во всём и везде является доказательством преобладания в американском обществе материального начала над духовным [2, с. 404].

Таким образом, одной из главнейших особенностей американского менталитета можно назвать материализм.

Другая черта типичного жителя США – соревновательный дух, формирование которого начинается в детстве, когда родители готовят детей к самостоятельной жизни и финансовой независимости. Борьба за лидерство распространяется на все сферы жизни американца, причём не только на личностно-индивидуальном уровне, но и среди общественных групп и даже целых штатов. Ярчайшими примерами такой конкуренции могут послужить перифрастические наименования штатов США, в которых присутствует количественное числительное «*first*» в значении «*the best*»: *First State (Delaware)*, *First in Flight State (Ohio)* [2, с. 405].

Ещё одной важной составляющей американского менталитета является патриотизм, о котором немецкий психолог Г. Мюнстерберг говорит следующее: «Он направлен не на землю и не на людей, а на систему идей, касающихся общественной жизни, на систему, проникнутую потребностью в самоопределении. Быть американцем – значит быть носителем этой системы. Не общность происхождения и истории... не прошедшее связывает американцев между собою, а будущее, над которым они сообща работают» [8, с. 10]. В названиях некоторых штатов патриотизм проявляется в использовании слова «*mother*», указывающем на малую родину многих политических деятелей, например: *Mother of Modern Presidents (Ohio)*, *Mother of Statesmen (Virginia)* [2, с. 406].

Также следует обратить внимание и на такую особенность американского общества, как возможность продвигаться по социальной лестнице, что не всегда доступно жителям некоторых других стран. Само наличие данной возможности связано с уважительным отношением американцев к любому честному виду деятельности. Их упорный труд позволяет даже при отсутствии большого состояния добиться хороших результатов в будущем. По этой причине образ «большого» человека, имеющего высокое положение в обществе и познавшего успех, не считается недостижимым или элитарным в американском обществе, а пропагандируется как правильный стиль жизни.

Бесспорно, ещё одной отличительной чертой американского менталитета является оптимизм. Со времён колонизации люди приезжали на эти земли в поисках лучшей жизни, поэтому логично, что образ американца непосредственно связан с оптимизмом и надеждой на светлое будущее. Даже в самых неблагоприятных ситуациях жители США стремятся сгладить проблемы юмором и иронией, которые используются каждый день и являются значимой частью массовой культуры [9]. Неудивительно, что многие неофициальные названия штатов имеют шуточный характер и чаще

всего связаны с какой-либо особенностью того или иного штата. Примерами таких прозвищ можно назвать *The Hoosier State* (Indiana), *Uncle Sam's Pocket Handkerchief* (Delaware), *Panhandle State* (West Virginia), *Taxachusetts* (Massachusetts), *Walrussia* (Alaska) [2, с. 407-408].

Важно также отметить, что для американской культуры характерна экстраверсия. К. Джарретт пишет, что причины этого, вероятно, связаны с генетическими особенностями и историческими моделями миграции. К примеру, люди открытые, готовые рисковать могут с большей вероятностью мигрировать, поэтому эти черты, скорее всего, будут представлены в регионах, население которых составляют переселенцы из самых разных стран; и наоборот, изолированное общество с большой вероятностью станет более замкнутым и сосредоточенным на себе, поскольку более смелые люди решат эмигрировать [10].

Таким образом, основными чертами американского менталитета являются индивидуализм, напористость, прямолинейность, материализм, трудолюбие, соревновательный дух, патриотизм, оптимизм и экстраверсия. Безусловно, данные черты американского менталитета репрезентируются имплицитно и эксплицитно в процессе коммуникации и определяют коммуникативное поведение представителей американского общества. Знание данных отличительных черт американского менталитета способствует установлению и поддержанию успешной межкультурной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Тузикова С.Е., Семухина Е.А. Когнитивные модели иронической тональности // Когнитивные исследования языка. 2017. № 30. С. 311-314.
2. Борзенец, С. Е. Отражение американского менталитета в перифрастической топонимике США / С. Е. Борзенец, А. О. Фомин // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания [Электронный ресурс]: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 марта 2019 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е. А. Пригодич (отв. ред.) [и др.]. - Минск: БГУ, 2019. - С. 402-408.
3. Шими́на, М. А. Менталитет как социологическая категория / М. А. Шими́на // Социология и социальная работа. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. - 2007. - № 2 (7). - С. 112-117.
4. Ануфриев Е. А., Лесная Л. В. Российский менталитет как социально-политический и духовный феномен. // Социально-политический журнал. 1997, № 3. - С. 16–27.
5. Поспелова, О. И. Менталитет и особенности вербальной коммуникации американцев / О. И. Поспелова // Научный вестник МГИИТ. - 2010. - № 5. - С. 38 - 41.
6. Тузикова С.Е. Модусная категория тональности и языковые способы ее реализации в публицистическом дискурсе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. № 1. С. 20-25.
7. Тузикова, С. Е. Развитие бытового речевого этикета как функционально-семантической универсалии (на материале художественных текстов XIX-XX вв.) автореф. дисс. на соиск. уч. степ. к.ф.н. / С.Е. Тузикова. Волгоград. - 2003. - 17 с.
8. Матвеева, Е. М. Американский характер глазами русских в начале 20 века / Е. М. Матвеева // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. - 2012. - С. 3–14.

9. Тутикова, С.Е. Когнитивные механизмы оценивания в коммуникации (на материале англоязычного публицистического дискурса) // Когнитивные исследования языка. 2015. № 22. С. 295-298.

10. Jarrett, C. Different nationalities really have different personalities. [Электронный ресурс] / С. Jarrett // British Broadcasting Corporation (BBC) – URL: <https://www.bbc.com/future/article/20170413-different-nationalities-really-have-different-personalities> (дата обращения 09.09.2021). – Загл. с экрана. – Яз. англ.

Д. А. Калабина

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена изучению теоретических основ педагогического дискурса. В статье рассматривается вопрос формирования эффективного речевого поведения учителя, рассматривается проблема влияния эмоционально-интеллектуального взаимодействия на эффективность усвоения учащимися новой информации на уроке.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогический дискурс, речь учителя, образец речевого поведения учителя.

ABSTRACTS. This article is devoted to the study of the theoretical foundations of pedagogical discourse. The article deals with the formation of effective speech behavior of the teacher. The effect of emotional and intellectual interaction on the effectiveness of students' assimilation of new information during the lesson. is studied.

KEYWORDS: pedagogical discourse, teacher's speech, a sample of the teacher's speech behavior.

Основной задачей учителя в рамках педагогического дискурса выступает достижение эффективного взаимодействия с учащимися, что предполагает создание положительной атмосферы на занятии. Речь учителя на уроке выступает образцом, поэтому грамотно подобранные учителем вербальные средства способны активизировать интеллектуальный потенциал учащихся. Речь учителя выступает моделью речевой деятельности учащихся, именно поэтому особое внимание обращается на «речевой портрет» учителя. В рамках педагогического дискурса ученики сознательно или бессознательно перенимают предложенный им образец речевого поведения учителя.

Проблемой изучения речи учителей иностранного языка в рамках урока интересовались как отечественные, так и зарубежные ученые. Теоретические основы овладения вербальными средствами в обучении были описаны в работах М. З. Биболетовой, И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Н. П. Каменецкой, Г. В. Роговой, Г. В. Сороковых, Г. А. Никитиной, Трониной С. Л. и О. А. Шендаковой [Баранова 2016: 201; Никитина 2011; Никитина 2004; Никитина 2016; Тронина 2019]. Так, например, Г.А Никитина в своих работах подчеркивает, что речевое поведение учителя оказывает непосредственное влияние на эффективность образовательного процесса, продуктивный

характере обучения и значимую роль речеповеденческих стратегий и тактик при организации речевого взаимодействия на уроке. С.Л. Тренина и соавторы рассматривают речь учителя начальных классов в сфере иноязычного образования, проводя анализ речевых тактик, реализующих стратегии адресанта, и средств установления контакта с адресатом [Тренина 2016]. Деятельность учителя неразрывно связана с проблемой развития грамотной речи учащихся, с развитием их речевой культуры, которая представляет собой связь между познавательными процессами и языком [Баранова 2016: 202].

К речи педагога предъявляется ряд требований, которые должны быть реализованы в процессе подготовки будущих учителей. Так, учителю необходимо свободно оперировать различными языковыми средствами в различных коммуникативно-речевых ситуациях. Представляется, что основной целью при подготовке будущих учителей выступает формирование чистой, грамотной, эмоциональной, точной с точки зрения терминологии речи. Кроме того, речь учителя должна способствовать эффективной передаче учащимся учебной информации. Речь учителя должна быть подкреплена аргументирована и призвана вызвать и поддержать учебный интерес ребенка. Стоит отметить, что для успешного интеллектуально-речевого общения речь учителя должна быть наполнена эмотивными языковыми средствами, которые воздействуют на чувства и эмоции учеников.

Педагогический дискурс рассматривается как одна из разновидностей институциональной коммуникации, является средством социального регулирования и оказывает воздействие на различные социальные группы, предлагая тот образ мыслей и тот стиль жизни, которые ценятся в настоящее время и являются отражением развития культуры [Квашнева 2006]. Основную цель такого дискурса сегодняшняя наука видит в социализации нового члена общества [Карасик 1999], воспитании личности, способной грамотно выстраивать взаимоотношения в самых разных коммуникативных ситуациях и в совершенстве владеть культурой коммуникации.

Рассмотрим понятие «учебно-педагогический дискурс». Понятие стало предметом изучения исследователей в начале XX века, что было обусловлено общей антропоцентрической направленностью лингводидактических и лингвистических исследований. В 60-х годах XX века появилось понятие «педагогическая лингвистика», предметом которой стало определение систематизированных знаний о языке и речи, а также формирование умения анализировать различные языковые явления.

Учебно-педагогический дискурс характеризуется рядом отношений, в которых принимают участие два коммуниканта. Своеобразной «точкой пересечения» коммуникантов выступает учебный текст, который можно определить как речевое произведение, связывающее партнеров по учебной коммуникации [Ясманн 2021]. Согласно В. П. Ясману, взаимодействующими сторонами в учебно-педагогическом дискурсе одновременно выступают учащийся – педагог, учащийся – учебная

дисциплина, книга (текст) [Ясман 2021]. Так, основой учебно-педагогического дискурса является отношение “педагог – учащийся”: педагог, владеющий профессиональным знанием, оказывает воздействие на учащегося посредством текста (устного или письменного), в результате которого у учащегося формируется система профессиональных знаний и представлений [Ясманн 2021: 143].

Каждый из компонентов структуры учебно-педагогического дискурса включает три составляющие: 1) экстралингвистическую (собственно информационную ситуацию), 2) психологическую (коннотативные характеристики акта «учебной коммуникации»), 3) лингвистическую составляющую (учебно-научные тексты с комплексом системных языковых характеристик) [Носар 2021].

Учебно-педагогический дискурс рассматривается как двухкомпонентное понятие, которое включает в себя дискурс педагога и дискурс учащегося. Первичный текст - это учебно-научный текст педагога, вторичный текст – учебно-научный текст учащегося, который представляет собой речевое произведение учащегося, воспроизведение первичного учебно-научного текста педагога. Таким образом, дискурс представляет собой систему обучения, целью которой является формирование новых знаний в различных областях человеческой деятельности, от которой зависит выбор стратегий и тактик участников учебно-педагогического дискурса [Самкова 2013: 144].

Обобщая все вышесказанное, следует отметить, что перед современным учителем стоит важная задача - сформировать человека как личность, готовую к эффективному межкультурному взаимодействию. Речь и язык рассматриваются как важный инструмент, посредством которого учитель приобщает учеников к культурным богатствам. Именно поэтому к языковым и эмоциональным средствам, которыми оперирует учитель, предъявляются высокие требования, ведь именно речь учителя выступает образцом речевого поведения учащихся.

Список использованной литературы

1. Баранова, И. Е. Особенности учебно-педагогического дискурса, формируемого в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка / И. Е. Баранова, Г. В. Сороковых // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 7(61): в 3-х ч. Ч. 2. С. 201-205.

2. Никитина, Г. А. Роль оценивающего компонента в педагогическом дискурсе (на материале уроков английского языка) / Г. А. Никитина // Язык и мир изучаемого языка. – 2011. – № 2. – С. 105-110.

3. Никитина, Г. А. Формирование речевого поведения будущего учителя : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Никитина Галина Александровна. – Саратов, 2004. – 238 с.

4. *Никитина, Г. А.* Формирование профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя / Г. А. Никитина. – Саратов : Издательство Саратовского университета, 2016. – 112 с.

5. *Квашнева, Н. А.* Языковые средства оформления дешифровочных лингвистических моделей (на материале немецких объявлений "Предлагаю работу") : специальность 10.02.04 "Германские языки" : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Квашнева Наталья Александровна. – Саратов, 2006. – 175

6. *Тронина, С. Л.* Речевое поведение учителя английского языка младших классов общеобразовательной школы / С. Л. Тронина, О. А. Шендакова // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации : Научные исследования преподавателей и студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н.Г. Чернышевского / Под редакцией Р.З.Назаровой, Г.А. Никитиной. – Саратов : Издательство "Саратовский источник", 2019. – С. 137-142.

7. *Карасик, В. И.* Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. трудов. - Волгоград: Перемена, 1999.

8. *Носар, Ю. А.* Дискурс vs текст в учебной коммуникации [Электронный ресурс] // Методы активизации учебного процесса и практической подготовки студентов в современных условиях. URL: http://tverlingua.by.ru/archive/006/section_2_6/2_2_6.htm (дата обращения: 10.07.2021). - Загл. с экрана. - Яз рус.

9. *Яссман, В. П.* Психолингвистические аспекты понимания в процессе подготовки специалистов [Электронный ресурс]. URL: <http://journal.sakhgu.ru/archive/2004-02-7.doc>. <http://journal.sakhgu.ru/archive/2004-02-7.doc>. (дата обращения: 28.06.2021). - Загл. с экрана. - Яз рус.

10. *Самкова, М. А.* Особенности структурной организации учено-педагогического дискурса / М. А. Самкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. -№24.- С.143-147.

А. В. Ковалева

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

ЭТИКЕТНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО КИНОДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКОГО СЕРИАЛА «SHERLOCK»)

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается понятие кинодискурса сквозь призму современной лингвистики, а также описываются основные речевые жанры, репрезентированные в нем, и их особенности. На материале британского телесериала «Sherlock» исследуется функционирование основных этикетных жанров, согласно классификации Н.И. Формановской и С.В. Шевцовой, таких как «знакомство», «приветствие», «комплимент», «одобрение», «прощание».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *речевой жанр, этикет, англоязычная культура, дискурс, кинодискурс, телесериал*

ABSTRACT. The article examines the definition of film discourse and the main speech genres represented in it. Peculiarities of speech genres represented in the British series “Sherlock” are studied. The aim of the article is to analyze the usage of such etiquette speech genres as “acquaintance”, “greeting”, “compliment”, “approval”, “farewell” based on the classification by N.I. Formanovskaya, S.V. Shevtsova.

KEY-WORDS: *speech genre, etiquette, English culture, discourse, cinematic discourse, TV-series.*

За последние несколько десятилетий кинематограф занял одно из лидирующих мест в жизни общества, оттеснив литературу. В настоящее время кинодискурс является объектом исследования таких наук, как психология, социология, философия, филология, педагогика, лингвистика, семиотика, переводоведение, культурология и др.. В лингвистике кинодискурсу отводится отдельное место. Многие исследователи подходят к изучению кинодискурса с разных сторон: с позиции классификации кинодискурсов (А. Н. Зарецкая, Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова, И. Н. Лавриенко), роли и особенности подтекста в кинодискурсе (А. Н.Зарецкая), рассмотрения трудностей и особенностей перевода кинодискурса (С. С. Назмутдинова), жанровой типологии (Т.вэн Дэйк), значимости кинотекста как объекта лингвокультурологии (Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремов), и другие.

В последнее время лингвисты переключили свое внимание с того, как устроен язык, к тому, как он функционирует в процессе речевой деятельности, к тому, как представлен в этом процессе человеческий фактор. «Язык проникает во все составляющие человеческой жизни и способен отражать эмоциональное и физическое состояние людей, гендерные особенности, степень образованности и опыта, а также взаимоотношения, функции и роли людей в обществе» [Тупикова 2011: 148]. Поэтому изучение речевых жанров на материале кинодискурса является актуальным и своевременным, поскольку именно в фильмах репрезентируется «живой» непосредственный язык, отображаются быстрее всего происходящие изменения в языке, фиксируются нормы и правила вербального и невербального поведения.

Рассмотрим кинодискурс с позиции лингвистики, а именно жанроведения, для этого сначала обратимся к определению кинодискурса. Так, по мнению А. Н. Зарецкой, кинодискурс представляет собой сложное явление, которое включает в себя связный текст и, в совокупности с невербальными компонентами, является вербальным компонентом фильма [Зарецкая 2008: 70].

Согласно С. С. Назмутдиновой, кинодискурс определяется как процесс взаимосвязи и взаимодействия автора и получателя, протекающий в межкультурном и межъязыковом пространстве с помощью различных средств киноязыка [Нелюбина 2013: 72] с использованием различных речевых жанров.

Отнесенность телесериала к виду кинодискурса неоспорима. Одним из главных отличительных черт телесериала является то, что реципиенту

предоставляется дозированная изо дня в день информация, при просмотре которой невозможно узнать развязку сюжета.

Центральным, по нашему мнению, в теории дискурса является понятие речевого жанра. В современной лингвистике существует множество определений, приведем лишь некоторые из них. М. М. Бахтин трактует речевые жанры как «относительно устойчивые типы высказываний», используемые в определенной области человеческой деятельности [Бахтин 1979: 237]. Общение происходит «только определенными речевыми жанрами, т. е. все наши высказывания обладают определенными и относительно устойчивыми типическими формами построения целого. Даже в самой свободной и непринужденной беседе мы отливаем речь по определенным жанровым формам» [Бахтин 1979: 257].

Жанры обладают некоторыми достаточно устойчивыми характеристиками. Так, Т. В. Шмелева, моделируя речевой жанр, определяет формальный и содержательные признаки. Формальным признаком определен «параметр языкового воплощения, спектр возможностей, лексических и грамматических ресурсов жанра». К содержательным признакам относятся коммуникативная цель жанра, концепция автора и адресата, событийное содержание, фактор коммуникативного прошлого, фактор коммуникативного будущего [Тупикова 2011: 152].

Таким образом, вслед за С. Е. Тупиковой в настоящей работе под речевым жанром понимаем «некоторую взаимную условленность общения, объединяющую субъекта и адресата высказывания. Феномен жанровости есть металингвистический язык (диалект) культуры. Он предполагает исторически сложившуюся систему традиционных конвенций (условностей организации текста), позволяющую донести до адресата авторские инвенции (термин классической риторики), т. е. «предметно-смысловые» находения или изобретения говорящего. Иначе говоря, жанр представляет собой исторически продуктивный тип высказывания, реализующий некоторую коммуникативную стратегию данного дискурса [Тупикова 2011: 152].

В анализируемом англоязычном сериале «Шерлок» нами были выделены и рассмотрены основные этикетные речевые жанры: «Знакомство», «Приветствие», «Комплимент», «Одобрение», «Прощание», согласно классификации Н. И. Формановской и С. В. Шевцовой, приведенной в справочнике «Речевой этикет. Русско-английские соответствия» [Формановская 1992]. В данной работе предоставлен авторский перевод англоязычных кинодиалогов на русский язык.

Речевой жанр знакомства особенно распространен в первых сериях телесериала, так как чаще всего повествование начинается с того, как один из главных героев переезжает в новый город или возвращается в прежнее место жительства, тем самым нарушая обыденный уклад какой-либо социальной группы, о которой пойдет речь, и знакомится с новыми людьми. Так и в

первой серии телесериала «Шерлок», на материале которого ведется исследование, Джона Ватсона представляют Шерлоку Холмсу, а затем и всему его окружению.

В англоязычной культуре (как и в русскоязычной) по правилам хорошего тона, знакомство предусматривается при помощи посредника в ситуации формальном общении и желательное наличие посредника в ситуации дружеского неформального общения [Формановская 1992: 11], [Тупикова 2016]. При этом при осуществлении знакомства, представляющий не только называет имя человека, но и говорит, в каких отношениях он с ним состоит.

Таблица 1

Оригинал	Перевод на русский язык
<i>This is an old friend of mine, John Watson.</i>	<i>Разреши представить моего старинного друга, Джона Ватсона.</i>

Таблица 2

Оригинал	Перевод на русский язык
<i>-Er...who's this? - Colleague of mine, Dr.Watson. Dr.Watson, Sergeant Sally Donovan. Old friend.</i>	<i>- А это кто? - Это мой коллега, доктор Ватсон. Доктор Ватсон, сержант Салли Донован, старая подруга.</i>

Стоит помнить, что знакомства в телесериалах не так распространены, так как сюжетная линия строится вокруг определенного числа героев, которые чаще всего уже знакомы друг с другом, а потому будет справедливым рассмотреть такой речевой жанр как «Приветствие», с которого обычно начинается диалог.

Практический анализ показал, что самый распространенный вариант приветствия уже знакомых друг другу собеседников – обращение по имени. Например, диалог Холмса с миссис Хадсон, а также разговор детектива с хозяином кафе, его старинным знакомым начался с возгласа «*Sherlock!*», который заменил приветственные слова. Таким образом, приветствие с помощью упоминания имени является самостоятельным ритуалом для вступления в контакт человека с другим человеком.

Таблица 3

Оригинал	Перевод на русский язык
<i>-Hello! -Ah, Mr.Holmes.</i>	<i>- Привет! - А, мистер Холмс, добрый день!</i>

Что касается стилистически сниженных форм приветствия, которые свойственны непринужденному общению хороших знакомых, Н. И. Формановская подчеркивает, что в англоязычной культуре свойственно использование таких речевых формул, как «*Howdy!*» (сокращение от «*How do*

you do?»), «*H'arya!*» (сокращение от «*How are you?»*»), которые были нами отмечены и в сериале. Однако данные выражения не рекомендованы к использованию в формальной обстановке общения. В ходе проведенного исследования встретилось такое приветственное выражение как «*hiya*», определяемое онлайн-словарем «Cambridge Dictionary» как «*an expression said when people who know each other well meet*» [Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. Транскрипция данного слова - ['haɪ.jə] – позволяет понять, что слово «*hiya*» возникло в результате слияния слов «*hi*» и «*you*».

Таблица 4

Оригинал	Перевод на русский язык
- <i>Hiya, buddy. How long – eight years since I last clapped eyes on you?</i>	- <i>Здорова, приятель, давно не виделась, целых восемь лет!</i>

Обратимся к рассмотрению речевого жанра «Комплимент, одобрение». Под комплиментом принято понимать приятные, лестные слова, сказанные в чей-либо адрес [Крысин 2008: 354]; собую форму похвалы, выражение одобрения, уважения, признания или восхищения; любезные, приятные слова, лестный отзыв [Тупикова 2007]. Н. И. Формановская приводит примеры комплиментов с прямым указанием на положительные качества собеседника («*You are charming.*», «*What an intelligent person you are!*») [Формановская 1992: 69]; комплименты, направленные на то, чтобы подчеркнуть профессиональную характеристику («*You are a good specialist.*», «*You are an excellent teacher.*») [Формановская 2011: 70]; комплименты по поводу прически, одежды, внешности, которые адресуются, как правило, женщинам («*With your cut short you look much younger.*», «*You have such wonderful taste in clothes.*») [Формановская 2011: 72]. Все приведенные виды комплиментов представлены в исследуемом сериале. Напрмер:

Таблица 5

Оригинал	Перевод на русский язык
- <i>You changed your hair.</i>	- <i>Ты изменила прическу.</i>
- <i>What?</i>	- <i>Что?</i>
- <i>The style. It's usually parted in the middle.</i>	- <i>Твой пробор. Обычно, ты делала прямой.</i>
- <i>Yes, well...</i>	- <i>Ну да...</i>
- <i>It's good. It suits you better this way.</i>	- <i>Так хорошо. Тебе так идет больше.</i>

Данный диалог состоялся между Шерлоком Холмсом и патологоанатомом, девушкой, которая влюблена в детектива. Так как Холмс не совсем социализированный человек, и приятные слова говорились из-за преследования собственных мотивов, комплимент собеседнику оказался «сухим», сдержанным.

Синонимичным понятием комплимента может служить одобрение, которое обычно сводится к характеристике поступка собеседника.

Таблица 6

Оригинал	Перевод на русский язык
<i>Example 1: - I've got the car number.</i> - <i>Good for you.</i> <i>Example 2: - I'll try it again.</i> - <i>Good idea.</i>	- <i>Я запомнил номер машины.</i> - <i>Хорошо.</i> - <i>Я попробую еще раз.</i> - <i>Хорошая идея.</i>
<i>Example 3: - Good shot.</i>	- <i>Неплохой выстрел.</i>

Выше представленные реплики одобрения принадлежат Шерлоку Холмсу, который, как видим, был довольно скуп на комплименты и одобрения. Первый комплимент детектив попытался сделать девушке-патологоанатому для достижения личных целей. Последующие диалоги, содержащие речевой жанр «Одобрение», произошли между доктором Ватсоном и Холмсом, который, для того, чтобы похвалить собеседника использует всего лишь одно прилагательное с положительной коннотацией – «*good*», в отличие от его друга и коллеги, который намного эмоционален в выражении своего восхищения: «*That's brilliant!*», «*That's fantastic!*»

Таблица 7

Оригинал	Перевод на русский язык
- <i>That ...was amazing.</i> - <i>Do you think so?</i> - <i>Of course it was. It was extraordinary, quite extraordinary.</i>	- <i>Это было впечатляюще...</i> - <i>Думаешь?</i> - <i>Конечно, удивительно, просто удивительно!</i>

После знакомства или приветствия между собеседниками, обмена комплиментами и непосредственно коммуникацией всегда следует окончание разговора, которое репрезентируется речевым жанром «Прощание». Речевой жанр «Прощание» является, опираясь на материал исследования, самым эмоционально сдержанным и этикетнообусловленным [см. подробнее Тупикова 2015].

Н. И. Формановская подчеркивает, что речевой жанр «Прощание» в англоязычной культуре репрезентируется следующими выражениями: «*Good bye*»; «*See you soon*»; «*Till we meet again*»; «*Bye for now*» и другие. Ученый считает их наиболее употребительными в англоязычном обществе, однако, в ходе исследования нам наиболее часто встречались такие речевые формулы прощания как: «*Afternoon*», «*Good evening*», «*Good night*», «*I'm out of there*», «*Inabit*», «*Godspeed*». Помимо стандартного прощания, хорошим тоном считается подведение собеседника к необходимости прервать общение. Так, на материале исследования наиболее типичными речевыми формулами, эксплицитно выражающими необходимость «закругляться», являются: «*Time to go home*»; «*Must be going, I'm afraid*»; «*It's time for us to leave*»; «*I must go now*» и другие.

Кроме перечисленных выше видов вербального сопровождения (речевых формул) в ситуации прощания в ходе практического анализа кинодискурса было встречено выражение «Sorry, got to dash» - разговорный эквивалент часто используемого «Sorry, I have to go», что в переводе означает «Извините, мне пора идти». Помимо этого, в ходе проведенного исследования установлено, что речевой жанр «Прощание» часто репрезентируется невербально, например, пожатием рук или кивком головы, в знак того, что собеседник закончил разговор; имплицитно – игнорирование вопроса, разворотом или поворотом туловища от говорящего, прерыванием eye-contact и т.д. [Тупикова 2014].

Таким образом, проведенное исследование позволяет провести статистически-сопоставительный анализ полученных данных по содержанию и частотности употребления речевых жанров «Знакомство», «Приветствие», «Комплимент, одобрение», «Прощание» в сериале «Шерлок».

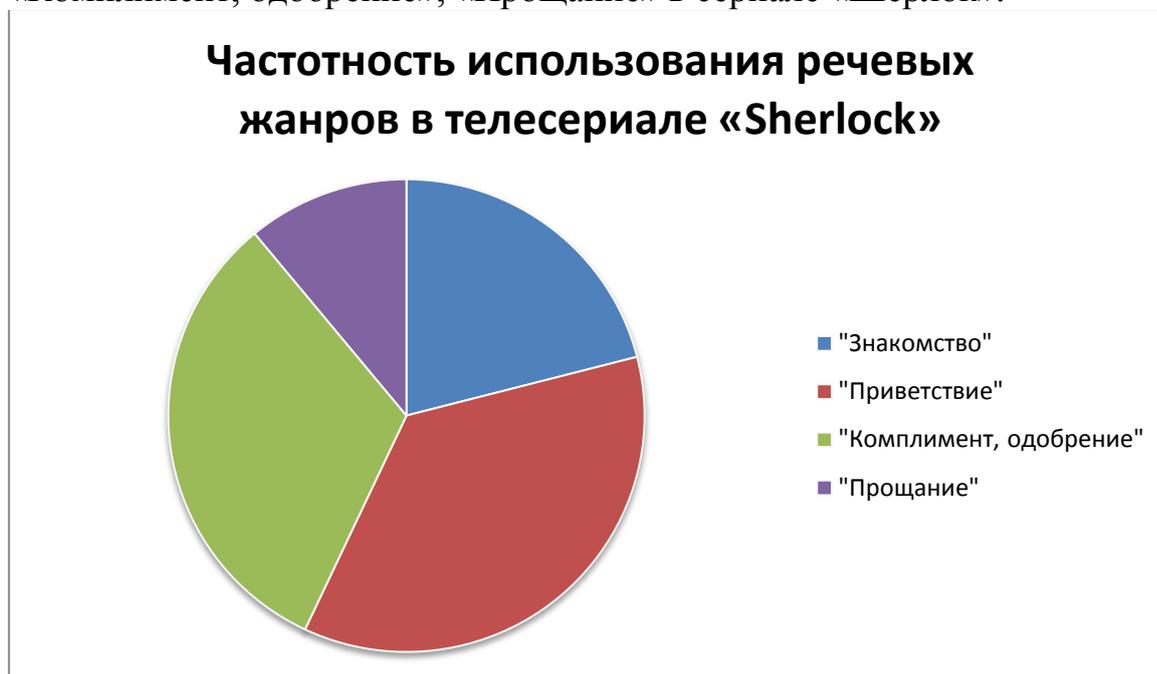


Рисунок 1 – Частотность использования речевых жанров в телесериале «Sherlock»

Результат анализа выявленных речевых формул, репрезентирующих этикетные речевые жанры показал, что примерно в равных пропорциях используются речевые жанры «Приветствие» и «Прощание», что составляет 36% и 32% соответственно. Доминирование вышеуказанных речевых жанров объясняется тем, что диалог так или иначе начинается с приветственных слов и заканчивается прощанием. Речевой жанр «Знакомство» уступает вышеупомянутым речевым жанрам и встречается в 21% ситуаций общения. Из этого можно сделать вывод, что данный речевой жанр актуален и используется довольно часто, но не выходит на первое место по частотности использования из-за того, что, как уже говорилось ранее, в телесериале как виде кинодискурса, в большинстве случаев сюжетная линия строится вокруг определенной группы людей, которые знакомятся друг с другом в течение первых серий, либо уже знакомы к моменту начала повествования. Несмотря на то, что речевым этикетом предусматривается сделать комплимент своему

собеседнику в ходе разговора, особенно после приветствия, речевой жанр «Комплимент», как и «Одобрение» встречается всего лишь в 11-10% случаев. Это доказывает, что киносценарий создается по подобию живой коммуникации обычных людей, и не так часто соответствует правилам вежливого общения.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что, во-первых, из рассмотренных четырех этикетных речевых жанров наиболее часто встречается жанр «Приветствие». Во-вторых, лишь немногие выявленные лексические единицы на основе телесериала «Sherlock» совпадают с теми, что представлены в справочнике Н. И. Формановской и С. В. Шевцовой «Речевой этикет. Русско-английские соответствия». Следовательно, можем предположить, что, несмотря на то, что речевые жанры в основном составляют шаблонные стандартные формулы, лексические выражения постоянно изменяются в зависимости от ситуации общения и характерных черт персонажа, интенций говорящего, его возрастных и гендерных характеристик, времени и месте повествования, личностно-эмоционального отношения собеседников друг к другу [Тупикова 2003] целевой аудитории, меняющихся культурных ценностей общества и даже изменений в мире.

Список использованной литературы

1. Тупикова С.Е. Разграничение понятий "высказывание", "дискурс", "речевой жанр", "тональность" в современной лингвистике // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 3 (95). С. 148-154
2. Зарецкая А. Н. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 6. С. 70-74.
3. Нелюбина, Ю. А. Кинодискурс как объект лингвистического изучения // Челябинский гуманитарий. 2013. №3 (24). С. 71-74.
4. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М., 1979.
5. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 88-98.
6. Формановская, Н. И. Речевой этикет. Русско-английские соответствия : справочник // М. : Высш. шк., 1992. – 80 с.
7. Тупикова С.Е. К вопросу о вербальных средствах репрезентации этикетных высказываний // Язык и мир изучаемого языка. 2016. № 7. С. 93-97
8. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] / Cambridge Dictionary. - URL : <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 05.09.2021). – Загл. с экрана. – Яз англ.
9. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. // М. : Эксмо, 2008. – 944 с.
10. Тупикова С.Е. Прагмалингвистические характеристики речевого этикетного жанра "комплимент" в аспекте коммуникативной тональности // Вестник Саратовской государственной академии права. 2007. № 6 (58). С. 237-239
11. Тупикова С.Е. Когнитивное моделирование реализации эмоционального аспекта посредством модусной категории тональности // Язык и мир изучаемого языка. 2015. № 6. С. 109-114
12. Тупикова С.Е. К вопросу когнитивной интерпретации тональности и ее моделям // Когнитивные исследования языка. 2014. № 17. С. 188-195.
13. Тупикова С.Е. Развитие бытового речевого этикета как функционально-семантической универсалии (на материале художественных текстов XIX-XX вв.) автореферат дис. ... кандидата филологических наук / Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2003, 17 с.

ВАЖНОСТЬ АНАЛИЗА ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ЕДИНИЦ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ ТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация: В данной статье рассматриваются основные группы жанрообразующей лексики в романе П. Несса «Голос Монстра». Выделенные группы жанрообразующей лексики связаны с жанром фэнтези, т.к. это основной жанр, в котором написано произведение. В тексте дается детальный лингвистический и культурологический анализ приведенных лексических единиц, а также дается скрытая расшифровка их значений.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лексема, лингвокультурология, анализ, фэнтези, мифология, жанрообразующая лексика, мифонимы, семантическое «заражение», общеупотребительная лексика, культура, мономиф.

ABSTRACT: This article examines the main groups of genre-forming vocabulary in the novel by P. Ness "A Monster Calls". The selected groups of genre-forming vocabulary are associated with the fantasy genre as the work is written in this genre. The text provides detailed linguistic and cultural. The text provides a detailed linguistic and culturological analysis of the given lexical units, as well as a hidden decoding of their meanings.

KEY WORDS: lexical item, cultural linguistics, analysis, fantasy, mythology, genre-forming vocabulary, mythonyms, semantic "infection", common lexis, culture, monomyth.

В 2011 Патрик Несс пишет один из самых своих знаменитых романов «Голос Монстра». В 2016 году выходит одноименный фильм. В настоящее время Патрик Несс является одним из ведущих британских авторов, чьи произведения часто номинируются на престижные премии, вручаемые за произведения, написанные в жанре фэнтези.

В центре сюжета произведения лежит история о двенадцатилетнем мальчике по имени Коннор, чья мать сильно больна, и её состояние изо дня в день становится только хуже. Когда Коннору (мальчику) особенно тяжело приходит он — тысячелетний Монстр. Он предстает в облике старого тисового дерева, которое видно за окном спальни мальчика. Дерево оживает и превращается в громадное чудовище. Цель Монстра рассказать мальчику три истории, истинный смысл которых по началу не так просто разгадать. Они носят дидактический и поучительный характер, что является неотъемлемой чертой фэнтези жанра, т.к. его истоки берут начало из сказок и фольклора. Истории помогут мальчику понять, что даже когда весь мир рушится, можно найти в себе силы и не отчаиваться. Истории рассказывают нам о далеком королевстве, о борьбе старой и новой веры, о чудовищах, которые похищают у нас самое ценное, о том, что в мире нет ничего определённо чёрного или белого.

*'And I will tell you **three stories** ... Stories are the wildest things of all, the monster rumbled. Stories chase and bits and hunt... And when I have finished my*

three stories, the monster said, as if Conor hadn't spoken, you will tell me a fourth...You will tell me a fourth, the monster repeated, and it will be the truth...Not just any truth. Your truth. '

Высокая частотность употребления, наличие у лексических единиц широких тематических, лексико-семантических и ассоциативных связей послужило главным критерием при их отборе. Тематически нижеуказанные лексические единицы имеют отношение к центральному персонажу всего произведения – Монстру.

Немаловажен и тот факт, что все лексические единицы тесно взаимодействуют друг с другом в тексте исследуемого произведения. Стоит отметить, что выделенные лексические единицы весьма разнообразны с точки зрения их грамматических, стилистических и семантических свойств. В тематическом плане изучаемые лексические единицы могут быть разделены на следующие группы и подгруппы.

- I. Наименования мифологических и сказочных существ:
 - i. Имена нарицательные: *Giant* (9).
 - ii. Имена собственные: *Cernunnos*, *Yew tree* (145), *Herne the Hunter*, *Monster* (248), *Green Man* (2), *The snake of the world devouring its tail*.
- II. Культовые сооружения: *Church* (12).
- III. Места захоронения: *Cemetery*, *Graveyard* (6).

Стоит отметить, что указанные группы лексики играют важную роль в реализации не только внутренних связей изучаемого текста, но и внешних (интертекстуальных). Лексические единицы отсылают нас не к кому-то одному конкретному персонажу или произведению, а к большинству числу сказок и мифов разных народов.

Первая группа ключевая и является наиболее важной как для формирования образа Монстра, так и для жанра исследуемого произведения. Данная группа включает в себя имена мифических существ и подразделена на две подгруппы: имена нарицательные и имена собственные.

Среди имен нарицательных в тексте изучаемого произведения была зафиксирована отдельная лексема *giant*. '*Conor looked again at the second monster destroying the parsonage. A giant monstrous leg knocked over a staircase with one kick. A giant monstrous arm swung back and demolished the walls to the parson's bedrooms.*' События, описанные в приведенном отрывке, являются метафорой эмоций мальчика, воплощенных в Монстре. Коннор так долго сдерживал свой гнев, что тот достиг *гигантских* размеров, и «стены», возведенные мальчиком больше не в состоянии сдерживать его.

Словарные дефиниции этого слова указывают нам на его происхождение из греческих мифов. В определениях этого слова также присутствуют компоненты *imaginary*, *superhuman*:

- 1 **Gr. Myth.** any of a race of huge beings of human form who war with gods;
- 2 any imaginary being of human form but of superhuman size and strength [1].

Стоит отметить, что в тексте анализируемого произведения слово *giant* отсылает читателя не к греческой, а прежде всего к **скандинавской** мифологии, где великаны или гиганты являются неотъемлемой частью сказаний. Именно они самыми первыми появились в мире, еще до богов и людей [2]. Они представляют собой воплощение зла, находящееся в вечном противостоянии с асами; символ бед и несчастий. Многие ключевые слова, которые использует автор для описания Монстра чаще всего отсылают нас к скандинавской и кельтской мифологии.

Вторая подгруппа мифических существ представлена именами собственными:

- *Herne the Hunter*;
- *Cernunnos*;
- *Green Man*;
- *yew tree*;
- *Monster*;
- *the snake of the world devouring its tail*.

Анализируемые лексические единицы представлены в тексте как мифонимы. Словосочетание *the snake of the world devouring its tail* (*змей пожирающий собственный хвост*) относится ко второй подгруппе. Оно отсылает читателя к известному у многих народов мира образу **мирового змея**, и, следовательно, служит наименованием единственного в своем роде существа. Мировой змей — один из древнейших символов, а именно: дракон, или змей, который кусает себя за хвост.

Одной из наиболее важных является лексема *monster*, т.к. она является наиболее частотной (248 повторений) из всех выявленных жанрообразующих лексических единиц. Несмотря на свою многозначность, в тексте изучаемого произведения оно выступает как имя нарицательное.

Углубляясь в семантический и исторический анализ данного слова можно узнать, что слово «монстр» происходит от латинского *monstrum*, и первоначально оно использовалось для обозначения растений и животных, наделенных мутациями и отклонениями. Позднее лексема расширяет свое значение, и впоследствии ее начинают использовать по отношению к различным мифическим существам, таким как кентавры, минотавры, химеры, единороги и т.п. На данный момент времени лексема *monster* означает существо фантастического мира, чье тело достигает огромных размеров и имеет необычное строение.

Лексема *monster* имеет тесные тематические и ассоциативные связи с рассмотренными жанрообразующим именем нарицательным (*giant*), т.к. в его словарных дефинициях, как было показано выше, содержатся компоненты *monster*, *mythical*, *huge*.

Также стоит отметить, что в изучаемом произведении слово *monster* употребляется как имя собственное, отсылающие нас к конкретному персонажу, более того, к главному герою. Это, в частности, показывает, что между двумя анализируемыми подгруппами не существует жестких,

«непроницаемых» границ поскольку имена нарицательные могут использоваться как имена собственные.

Таким образом, слово *monster*:

- ✓ обладает широким культурным фоном;
- ✓ вызывает в сознании читателя определенные ассоциации;
- ✓ прямо или косвенно отсылает к мифам и приданиям разных народов.

Все это способствует появлению у данной лексемы жанрообразующей функции.

В тексте изучаемого произведения в смысловой структуре лексемы *monster* реализуются такие значения, как «большой», «огромный», «необычный», «существо фантастического мира». В ближайшем лексическом окружении рассматриваемой лексемы постоянно используются слова типа *massive, huge, enormous, overwhelming*, поскольку Монстр несколько раз сам упоминает о своей силе и мощи:

'Conor glanced again at the monster's massive arms and legs, at its raggedy, toothy mouth, at its overwhelming monstrosity.'

'The monster opened its huge hands.'

Примечательно, что в анализируемом романе П. Несса слово *monster* утрачивает характерные для него в языке в целом негативные коннотации и по мере развития повествования приобретает положительные, что объясняется самим образом Монстра в романе.

Данный образ — ядро всего произведения и является ключевым. Во многом благодаря Монстру, текст приобретает свойственные ему черты жанра фэнтези. О монстре говорится с первых строк романа. Более того, его имя вынесено в название произведения - «*A monster calls*».

Лексема *monster* представляет собой главный мифоним исследуемого произведения. Мифоним — имя собственное какого-либо фантастического или сказочного персонажа. В тексте романа П. Несса лексема *monster* самым тесным образом связана с другими именами собственными. Это объясняется тем, что все перечисленные имена относятся к одному и тому же персонажу, а именно: Монстру. При описании Монстра упоминается, что он древний, как сама Земля, что у него много имён и обликов:

'I have had as many names as there are years to time itself! roared the monster. I am Herne the Hunter! I am Cernunnos! I am the eternal Green Man! Who am I? the monster repeated, still roaring. I am the spine that the mountains hang upon! I am the tears that the rivers cry! I am the lungs that breathe the wind! I am the wolf that kills the stag, the hawk that kills the mouse, the spider that kills the fly! I am the stag, the mouse and the fly that are eaten! I am the snake of the world devouring its tail! I am everything untamed and untameable!'

Хотя другие наименования Монстра (*Herne the Hunter, Cernunnos, Green Man, the snake of the world devouring its tail*) не отличаются высокой частотностью употребления в тексте романа «Голос монстра», они также участвуют в реализации жанровых установок фэнтези. Рассматриваемые имена собственные (мифонимы) имеют не только жанрообразующую, но и

культурологическую функцию. Они отсылают нас к определенным мифам разных стран.

Лексема *yew tree* относится к разряду общеупотребительной лексики, но в тексте изучаемого произведения реализуется как имя собственное и имеет большое значение для понимания образа. Именно данная лексема передает самые главные особенности Монстра.

'You're just a tree. '

*'I can take any form of any size, but **the yew tree** is a shape most comfortable» '*

Тис — вечнозеленое дерево, которое может прожить нескольких тысяч лет.

'The yew tree is the most important of all the healing trees, it said. It lives for thousands of years. '

Дерево также считается **символом бессмертия**. Стоит отметить, что древние кельтские жрецы сажали эти деревья в священных рощах, позднее на этих местах появились христианские кладбища.

*'The yew had stood on this ground long before it was set aside for **the church**. A graveyard was already starting to be used and a new **church** building was in the planning stages. '*

Тис стал настоящим кладбищенским деревом:

*'Conor could also see **the great yew tree that rose from the centre of the graveyard, a tree so ancient** it almost seemed to be made of the same stone as the church. '*

Известно, что само дерево ядовито, например, у саксов тис считался деревом смерти. Эта особенность не раз была отмечена в тексте, лексема *poison* упоминается 7 раз в текстовых фрагментах, посвященных данному дереву.

*'He only knew it was a yew because his mother had told him, first when he was little to make sure **he didn't eat the berries, which were poisonous**. '*

Дерево неразрывно связано с руной Эйваз (*Eihwaz*) - J, которая символизирует магический двухконечный жезл **жизни и смерти**, воплощает в себе **идею бессмертия** – смерти и возрождения; внутреннюю выдержку, которая помогает преодолеть препятствия и проблемы и приводит вас к обновлению. Несмотря на свои ядовитые свойства и тесные ассоциации со смертью, тис символизирует **победу жизни над смертью**. На протяжении всего текста, ребенок постепенно *исцеляется* от боли грядущей утраты.

*'It can **cure** almost any ailment man suffers from, mixed and treated by the right apothecary '*

*'...the yew tree, my **best source of healing** '*

*'...a **yew tree** from our own house. And **that very tree could be the thing that healed me**. '*

Стоит отметить, что при анализе образа Монстра не раз будут фигурировать элементы скандинавской мифологии (змеи, драконы, гиганты), включая и само дерево. Лексема *tree* упоминается в тексте 96 раз. Этот образ является одним из ключевых в скандинавской мифологии. Мировое древо «Иггдрасиль» олицетворяет концепцию мироздания. Изображения Мирового

древя у разных народов (индусы, славяне, скандинавы) имеют много общих черт:

- корни (нижняя часть) — подземное царство;
- ствол (средняя) — земля;
- ветки и крона (верхняя) — небесное царство.

Существует множество трактовок этого образа, но общее это то, что дерево воплощает в себе концепцию мира. Образ Мирового дерева также представляет собой **символ достижения высшего духовного «Я», самосовершенствования**, что имеет прямое отношение к особенностям и символическим значениям тисового дерева, которое и является, согласно приданию, Мировым деревом. Мотив достижения высшего духовного «Я», самосовершенствования присутствует и в других воплощениях Монстра, что указывает на их тесную связь. Хотя тис и является лишь одним из воплощений Монстра, но, тем не менее, это его первоначальная форма, которая заключает в себе и другие мифологические и сказочные образы:

'I am far more than just one tree.'

Теперь обратимся к анализу каждого из имен, которые употребляет по отношению к самому себе Монстр. Образ Зеленого человека (*The Green Man*) присутствует во многих культурах. Его облик имеет много схожих внешних черт с главным героем изучаемого произведения: лицо, сделанное из листьев, тело состоит из лоз и веток. Монстр также наделён этими чертами, его тело полностью состоит из тисового дерева.

'As Conor watched, the uppermost branches of the tree gathered themselves into a great and terrible face, shimmering into a mouth and nose and even eyes, peering back at him. Other branches twisted around one another, always creaking, always groaning, until they formed two long arms and a second leg to set down beside the main trunk. The rest of the tree gathered itself into a spine and then a torso, the thin, needle-like leaves weaving together to make a green, furry skin that moved and breathed as if there were muscles and lungs underneath.'

Монстр (тис) и Зеленый человек являются ожившим воплощением флоры. Они изображены посредством объединения человеческих и природных черт (ноги и руки из веток, листья служащие «кожей»), также они могут выполнять функцию волосяного покрова — бороды или усов). Как и любое божество, отождествляемое с символом природы, он берёт на себя вегетативную функцию, т.е. воплощает в себе **символ возрождения и начало нового жизненного цикла, обновления**. Образ Зелёного человека имеет параллели с многими другими божествами [3]. Например, Нодэнс — символ торжества жизни над смертью и зимой [4]. Схожие мотивы имеет древнеегипетский бог Осирис — бог возрождения и восстановления, он изображается в зелёных одеждах с зелёной растительностью на лице [5].

Мотив жизни и смерти прослеживается на протяжении всего произведения. Например, лексема *life* употребляется в тексте 23 раза, а лексема *death* 10 раз, что демонстрирует преобладание жизни над смертью.

Более того эти два слова вынесены в название одной из финальных глав «*LIFE AFTER DEATH*».

Одним из перечисленных Монстром имен является *Cernunnos* (Кельтская мифология) — природное божество, его также принято называть *Herne the Hunter* [6]. Херн относится к английскому фольклору, дух леса, считают, что он связан с кельтским богом Кернунном (*Cernunnos*). Кельтский *Cernunnos* или «рогатый бог». До наших дней не дошли точные сведения о его имени и значении. Существует много интерпретаций его образа. Предполагают, что Кернунн - галльский вариант римского Диспатера, бог процветания и плодородия. Стоит отметить, что рогатый Бог отражает времена года в годовом цикле жизни, смерти и возрождения [7].

Ouroboros, или *Jörmungandr* (Исландия) – другие наименования Мирового змея (*the snake of the world devouring its tail*). Один из наиболее ярких образов, использованных в романе, он встречается по всему свету: Древний Египет, Греция, Израиль, Индия, Китай. Почти все они имеют общие корни и имеют одну концепцию, воплощённую в образе гигантского змея. *Ouroboros* представлен в виде дракона или огромного змея, свернувшегося в кольцо и кусающего себя за хвост, это один из древнейших символов. Чаще всего его трактуют как олицетворение вечности или бесконечности, особенно — цикличность природы: **смена жизни и смерти, созидания и разрушения, гибели и постоянного перерождения**. Те же трактовки этот образ имеет и в Древнем Египте, в Греции.

Несмотря на языческую основу образа тиса, чаще всего он сажался вблизи монастырей, часовен и церквей. Патрик Несс также использует этот исторический факт в своём романе, поскольку образ Монстра часто появляется в этом месте:

‘There was the church on the rise. There was the yew tree standing guard over its cemetery. ‘

Стоит отметить, что лексемы *yew tree* (49), *church* (12) и *heal* (31) тесно взаимодействуют при создании образа тиса в тех тестовых фрагментах, которые посвящены описанию Монстра, они уточняют и конкретизируют значение друг друга. Например, не раз подчеркивается, что тело Монстра сделано из тиса. Это дерево обладает множеством полезных свойств, каждая его часть, от коры до семян, используется при лечении тяжёлых заболеваний и врачевании. Образ связан с **мотивом исцеления**, но этот факт становится очевидным в ходе прочтения текста, так как упоминается автором не сразу.

Важное место в романе «Голос Монстра» отведено лексеме *church*, которая самым тесным образом связана с мотивом исцеления, ассоциируется с умиротворением, спокойствием и духовным вознесением. Лексемы *yew tree*, *church*, *cemetery* и *graveyard* часто употребляются либо в пределах одного предложения, либо одного абзаца. Мотив жизни и смерти проходит лейтмотивом через все произведение.

Благодаря взаимодействию с лексемами *church*, *cemetery* и *graveyard*, лексема *yew tree* реализует свое двойственное значение в тексте, вызывает у читателей ассоциации одновременно с жизнью и смертью. Тесное

взаимодействие этих лексем помогает им выполнять жанрообразующую функцию.

Тисовое дерево, из которого сделан монстр, стоит при старой церкви, в конце романа перерождение души и тела мальчика тоже происходит во дворе церкви, это ничто иное как объединение христианских и языческих мотивов

Проведенный сопоставительный анализ каждого воплощения Монстра позволяет сделать вывод о том, что данный образ объединяет в себе определенные черты, являющиеся общими для всех мифических и сказочных персонажей, чьи имена он носит. Все образы и ипостаси Монстра находятся в тесном взаимодействии с разными группами лексики, культурологические и исторические особенности которых позволяют передать авторский замысел, как на содержательном, так и на идейном, психологическом и эмоциональном уровнях.

Список использованной литературы

1. Webster's New World Dictionary / ed. V. Neufeldt, D. B. Guralnik. 3 ed. New York, 1988. 1512 p. [WNWD].
2. Хейвуд, Дж. Люди Севера: Истори викингов, 793 – 1241 / Джон Хейвуд – М.: Альпина нон-фикшн, 2020. – 452 с.
3. Campbell, J. The Hero with a Thousand Faces (1st ed.). Princeton, – NJ : Princeton University Press, 1949. – 432 p.
4. Акбаа, Г. Ноденс. Повелитель Великой Бездны через призму мифологии, литературы ужасов и современной магии. [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/3h7ZyN4> (дата обращения: 12.07.2021).
5. Griffiths, J. G. Osiris / J. G. Griffiths // The Oxford Encyclopedia of Ancient Egypt. — Oxford: University Press, 2001. — Vol. 2. — P. 615—619.
6. Woudhuizen, F. Luwian Kuruntas and Celtic Cernunnos: Two Closely Related Manifestations of the Same Indo-European God. [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/3gVbOQJ> (дата обращения: 15.07.2021).
7. Bober, P. F. Cernunnos: Origin and Transformation of a Celtic Divinity / P. F. Bober / American Journal of Archaeology. – 1951. – Vol. 55. – No. 1. – P. 13-51.

Д. Д. Тупиков, С. Е. Тупикова
*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛЕНГИЗМОВ В ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-ФОРУМОВ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются понятие, дифференциальные признаки и жанровые особенности компьютерного Интернет-дискурса. Освещаются подходы к определению лингвистического понятия «сленгизм», описываются особенности функционирования сленгизмов на англоязычных Интернет-форумах. Основное внимание уделяется функционированию сленгизмов в дискурсе Интернет-форумов трёх типов в зависимости от коммуникативной цели: обмен мнениями, запрос информации и фатическое общение.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Интернет-дискурс, Интернет-форум, сленг, сленгизм, форум обмен мнениями, инормативный форум, фатическое общение

ABSTRACT. The article focuses on the definition, differential characteristics and genre features of computer Internet-discourse as well as the approaches to the definition of the linguistic concept of "slangisms". Also, the peculiarities of slang expressions functioning in English Internet forums are examined in the article. The main attention is paid to the functioning of slangisms in the discourse of Internet forums of three types, depending on their communicative purpose: exchange of opinions, information request and phatic communication.

KEYWORDS: *Internet discourse, Internet forum, slang, slangisms, opinion exchange forum, informative forum, phatic communication*

Средства обмена информацией играют неоспоримо важную роль в жизни современного общества. Новые технологии и, соответственно, способы коммуникации появляются и сменяют друг друга относительно быстро. С появлением сети Интернет одной из актуальных проблем языкознания стала «Интернет-коммуникация», а предметом исследования - особенности Интернет-дискурса и функционирования языковых единиц во всемирной сети. Это привело к разработке и появлению новой терминосистемы, включающей понятия как Интернет-дискурса, так и Интернет-жанроведения.

Участниками общения в сети Интернет являются люди разного возраста, социального статуса и т.д., каждый из которых придерживается определенных правил и стандартов коммуникации. Данное исследование затрагивает сферу функционирования сленгизмов, которые употребляются, преимущественно, младшим поколением пользователей и несут в себе те значение и окраску, которые лучше всего отражают закладываемые в них функции. Однако некоторые единицы с течением времени могут отступать от изначально присвоенных им целей и приобретать новые формы и сферу функционирования.

Исследование интернет-форумов представляет собой один из наиболее перспективных вопросов в лингвистике. Его результаты позволят выявить зависимость единиц сленга от характера форума и составить актуальную на данный момент картину функционирования сленгизмов в дискурсе Интернет- форумов.

В работе мы придерживаемся номинации «компьютерный Интернет-дискурс» Е.Ю. Распопиной: «совокупность текстов и сообщений, являющихся результатом языкового контакта пользователей как друг с другом, так и с готовыми текстами в дискурсивном Интернет-пространстве» [Распопина 2010: 125]. Однако полагаем целесообразным дополнить данное определение в соответствии с определением дискурса, данным в словаре под редакцией В. Н. Ярцевой, и добавить к нему мнение лингвиста Н. А. Ахреновой: «Интернет-дискурс – это процесс создания текста в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими факторами, целенаправленное социальное действие, включающее взаимодействие людей и механизмы их сознания – когнитивные процессы» [Ярцева 1990, Ахренова 2009: 5].

Таким образом, «Интернет-дискурс» представляет собой «процесс и результат создания текста в дискурсивном Интернет-пространстве в

совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими факторами, целенаправленное социальное действие, языковой контакт пользователей как друг с другом, так и с уже готовыми текстами».

В своем исследовании мы придерживаемся классификации Д. Кристал, который выделяет пять жанров или основных ситуаций использования Интернета: 1) электронная почта; 2) синхронные чаты (чаты (*IRS*), *ICQ*, игры, *SMS*); 3) асинхронные чаты (форумы, конференции); 4) виртуальные миры (текстовые многопользовательские компьютерные игры, например, *MUD – Multi User Dungeon*); 5) веб-тексты (электронные тексты с гипер- и линейной структурой, например, тексты в формате *.pdf*) [цит. по Кочетова].

В рамках настоящего исследования обратимся к рассмотрению англоязычных асинхронных чатов, а именно Интернет-форумов. О.Ю. Усачева выделяет следующие параметры форумов: 1) неограниченный доступ к контенту; 2) двунаправленная коммуникация; 3) персональная и имперсональная адресация; 4) публичный характер общения; 5) совмещенный синхронный и асинхронный временной режим; 6) наличие позиции заголовка, подписи, допустимая длина сообщений, расположение на мониторе элементов программы, возможности использования невербальных средств (смайлики, аватары, ссылки) и создания креолизованных текстов и т.д. [Усачева 2010].

Согласно цели коммуникации различают форум-обмен мнениями, форум информативного характера, и форум фатического общения [Харитоновна 2016]. Обратимся в рамках данной статьи к форумам «обмен мнениями», которые обладает следующими чертами:

1. Тема общения задаётся инициатором и не изменяется на протяжении всей беседы.

2. Участники выражают противоположные точки зрения, которые отстаивают, прибегая к различным стратегиям и языковым средствам.

3. Сохраняется синтаксис разговорной речи.

4. Язык общения зачастую неформальный, поскольку участники коммуникации подражают разговорному стилю речи.

Цель форума-обмена мнениями – отстоять свою позицию. Они подразделяются на специализированные и неспециализированные. Форумы первого типа предназначены для профессионалов и людей, имеющих представление о теме обсуждения и владеющих необходимой терминологией. Второй тип более популярен у пользователей, желающих приобрести знания в какой-либо сфере науки или техники, но не владеющих профессиональной терминологией.

Форумы «обмен мнениями» предполагают дискуссию пользователей на спорные темы, в которых превалирует разговорный стиль речи, употребление экспрессивной лексики и сленгизмов, а также символов для передачи эмоционального состояния. Для имитации реального общения используются следующие средства: эмотиконы, эмограммы (заглавные буквы), жаргонизмы, сленг и т.д. Структура сообщений может представлять собой

как развернутое эссе, адресованное другому пользователю, так и короткую реплику.

В настоящей работе мы придерживаемся определения термина «сленг» В.А. Хомякова: «Сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический слой (имена существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [Хомяков 1985: 43-44].

Сленг был выявлен нами на всех форумах. Форумы «обмен мнениями» способствуют применению пользователями языковой игры, являющейся основной целью образования сленгизмов. Споры и обсуждения, характерные для данного типа, являются стимулом, заставляющим пользователей использовать различные словообразовательные модели. Сленгизмы данных форумов в разной степени выполняют следующие функции: экспрессивная, когнитивная, номинативная, коммуникативная идентификационная, функцию экономии времени (языковой экономии).

В ходе проведенного исследования форумы «обмен мнения» были поделены тематически: 1) обновление программы, 2) игровые приставки, 3) приобретение проездного билета; 4) учеба в европейском ВУЗе; 5) комплектующие для компьютера, 6) Бондиана (выход нового фильма об Агенте 007) 7) онлайн-сервис по составлению семейного древа; 8) средства лечения Covid-19; 9) консультация по программному обеспечению для компании; 10) мобильные телефоны (выход новой модели Iphone 13); 11) «поиск бета-ридера», 12) «книги», 13) «исполнители жанра «*pop*».

Была выявлена зависимость количества и качества сленгизмов от темы форума, на котором они употребляются. Так, форумы с тематикой «приобретение проездного билета», «средства лечения Covid-19» представляют собой тексты, которые не требуют употребления сленга. Темы «онлайн-сервис по составлению семейного древа» и «консультация по программному обеспечению для компании» связаны со сферой «бизнес». Единственная сленговая единица, функционирующая в их дискурсе – «*hi*». Она выполняет коммуникативную функцию, а именно – указывает на дружественный тон адресанта.

Большинство сленгизмов было обнаружено на форумах с темами «игровые приставки», «мобильные телефоны», «комплектующие для компьютера». Стиль речи - разговорный. В сообщениях пользователей появляются сарказм и ирония:

1: Good to know. I have a pair of 780's on the shelf right now. I could actually put them to use.

2: No bullshit. My 750, which was previously manhandled by my 270s, is now edging them out in X11. What'll they come up with next? :D

По выполняемым функциям выделенные единицы подразделяются следующим образом. Экспрессивная функция сленгизмов на данных форумах выражается посредством сокращений (и аббревиатур), языковой игры и инвективов. Основной функцией сокращений на данном типе форуме является добавление экспрессии в общение, а не экономия времени: *We're all Agent 007 fans here!*». Наиболее яркую экспрессивную окраску имеют слова *bullshit, badass*. Следует упомянуть, что это единственные примеры инвективной лексики, выявленной на форумах «обмен мнениями».

Идентификационная функция репрезентирована языковой игрой, которая позволяет пользователям не только усилить экспрессию сообщений, но и выразить себя: *yeah, yep, cus, cuz*:

False Writer: Yeah, PC isn't considered a console.

Probleminfected: Yep, I got lucky and sold everything i owned in crypto a few days before this most recent crash.

Bucks, mate выполняют две функции – номинативную и коммуникативную, но на форумах они выражают только последнюю, а именно: оба сленгизма несут дополнительную коннотацию и дают характеристику предмету обсуждения: *The 2gb RAM version is 200 bucks* – т.е. «цена телефона с такими характеристиками составляет всего 200 долларов».

Когнитивная функция проявляется в том, что многие сленгизмы несут в себе дополнительную, более полную информацию, отсутствующую в стандартных наименованиях. Она часто связана с коммуникативной, поскольку новый сленгизм также даёт явлению или понятию определенную окраску, дополнительное значение. Среди выявленных примеров данные функции выполняют «*noob*» (*a term derived from the video game world meaning someone who is new at a game or activity and is horrible at it but is not willing to learn*), «*looser*».

I mean, it will definitely bring out the bitch noobs on neo that copy and paste wiki info as their own knowledge.

Номинативная функция заключается в том, что уже существующая в словаре номинация получает вторичное наименование, наиболее яркий пример «*nuke*» - «*to attack or destroy with nuclear weapons*».

Функция экономии времени или языковой экономии. Пользователи форумов «обмен мнениями» используют данную функцию в зависимости от экстралингвистических факторов. К ним может относиться нехватка времени для написания сообщения в связи с работой, учёбой, т.д. Функцию экономии времени выполняют сокращения и фонологические трансформации слов: *lil, hi, coz, pt, lvl, pic, u*, др.

Areknowak: Thanks coz Im starting to believe in you again, and well... It's okeverything u say has sense... so maybe u're not that bad guy

Данный тип форумов предполагает использование сленгизмов преимущественно двух типов: сокращений и единиц, образованных при помощи языковой игры.

Таким образом, «форум» представляет собой сложное образование, выделяемое Д. Кристалом в разряд «асинхронных чатов», а некоторыми

учеными даже в разряд «речевого произведения», из-за неоднородности его структуры и разнообразия целей коммуникации. Такими целями могут являться: обмен мнениями, запрос информации или просто межличностное (фатическое) общение. Пользователи форумов «обмен мнениями» более мотивированы на создание новых единиц и применение языковой игры, что выражается в формировании сленгизмов. Основной причиной этого является необходимость отстоять собственную точку зрения, что приводит к усилению экспрессии сообщений, а также насыщению новых единиц дополнительными коннотацией и окраской.

Список использованной литературы

1. *Распопина, Е. Ю.* Дифференциальные и жанровые особенности компьютерного Интернет-дискурса // Вестник ИГЛУ. 2010. С. 125-132.
2. *Ярцева, В.Н.* Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682с. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html>
3. *Ахренова, Н.А.* Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис...д-ра филол. наук. М., 2009. 35 с.
4. *Кочетова, Н.В.* Компьютерный дискурс и формы Интернет-коммуникации. URL: http://esp-centr.sfedu.ru/documents_centr/Statii/Kochetova_stat>ya_.pdf. (дата обращения 03.10.2021).
5. *Усачева, О.Ю.* Формирование дискурсной компетенции в русскоязычной Интернет-среде (на материале Интернет-форумов) // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. М., 2010. №1. С. 53-54.
6. *Харитоновна, Н.В., Генцелева, Т.С.* Специфика форумов компьютерного интернет-дискурса // Язык и мир изучаемого языка. Саратов: изд-во СГТЭУ. № 7. 2016. С. 256-259.
7. *Хомяков В.А.* Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода. СПб.: Изд-во Ленинградского государственного университета, 1985. С. 43-44.

А. А. Филиппова

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ / LITERARY TEXT AS A RESEARCH SUBJECT IN THE MODERN LINGUISTICS

Аннотация: В статье рассматривается ценность художественного текста для современной лингвистики, в которой он выступает и в качестве объекта, и в качестве материала исследования. Художественный текст продолжает сохранять свою актуальность, поскольку связан с такими развивающимися областями, как когнитивная поэтика, коммуникативная стилистика и проч. Цель работы включает определение места

художественных произведений в лингвистике, что подтверждается практикой их исследования с применением метода моделирования.

Ключевые слова: когнитивная поэтика, когнитивная лингвистика, когнитивное моделирование, концептосфера, концепт, художественный текст

Abstract: The article deals with the problem of literary text's value for the modern linguistics where it functions as scientific object and source of language data. Literary texts have their topicality being related to the spheres of cognitive linguistics, communicative stylistics, etc. The aim of the research includes defining the status of literary text in linguistics, that results from its studies based on the method of modelling.

Key words: cognitive poetics, cognitive linguistics, cognitive modeling, sphere of concepts, concept, literary text

Художественный текст, не являясь принципиально новым материалом исследования в лингвистике, в условиях современной научной парадигмы приобретает новую ценность. Он уже не рассматривается как исключительно системно-структурное образование, а семантико-стилистический подход уступает место когнитивному. Всё чаще художественный текст изучается как авторская концептосфера, позволяющая проследить особенности смыслопорождения текста и его восприятия читателем.

Современным лингвистическим направлением, объединяющим как традиционные подходы к изучению художественного текста, так и когнитивно-ориентированные, является когнитивная поэтика. На сегодняшний день когнитивная поэтика, являясь достаточно новой для научного сообщества дисциплиной, одним из важнейших своих методов называет когнитивное моделирование. Данный метод обсуждается на международных форумах, конференциях, применяется в научных исследованиях и представляется перспективным для дальнейших разработок, в частности, в области лингвоконцептологии.

Так как когнитивную поэтику интересуют ментальные процессы, связанные, в том числе, и с личностью автора, с когнитивными структурами сознания автора, наиболее логичным выбором материала для экспериментов становятся художественные тексты. Л. О. Бутакова считает, что художественные тексты привлекают к себе внимание благодаря культурологическим факторам, а также – сложной конструкции, включающей ритм и сенсорику [Бутакова 2003: 57].

В действительности, тенденция анализа художественных текстов сложилась ещё в конце XX – начале XXI века в связи с работами Питера Стокуэлла. Однако, как правдиво замечает Д. Н. Ахапкин, главный «труд Стоквелла построен как учебник и прежде всего ориентирован на методы когнитивной лингвистики, которые сочетаются с традиционными нарратологическими методиками анализа» [Ахапкин 2012: 252]. При этом вопрос, касающийся когнитивного моделирования и исследования концептов, остается открытым.

Когнитивное моделирование, общеизвестно, применялось и применяется не только в связи с художественными текстами. Со сменой научной парадигмы в середине прошлого столетия появился новый подход.

Вначале это были когнитивные карты, а затем на основе всех заложенных принципов развилось и само когнитивное моделирование. Метод используют и в когнитивной психологии, и в лингвистике, антропологии, социологии, экономике и многих других сферах [Гинис 2005].

Очевидно, что модель может рассматриваться в качестве лингвокогнитивного конструкта. Она представляет собой упорядоченную последовательность тех или иных языковых элементов, субстратом которых является словесное описание и графико-схематическое изображение в двухмерном или трехмерном пространстве [Квашнева 2006: 14]. Именно поэтому художественный текст ценен в качестве объекта изучения, ведь он обладает сложной семантикой, пластами культурной информации, заложенными автором скрытыми смыслами. Т. е. исследователям предоставляется шанс выявить нечто неизведанное, бросить вызов своим возможностям.

Элементы когнитивного моделирования как схематического представления неких важных структур прослеживаются и в теориях ментальных пространств, метафоры и метонимии, фреймовой семантики и проч. Кроме того, с когнитивными структурами связаны и остальные понятия когнитивной поэтики. В частности, «концепт».

В своей статье М. Н. Зырянова и Ж. Б. Есмурзаева чётко указывают на факт того, что «многие лингвисты рассматривают концепт как совокупность его «внешней» - категориальной отнесенности и «внутренней» - смысловой структуры» [Зырянова 2015: 201]. Художественные концепты же ими определяются как «своеобразные константы художественного мышления, являющиеся частью как художественной картины мира в целом, так и поэтической модели мира конкретного автора» [Зырянова 2015: 199].

Более широко о художественном концепте говорит Е. А. Огнева, описывая его в виде компонента «концептосферы художественного текста автора, включающего те ментальные признаки и явления, которые сохранены исторической памятью народа и являются в сознании автора когнитивно-прагматически значимыми для развития сюжета» [Огнева 2013: 8].

Несомненно, в художественном тексте должно присутствовать множество художественных концептов, которые вместе составляют одну концептосферу. Изучение концептосферы произведений – обязанность не только учёного, но также, к примеру, переводчика, ведь перевод должен включать в себя особенности оригинала.

Среди наиважнейших проблем для решения когнитивистами на текущий момент Е. А. Огнева отмечает именно когнитивную структуру концептосферы художественного текста. Прочие проблемы характеризуются:

- соотношением текста и дискурса;
- сопоставительным моделированием речевых репрезентаций когнитивных структур в теории и практике транслятологии;
- принципами передачи когнитивной ауры концептосферы оригинала средствами языка-перевода [Огнева 2013: 6].

Безусловно, концептосфера художественного текста зависит также от применяемого языка, так как не все человеческие системы знаков в точности могут соответствовать друг другу. Вопрос соответствий и вовсе в научных кругах является спорным. Если рассматривать отдельно русский язык и русские тексты, нельзя не согласиться с общепризнанным суждением о богатстве концептосферы нашего языка. Эта информация только подтверждает верность выбора художественных текстов.

На исключительную ценность материала указывают и Н. И. Торунова с соавтором. По их мнению, «художественный текст <...> - цель для расширения лингвокультурологического кругозора, возможность смотреть на мир людей, говорящих на данном языке» [Торунова 2016: 55]. А понимание механизмов мышления – одна из главных составляющих когнитивных наук.

Но, возвращаясь к концептам в художественных текстах, необходимо упомянуть самые важные из существующих классификаций. Е. В. Сергеева, например, выделяет концепты-универсалии («любовь», «жизнь», «скука», «тоска») и оригинальные эстетические ментально-вербальные конструкторы («несказанное слово», «божественное» и др.) [Сергеева 2006: 99].

И. А. Тарасова называет сразу несколько подходов к художественным концептам: в русле когнитивной поэтики и коммуникативной стилистики, как частная реализация концепта культуры, культурологический подход, литературоведческое понимание, лингвокультурный подход [Тарасова 2010].

Ж. Н. Маслова предлагает использовать уровневую классификацию, где концепт характеризуется наличием «предметного компонента, понятийного компонента, ценностно-оценочного, символического, ассоциативного, мифологического, образного, причём образный компонент эстетически осмыслен» [Маслова 2016: 38].

Как бы то ни было, выбор зависит от исследователя. Концепты отечественных художественных текстов весьма многообразны благодаря тому же богатству русского языка. Актуальным может представляться и создание собственных классификаций концептов с опорой на труды предшественников.

Важно заметить, что когнитивное моделирование тесно соприкасается и с таким понятием, как «модели описания концепта». По словам Е. А. Огневой, «такие модели взаимодополняют друг друга и описывают отношение концепта к форме его языкового представления» [Огнева 2016: 83].

Стоит обратить внимание на то, какие модели описания концепта на сегодняшний день существуют. Так, архетипная модель, согласно С. Х. Ляпину, «репрезентирует концепт как явление предельно обобщенное, но, тем не менее, чувственно-образное, скрытое в глубинах сознания, воплощающееся в редуцированной форме в понятии, в представлении, в значении слова».

В инвариантной модели концепт становится инвариантом «плана содержания языковых единиц определенной семантической области».

Концепт здесь также представляет основу, необходимую для развития содержательных форм лексических единиц.

При контекстуальной модели концепты управляют дискурсом, отвечая за, в том числе, ситуационные модели.

Концептуальная модель отличается тем, что «может быть представлена в виде фрейма, типового сценария или скрипта». В результате, представляется возможность моделирования когнитивных структур.

И последней моделью, интересующей всех исследователей когнитивной поэтики, является, соответственно, модель когнитивная. Она «основывается на логике упорядочения, хранения и использования когнитивных знаний». Её подвидами можно назвать:

- пропозициональную модель;
- образно-схематическую;
- метафорическую;
- метонимическую [Огнева 2016: 84-85].

Наконец, когнитивно-сопоставительное моделирование концептосферы – ещё одно знаменательное ответвление когнитивной науки. В данной области существенную ценность представляют работы по выявлению связи между концептами, вербализации концептов в языках.

Однако когнитивно-сопоставительные исследования отличаются тем, что нацелены на изучение процесса перевода художественного текста и его когнитивные аспекты. При этом современное языкознание всё-таки признает актуальность подобных вопросов. Ведь художественный концепт – сложное явление, а перевод художественных текстов требует от переводчика предельной внимательности к менталитету автора.

При смене научных парадигм и появлении новых лингвистических направлений, художественный текст по-прежнему остается актуальным материалом лингвистических исследований. А моделирование художественных концептов, как и концептов вообще, помогает структурировать и объяснить те моменты, которые на первый взгляд могут казаться неразрешимыми.

В целом, художественные произведения часто становятся объектом анализа современных лингвистов. Данный факт объясним ввиду разнообразия языкового материала и концептуально-культурологических особенностей. На сегодняшний день отказаться от избранной области не представляется возможным. Напротив, художественный текст открывает перспективы также для последующих разработок.

Список использованных источников

1. Ахапкин, Д. Н. Когнитивная поэтика и проблема дейксиса в художественном тексте. // Когнитивные исследования. Сборник научных трудов. Вып. 5. - М.: Институт психологии РАН, 2012. - С. 252-263
2. Бутакова, Л. О. Интерпретация художественного текста: поэтика «с человеческим лицом» и «сознания». // Вопросы психолингвистики. - 2003. - с. 57-63
3. Гинис, Л. А. Истоки современного когнитивного моделирования. // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2005. [Электронный ресурс]

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoki-sovremennogo-kognitivnogo-modelirovaniya> - Загл. с экрана. - Яз. рус.

4. *Зырянова, М. Н., Есмурзаева, Ж. Б.* Проблемы исследования концептов художественного мышления в современной лингвистике. // Вестник Омского университета. - 2015. - №2. - с. 199-203

5. *Маслова, Ж. Н.* Художественная концептуализация и когнитивное варьирование. // Когниция, коммуникация, дискурс. - 2016. - №12. - с. 36-51

6. *Огнева, Е. А.* Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. - М.: Эдитус, 2013. - 282 с.

7. *Квашнева, Н. А.* Языковые средства оформления дешифровочных лингвистических моделей (на материале немецких объявлений "Предлагаю работу") : специальность 10.02.04 "Германские языки" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Квашнева Наталья Александровна. – Саратов, 2006. – 24 с.

8. *Сергеева, Е. В.* К вопросу о классификации концептов в художественном тексте. // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2006. - №5(56). - с. 98-103

9. *Тарасова, И. А.* Художественный концепт: диалог лингвистики и литературоведения. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. - 2010. - №4(2). - с. 742-745

10. *Торунова, Н. И., Капустина, А. Н.* Художественный текст: лингвистические и лингводидактические аспекты. // Педагогический ИМИДЖ. - 2016. - №2(31). - с. 54-60

РАЗДЕЛ 4

Молодая лингводидактическая наука

М. Н. Бурцева

Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

АННОТАЦИЯ: В настоящее время в связи с глобализацией английского языка представляется необходимым обучать англоязычному речевому поведению учащихся всех возрастов, так как это способствует развитию коммуникативной и социокультурной компетенций и активизации их речемыслительной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: речевое поведение, англоязычное речевое поведение, англоязычный речевой этикет, стратегия дистанцирования, стратегия преувеличения, стратегия поддержания коммуникативного контакта.

ABSTRACT: Nowadays due to the globalization of the English language, it seems necessary to teach English speech behavior students of all ages, as it promotes the development of communicative and socio-cultural competencies and stimulates their cognitive activity.

KEY-WORDS: speech behavior, English speech behavior, English speech etiquette, distance strategy, exaggeration strategy, communication contact strategy.

Проблема обучения англоязычному речевому общению не до конца изучена, а одной из основных целей обучения иностранному языку является развитие коммуникативных способностей и обеспечение готовности обучающегося к межкультурной коммуникации. «Формирование коммуникативной компетенции выступает в качестве ведущей при обучении иностранным языкам, поскольку она наиболее точно отражает предметную область «Иностранный язык». Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации требуют повышения коммуникативной компетенции школьников, совершенствования их филологической подготовки» [Макарова 2020: 243]. Именно этим обусловлена актуальность проведённого исследования.

В силу масштабных изменений в образовании перед педагогами ставится новая важная задача: переход от знаний к компетенциям, а именно к таким особо значимым как коммуникативная и социокультурная. Необходимость выделения данной задачи в обучении иностранному языку связана с «готовностью и способностью жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире». Стоит подчеркнуть, что коммуникативная компетенция определяется речевой деятельностью, а социокультурная – речевым поведением говорящих на данном языке [Шарапова 2009: 272].

Невозможно говорить о высоком уровне владения иностранным языком, если это владение не включает в себя знание правил речевого общения и умение применять эти правила на практике [Багинская 2021].

Английский речевой этикет – это совокупность специальных слов и выражений, придающих вежливую форму английской речи, а также правила, согласно которым эти слова и выражения употребляются на практике в различных ситуациях общения [Мухарлямова 2021]. Поэтому английский речевой этикет заслуживает специального и внимательного изучения и постоянного в нем совершенствования. Так, усилия по изучению английского языка окажутся не напрасными, если изучающий не только научится на нем хорошо изъясняться, но и быть вежливым и приятным в общении с носителями языка [Багинская 2021].

Переходя к вопросу о стратегиях англоязычного речевого поведения, представляется необходимым рассмотреть их вариативность. В настоящее время выделяют следующие стратегии: стратегии дистанцирования, стратегии намека, стратегии уклонения, стратегии поддержки собеседника, стратегии поддержания контакта.

Стратегия дистанцирования предполагает использование целого ряда лексико-грамматических средств, связанных с категорией модальности. К ним относятся: смещение временного плана, использование продолженного времени, условное наклонение. Английские модальные глаголы являются незаменимым «регулятором вежливости» [Коптякова 2013: 65-66]. Употребление модальных глаголов позволяет регулировать степень обязательности выполнения действия, увеличивая дистанцию между содержанием речевого высказывания и его прагматическим значением. Модальные глаголы в конструкциях с *if* также используются в качестве формул вежливого вопроса, предложения, совета, приказа: «*I wonder if you might be interested in.../ could possibly.../would like to...?*», «*If I were you I would.../It would be better if.../If you would.../You might see if...*».

Смещение временного плана можно использовать для снижения категоричности высказывания, и для того, чтобы облечь в тактичную форму вопросы личного характера. Так, при решении данных задач уместнее употреблять высказывания не в Present Simple, а в Past Simple или Future Simple. На использовании Future Simple Tense строятся формулы приказания/инструкции «*will you...*» для смягчения содержания намерения возможны также варианты с глаголами *need* и *have to* - «*You will need to wait downstairs*», «*Will you join us in ten minutes?*», «*Will you fill in this form, please?*». Они используются вместо прямого указания, выраженного повелительным наклонением: «*Wait downstairs*», «*Join us in ten minutes*», «*Fill in this form, please*».

Стратегия преувеличения

Существует тактика преувеличения, которая показывает повышенное внимание к собеседнику, его эмоциям, личным качествам. Для преувеличения используют экспрессивно-окрашенные слова: *enjoy, adore, love, hate, dream, happy, great, delighted, super, awful, silly, stupid*. Лексические

единицы: *brilliant, marvelous, fantastic, gorgeous, kindest, warmest, most beautiful* и другие, создающие эффект двойного усиления, подчеркивая значение прилагательных, которые и так экспрессивны, например, «*Thank you for a most lovely party! That was absolutely marvelous! Truly fantastic!*».

Стратегия поддержания коммуникативного контакта

Краткие ответы да/нет считаются не самыми вежливыми. Наречия, *very, certainly, definitely, alright* и другие, употребляются как средства усиления, когда требуется подчеркнуть выражение согласия или подтвердить готовность откликнуться на помощь. Предложения с глаголами мышления *believe, think, suppose, hope, expect* могут служить для выражения как положительного, так и отрицательного мнения.

Применение стратегий речевого поведения как единиц содержания обучения может предотвратить коммуникативные неудачи, связанные с неправильным прочтением коммуникативной цели и интенций, а также параметров коммуникативной ситуации, актуализируемых через коммуникативные стратегии адресанта. Осознание обучающимися роли стратегий речевого поведения как единиц реальной коммуникации приближает учебную ситуацию к ситуации реального общения, способствуя, тем самым, соблюдению принципа коммуникативной направленности обучения иностранному языку и общедидактического принципа сознательности [Занина 2015: 98].

Принимая во внимание тот факт, что обучение англоязычному речевому поведению происходит в условиях отсутствия естественной языковой среды, для педагога является важным суметь создать искусственную языковую среду. Немаловажную роль при этом играет комплексное развитие навыков иноязычного аудирования [Авдеева 2020]. Представляется, что наиболее удачными формами создания искусственной языковой среды являются аутентичные видео- и аудиоматериалы, а также применение ролевых игр в процессе обучения [Налётова: 2019 155].

Рассмотрев стратегии англоязычного речевого поведения и возможные формы реализации обучения им, было проведено опытно-экспериментальное исследование в условиях реального образовательного процесса. В ходе проведенного исследования был разработан алгоритм работы по обучению речевому этикету и вежливости в англоязычном речевом поведении. Работа была проведена в 10-х классах лицея № 2 г. Саратова.

Рассмотрим использование данного алгоритма на примере тематического урока. В начале урока обучающиеся выполнили тест на умение применять вежливые формы обращения в английском языке. Далее, обучающимся был показан видео фрагмент ситуации, акцент в которой был сделан на использование категории вежливости в речевом общении [Speaking: Being polite].

В качестве pre-viewing задания обучающимся было предложено ознакомиться и дать толкование (дефиницию) на иностранном языке следующих выражений: «*to be hoping / not to suppose, would you / could you, if it's ok with you / if you don't mind, to reckon, seem to, wonder to*».

Выполняя while-viewing задание обучающиеся должны были выписать предложения, в которых использовались данные выражения, а также дать краткое письменное объяснение следующим предложениям:

I was hoping you could give me a lift to the party this evening. I don't suppose you could pick me up later, could you?

I reckon you are a little young to be getting married. Aren't you kind of young to be getting married.

You seem to have made a mistake here. I seem to have lost those reports you wanted.»

Postviewing задание предполагало обсуждение предложений, выписанных во время просмотра видео, а также более полное объяснение необходимости использования данных выражений.

После обсуждения правил использования возможных вежливых разговорных выражений представлялось необходимым дать возможность обучающимся включить изученный материал в систему знаний и закрепить его в своей речи. Так, по нашему мнению, самым удачным видом работы явилась ролевая игра. Обучающимся было предложено разделиться на пары для дальнейшего построения диалога. Каждой паре обучающихся были выданы возможные речевые ситуации, в которых им было необходимо продемонстрировать вежливые формы просьб, отказов и т.д.

В качестве рефлексии обучающимися был повторно выполнен тест на проверку умения пользоваться правилами речевого этикета. Сравнение результатов двух тестов выявило повышение качества знания формул речевого этикета и умение использования их в ситуациях реального речевого общения.

Данное опытно-экспериментальное исследование было проведено для того, чтобы выявить уровень эффективности обучения стратегиям англоязычного речевого поведения. Поэтому, представляется важным провести анализ и оценить полученные результаты.

Оценивание данного теста проходило по следующим критериям:

Оценки «5» и «4» - знакомы или частично знакомы с категорией вежливости в английском языке.

Оценки «3» и «2» - скорее не знакомы или полностью не знакомы с категорией вежливости в английском языке.

Обозначив необходимые критерии оценивания, необходимо перейти к выявлению результативности первичного и вторичного тестирований обучающихся на знание слов и словосочетаний, относящихся к категории вежливости в английском языке.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

Первичное тестирование показало, что обучающиеся не в полной мере обладают знаниями по категории вежливости в английском языке. Это подтверждается тем фактом, что оценки «5» и «4» получили только 43 % обучающихся, в то время как оценки «3» и «2» составили 57 %.

Вторичное тестирование показало, что после просмотра аутентичного видео с обучающим материалом и дальнейшее использование формул этикета в речи, процент оценок «5» и «4» вырос до 69%, а процент оценок «3» и «2» снизился до 31 %.

Конечным результатом анализа исследуемого материала служит тот факт, что просмотр аутентичных видео, обсуждение на иностранном языке, включение в систему нового материала посредством творческой ролевой игры придаёт обучающимся мотивацию к изучению иностранного языка и способствует развитию англоязычной речевой компетенции.

Следовательно, проведённое исследование подтверждает тот факт, что обучение стратегиям англоязычного речевого поведения является обязательной частью урока и способствует повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, развивает навыки аудирования и говорения на изучаемом языке.

Список используемой литературы

1. Макарова, С. А., Сосновцева Т. И. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка// Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (25-26 февраля 2020 года)-Саратов:Саратовский источник, 2020-С. 243.

2. Ширапова, С. Д. Речевой этикет как социокультурная единица обучения / С.Д. Ширапова // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2009. - № 15. – С. 271-275.

3. Багинская, О. О. Речевой этикет английского языка [Электронный ресурс] / О. О. Багинская. – URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/38535925.pdf> (дата обращения: 24.08.2021). – Загл. с экрана. – Яз рус.

4. Мухарлямова, Л. Р. Основы речевого этикета [Электронный ресурс] / Л. Р. Мухарлямова. – URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/197369089.pdf> (дата обращения: 25.08.2021). – Загл. с экрана. – Яз рус.

5. Авдеева, Л. И. Комплексное развитие навыков иноязычного аудирования на среднем этапе обучения / Л. И. Авдеева, Н. В. Тернова // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты : Материалы V международной научно-практической конференции, Саратов, 16–17 ноября 2020 года. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2020. – С. 248-253.

6. Коптякова, Е. Е. Обучение стратегиям англоязычного речевого поведения / Е.Е. Коптякова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – С. 64-71.

7. Занина, Е. Л. К вопросу об обучении стратегии смягчения критики в англоязычной письменной научной коммуникации / Е.Л. Занина // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. - № 3(13). – С. 97-108.

8. Налётова, Н. И. Обучение нормам англоязычного речевого поведения через использование видеоматериалов / Н.И. Налётова // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. – 2019. – С. 154-158.

9. *Speaking: Being polite – how to soften your English* [Электронный ресурс] // BBC Learning English. – URL : <https://www.youtube.com/watch?v=rQN4-15AXE0> (дата обращения 30.08.2021). – Загл. с экрана. – Яз англ.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы внедрения современных цифровых технологий в образовательный процесс. Описываются функциональные возможности ряда Интернет-ресурсов и их применение на уроках иностранного языка. Отмечается важность роли Интернет-ресурсов в цифровизации образовательного процесса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *цифровые технологии, образовательный процесс, Интернет-ресурс, дистанционная форма обучения, образовательная платформа.*

ABSTRACT. The article discusses the issues of the introduction of modern digital technologies in the educational process. The functional capabilities of a number of Internet resources and their application in foreign language lessons are described. The importance of the role of Internet resources in the digitalization of the educational process is highlighted.

KEY WORDS: *digital technologies, educational process, Internet resource, distance learning, educational platform.*

Современный образовательный процесс в последнее время претерпевает серьезные изменения – дистанционный формат обучения становится все более востребованным. Онлайн-обучение позволяет педагогу интегрировать в учебный процесс современные средства и формы обучения, основанные на цифровых технологиях. Среди многообразия ресурсов и приложений для онлайн-обучения каждый педагог может выбрать для себя наиболее удобную и соответствующую задачам платформу.

Цифровые технологии активно применяются в обучении иностранным языкам, что значительно повышает интерактивность и эффективность обучения. Использование современных технологий требует от педагога инновационного подхода к образовательному процессу и создания необходимых условий для успешной интеграции современных форм в традиционный формат обучения.

В рамках настоящей статьи предлагается рассмотреть некоторые наиболее популярные ресурсы, эффективно применяемые в обучении иностранным языкам сегодня, а именно учебные платформы Wordwall, Miro, Voki, Liveworksheets.

Сервис Wordwall предназначен для создания упражнений и тренажеров, подходящих не только для работы с интерактивной доской в классе, но и для индивидуальной работы с использованием собственного гаджета. Применяя данный ресурс, преподаватель может разнообразить уроки иностранного языка с помощью огромного количества шаблонов: лексико-грамматические задания и тесты, игры, кроссворды, задания на составление диаграмм, мозговой штурм и т.д. (всего 46 типов упражнений) [Жеренкова 2019: 58].

Шаблоны заданий очень просты в использовании: преподавателю нужно лишь ввести свой контент в то или иное упражнение. Это позволяет сэкономить время и при этом создать интересное интерактивное задание буквально за несколько минут. Также стоит отметить, что данный ресурс предполагает конвертацию содержимого одного упражнения в шаблон другого, что также значительно упрощает процесс подготовки к уроку.

Для наиболее полной характеристики опций данного ресурса необходимо подробнее рассмотреть возможности предлагаемых шаблонов. Одним из самых востребованных шаблонов является формат задания „Match up“, предполагающий нахождение соответствий определений, изображений и дефиниций. Данный тип заданий эффективнее использовать на этапе закрепления лексического и грамматического материала. Такие шаблоны, как „Find the match“, „Anagram“, „Group sort“ и многие другие, также подходят для использования на этапе закрепления лексики и грамматики.

Для работы над грамматическим аспектом речи преподавателю целесообразнее использовать формат заданий „Unjumble“. При выполнении данного задания учащиеся могут закрепить порядок слов.

Платформа Wordwall предлагает большое количество шаблонов для работы над коммуникативными навыками изучаемого иностранного языка. Например, шаблоны „Open the box“, „Random cards“, „Randoom wheel“ предполагают построение учащимися монологического высказывания по заданной теме. Стоит отметить, что во всех вышеперечисленных форматах присутствует игровой момент, способствующий созданию эффекта неожиданности и повышению заинтересованности учащегося [Там же: 60].

Самыми популярными шаблонами среди учащихся являются аркадные игры, такие как „Baloon pop“, „Whack-a-mole“, „Airplane“ и „Maze chase“. Применение данных форматов заданий позволяет сделать учебный процесс более ярким, во время прохождения игр учащиеся вовлечены в процесс запоминания новых лексических единиц и грамматического материала, причем это удается им без приложения волевых усилий.

На этапе контроля усвоенных знаний по теме уместно использовать шаблоны „Quiz“ и „Gameshow quiz“.

Для развития навыков говорения и в процессе обсуждения того или иного вопроса преподаватель может использовать следующие шаблоны: „Category brainstorm“, „Brainstorm“ и „Spider diagram“. Данные инструменты дают возможность создавать заметки, которые будут представлены на доске в красочной форме. Учащиеся могут сами записывать свои идеи в ходе обсуждения проблемы, или преподаватель делает это заранее. Данный формат заданий призван развить навыки построения монологического высказывания по какой-либо теме.

Одним из наиболее полезных преимуществ данного ресурса является самопроверка учащихся, которые сразу после выполнения задания видят свои правильные и неправильные ответы. Для преподавателя составляется статистика результатов по классу [Там же: 61].

Также стоит отметить разнообразие дизайнов данной платформы, которые можно внедрить в любой формат задания и при желании поменять. Преподаватель на этапе подготовки к занятию может задать любую доступную тему шаблона («Космос», «Дикий Запад», «Джунгли», «Замок» и т.д.).

Распространенной проблемой для преподавателей при проведении дистанционного занятия является отсутствие классной доски. На оффлайн-занятиях классная доска является не только средством для визуализации учебного материала, средством закрепления лексических единиц и грамматического материала, она также служит для проверки домашнего задания и фиксации отдельных комментариев по теме. Современные цифровые технологии предлагают множество путей решения данной проблемы – преподаватели не только иностранного языка, но и других учебных дисциплин активно используют интерактивные доски. Среди самых популярных выделяют Miro, AMW board, Whiteboard Fox, Twiddla и многие другие ресурсы [Loginova 2021: 79].

Обратимся к функциональным возможностям интерактивной доски Miro. Данная платформа предназначена для совместной работы с учащимися на разных уровнях владения иностранным языком. С ее помощью преподаватель может осуществить самые разные идеи и интересно интегрировать учебный материал благодаря целому набору инструментов.

Основные функции присутствуют уже в бесплатной версии интерактивной доски Miro. Платная версия программы включает в себя видеочат, таймер, возможность голосования и т.д. При использовании бесплатной версии преподаватель может открыть 3 рабочих пространства. Рабочая область каждого пространства бесконечна, что дает возможность преподавателю создавать огромное количество интерактивных досок и воплощать свои идеи в синхронной онлайн-среде. В бесплатной версии программы преподаватель иностранного языка может воспользоваться следующими функциями:

- добавление текстов, стикеров и изображений;
- рисование;
- создание интеллектуальных карт вручную и по шаблону;
- работа в команде в режиме реального времени;
- добавление ссылок на другие платформы;
- добавление видео и др.

Стоит отметить доступность данной образовательной платформы. И преподаватель, и обучающийся могут воспользоваться интерактивной доской в любое время: преподаватель может отредактировать контент доски, а обучающийся может актуализировать пройденный учебный материал или добавить выполненное домашнее задание.

Обе ранее названные Интернет-платформы позволяют развивать иноязычные навыки и умения учащихся комплексно, но они не предназначены для работы над аудитивной компетенцией. Этот пробел эффективно восполняет Интернет-ресурс Voki, призванный не только

повысить уровень развития аудитивных навыков обучающихся, но и разнообразить уроки иностранного языка с помощью анимированных аватаров. Платформа Voki имеет два режима – бесплатный и платный. В первом из них преподаватель может выбрать доступный ему аватар, изменить ему внешность, одежду, выбрать подходящий голос персонажу и ввести текст, который данный аватар должен озвучить. Также преподаватель может озвучить текст собственным голосом и загрузить готовый файл. Для создания определенного контекста тому или иному аватару преподаватель может добавить красочный фон. В платном режиме платформы Voki значительно расширен список доступных анимированных аватаров, голосов для них, а также добавлена возможность публиковать созданных персонажей в своем блоге или делиться ими по электронной почте.

Большую роль при изучении иностранных языков играет умение преподавателя создавать и подбирать материалы, соответствующие уровню владения языком обучающегося и при этом являющиеся интересными для него. Данную задачу поможет решить платформа Liveworksheets. Это образовательный Интернет-ресурс, позволяющий преподавателям конвертировать традиционные рабочие листы в интерактивные онлайн-упражнения разных форматов: задания на заполнение пробелов, по соединению компонентов, задания множественного выбора и др. В рабочие листы также интегрируются аудио-и видеоматериалы. В них можно включить задания разных уровней сложности, что позволяет преподавателю реализовать технологию дифференцированного обучения. Также данный ресурс дает возможность добавлять новый материал к ранее изученным темам и значительно облегчает процесс проверки домашнего задания обучающихся. Преподаватель может создать интерактивные рабочие тетради, где будут сохраняться не только все ответы обучающихся, а также оценки и комментарии преподавателя, что позволяет видеть прогресс каждого ученика.

Подводя итоги, следует еще раз подчеркнуть, что в настоящий момент цифровые технологии играют в учебном процессе весьма значимую роль. Иностранный язык является предметом, для постижения которого предполагается создание искусственной языковой среды. Для этого преподаватель должен включать различные цифровые средства обучения в образовательный процесс и постоянно обновлять методическое и программное обеспечение, что обеспечит в будущем успешную цифровизацию образования.

Список использованной литературы

1. *Жеренкова, О. М.* Использование возможностей ресурса Wordwall в процессе обучения английскому языку. Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов XIII Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, Минск, 2019, С. 58-63.

2. *Логинова, М. С.* Использование доски Miro при обучении русскому языку как иностранному (на примере изучения темы «Продукты»). Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 2021, С. 77-85.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена вопросу обучения профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов среднего профессионального образовательного учреждения. В статье также рассматривается предварительное анкетирование студентов как способ определения уровня учебной мотивации. В качестве примера приводятся результаты исследования мотивации студентов различных специальностей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *среднее профессиональное образование, профессионально-ориентированная лексика, анкетирование, мотивация*

ABSTRACT: The article is devoted to the issue of teaching professionally oriented vocabulary of students of a secondary vocational educational institution. The article also touches upon the preceding questioning of students as a way to determine the level of educational motivation. It is illustrated in the study of motivation of students of different specialties.

KEYWORDS: *secondary vocational education, professionally oriented vocabulary, questioning, motivation*

На сегодняшний день, согласно ФГОС СПО четвертого поколения [ФГОС среднего профессионального образования], одной из обязательных учебных дисциплин в средних профессиональных образовательных учреждениях является дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности», которая относится к общему гуманитарному и социально-экономическому циклу и изучается до конца курса обучения (2,3,4 курсы). Название дисциплины акцентирует внимание на необходимости качественной подготовки специалистов в области профессионального иностранного языка.

Профессионально-иноязычная компетенция – способность и готовность будущих специалистов решать коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности, выполнять поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного опыта, работать с литературой и документацией на иностранном языке в области выбранной специализации [Дойникова 2019: 365]. Она включает в себя три компонента:

- мотивационно-ценностный (интерес к профессионально-иноязычной подготовке и осознание ее значимости для будущей карьеры);
- когнитивно-деятельностный (объединяющий иноязычную коммуникативную компетенцию в сфере профессиональной деятельности и общие компетенции);
- эмоционально-волевой (связанный с адекватной самооценкой способностей и выработкой чувства ответственности за успехи в учебной и будущей профессиональной деятельности) [Кручинина 2008: 9].

Изучение профессионально-ориентированной лексики является одним из ключевых составляющих учебного процесса в рамках данного предмета. Именно этот блок составляет основу языка специальности. Однако необходимо учитывать, что профессиональная лексика динамично меняется: новые профессионализмы сменяют старые. Поэтому одна из целей курса «Иностранный язык в профессиональной деятельности» – обучение профессиональной лексике (обучающиеся должны знать лексический минимум (1200-1400 лексических единиц), относящийся к описанию предметов, средств и процессов профессиональной деятельности); языку специальности для активного применения, как повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности [Шишкевич 2021].

Важным фактором, влияющим на усвоение студентами иностранных профессиональных терминов, является уровень учебной мотивации. Благодаря мотивации, студенты осознают необходимость изучения и практического применения профессионально-ориентированной лексики в той специальности, которую выбрали. Тем не менее, уровень учебной мотивации у студентов разных направлений может отличаться.

Для определения уровня учебной мотивации нами было проведено анкетирование среди студентов второго курса колледжа радиоэлектроники имени П.Н. Яблочкова по направлениям:

1. Компьютерные системы и комплексы/(КСК);

2. Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)/(ЭО).

Всего в исследовании приняли участие 35 человек. Средний возраст участников – 17 лет.

Респондентам предстояло ответить на 5 вопросов. К каждому вопросу предлагались варианты ответов. Студентам необходимо было выбрать один ответ. Ниже представлен список вопросов:

1. На какой специальности Вы обучаетесь?

- КСК
- ЭО

2. Нравится ли Вам направление, которое Вы выбрали?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

3. Будет ли, по Вашему мнению, в будущем полезен английский язык?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

4. Может ли знание английского языка быть полезным в профессиональной деятельности?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

5. Считаете ли Вы, что необходимо знать профессиональные термины на английском языке по вашей специальности?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Проанализировав ответы на первый вопрос «На какой специальности Вы обучаетесь?» мы можем сделать вывод, что 18 человек (51,4%) относятся к специальности «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)/(ЭО)» и 17 человек (48,6%) получают специальность «Компьютерные системы и комплексы/(КСК)».

Второй вопрос в анкете был «Нравится ли Вам направление, которое Вы выбрали?» и по результатам ответов из группы «Компьютерные системы и комплексы/(КСК)» 13 человек (76,5%) ответили «да», 3 студента (17,6%) затруднились ответить и 1 человек (5,9%) ответил «нет». На этот же вопрос в другой группе студенты дали следующие ответы: 10 респондентов (55,6%) – «да», 5 респондентов (27,8%) – «затрудняюсь ответить», 3 респондента (16,7%) – «нет».

На следующий вопрос, а именно «Будет ли, по Вашему мнению, в будущем полезен английский язык?» студенты из группы «Компьютерные системы и комплексы/(КСК)» ответили следующим образом: 16 человек (94,1%) – «да», 1 человек (5,9%) – «затрудняюсь ответить». Студенты группы «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)/(ЭО)» ответили: 12 человек (66,7%) – «да», 3 человека (16,7%) – «нет», 3 человека (16,7%) – «затрудняюсь ответить».

Вопрос «Может ли знание английского языка быть полезным в профессиональной деятельности?» показал высокий положительный результат среди группы «Компьютерные системы и комплексы/(КСК)»: 15 опрошенных студентов (88,2%) дали ответ «да», 2 участников (11,8%) затруднились ответить. Среди студентов другой группы 14 человек (77,8%) ответили положительно, 2 (11,1%) – отрицательно, 2 (11,1%) – затруднились ответить.

Благодаря вопросу «Считаете ли Вы, что необходимо знать профессиональные термины на английском языке по вашей специальности?», нами было выявлено, что 16 человек (94,1%) направления «Компьютерные системы и комплексы/(КСК)» ответили утвердительно, 1 участник опроса (5,9%) затруднился ответить. Среди другой группы участников 10 человек (55,6%) ответили утвердительно, 5 человек (27,8%) – отрицательно, 3 человека (16,7%) – затруднились ответить.

Сравнив результаты анкетирования обеих групп, можно сделать вывод о том, что студенты второго курса специальности «Компьютерные системы и комплексы/(КСК)» обладают большим потенциалом и высоким уровнем учебной мотивации к изучению иноязычной профессионально-ориентированной лексики по сравнению со студентами направления

«Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)/(ЭО)».

Таким образом, иноязычная лексика профессиональной направленности играет ключевую роль при обучении студентов средних профессиональных образовательных учреждений. Основной задачей – является повышение и поддержание уровня учебной мотивации, чтобы студенты осознавали и стремились применять профессионально-ориентированную лексику на иностранном языке в повседневном и деловом общении. Преподавателю стоит учитывать разный уровень мотивации по разным специальностям для более эффективной работы со студентами.

Список использованной литературы

1. ФГОС среднего профессионального образования [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/> (дата посещения: 17.09.2021). – Загл. с экрана. – Яз.рус.

2. Дойникова, Н. В. Обучение иноязычной терминологической лексике как условие формирования профессиональной мобильности выпускников колледжа / Н. В. Дойникова, О. Г. Фоминых // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи : материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Нижний Тагил, 29 января 2019 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова. - Екатеринбург : РГППУ, 2019. - С. 364-368.

3. Кручинина, Г. А. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении / Г. А. Кручинина, Н. В. Патяева. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2008. 189 с.

4. Шишкевич, С. А. Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов технических специальностей образовательных учреждений среднего профессионального образования (из опыта работы) [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2020/01/09/obuchenie-professionalno> (дата посещения: 29.09.2021). – Загл. с экрана. – Яз.рус.

М. Д. Потапова

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ СРЕДА РАЗВИТИЯ SOFTSKILLS

АННОТАЦИЯ: В данной работе рассматривается проблема формирования наиболее значимых для современного человека компетенций 21 века в рамках иноязычного образования в школе. Актуальность исследования непосредственно связана с теми запросами и задачами, которые ставит как мировое сообщество в целом, так и государство, перед системой образования: необходимость формирования в рамках изучаемых дисциплин компетенций и навыков, способствующих развитию личности в целом и успешному осуществлению жизнедеятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ФГОС, softskills, гибкие навыки, hardskills, модель 4С, метапредметные знания, УУД, безбарьерная среда, дистанционное обучение.

ABSTRACTS. In this paper, the problem of the formation of the most significant competencies of the 21st century for a modern person in the framework of foreign language

education at school is considered. The relevance of the research is directly related to the requests and problems that both the world community and the state poses to the educational system: the need to form competencies and skills within the studied disciplines that contribute to the development of the individual as a whole and to the successful implementation of the lifestyle.

KEY WORDS: *FSES, softskills (flexible skills), hardskills, 4C model, meta-subject knowledge, UEA, barrier-free environment, distance learning.*

Современный мир меняется с невероятной скоростью, предъявляя новые требования ко всему вокруг, в том числе и к сфере образования. Безусловно, школа – благотворная среда для развития и обучения детей. Что же принципиально нового появилось в последние годы?

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) – это совокупность требований, обязательных при реализации основных учебных программ государственными образовательными учреждениями. ФГОС первого поколения появился в 2004 году. Главным компонентом в то время было усвоение обязательной к изучению информации. Но система была далека от идеала и повлекла за собой ряд проблем: технологии менялись слишком быстро, поток обязательной информации увеличивался, и уровень освоения программы разнился от школы к школе. Отсюда появилась необходимость обновления стандартов. ФГОС в современном виде появился сравнительно недавно. Для начального образования стандарты утвердили в 2009 году, для основного общего образования – в 2010, для среднего общего – в 2012.

В 2020 году в России появился ФГОС 3 поколения, в котором четко прописаны современные стандарты обучения, необходимые не только для успешного усвоения учениками новых знаний, но и для гармоничного развития личности [Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования 2021]. Одним из основных изменений, внесенных в этот проект стал акцент на развитие гибких (мягких) навыков или другими словами softskills – метапредметных и личностных.

В контексте поставленных исследовательских задач возникает необходимость определения того, что понимается под термином метапредметность. Метапредметность – это направленность обучения на общемировоззренческую интерпретацию содержания образования. Это новая образовательная форма, учебный предмет нового типа, основу которого составляет интеграция учебного материала [Громыко 2021]. Метапредметный урок – это урок с целью обучения переноса теоретических знаний по предметам в практическую жизнедеятельность учащихся. Кроме того, зачастую такой урок становится более интересным и полезным.

В ФГОС метапредметные результаты связаны с универсальными учебными действиями (УУД), которые делают любую деятельность осознанной и результативной (регулятивные, познавательные, коммуникативные действия). Универсальные учебные действия — базовый элемент умения учиться; совокупность способов действий учащегося и навыков учебной работы, обеспечивающих его возможностью

самостоятельно развиваться и совершенствоваться в направлении желаемого социального опыта на протяжении всей жизни [Громыко 2021]. Метапредметные результаты включают освоение обучающимися метапредметных понятий и универсальных учебных действий, а также самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории. Ниже представлен список метапредметных компетенций [Громыко 2021]:

1. Уметь планировать и осуществлять свою деятельность:

индивидуально определять цель обучения, учиться поставке новых учебных или познавательных задач, расширению познавательных интересов; анализировать поставленную задачу и условия, в которых она должна быть реализована; самостоятельно спланировать способы достижения поставленных целей, находить эффективные пути достижения результата; научиться искать альтернативные способы решения различных задач и т.д.

2. Уметь работать в коллективе:

проявлять такие качества, как толерантность, терпимость, умение найти компромисс; эффективно работать в группе; проявлять организаторские способности; уметь выслушивать другие мнения, а также формулировать и аргументировать свои взгляды и т.д.

3. Коммуникативные умения:

владеть устной и письменной речью; научиться правильно передавать свои эмоции и чувства с помощью речи, жестов, мимики; уметь поддержать беседу; уметь вести диалог и строить монолог и т.д.

4. Умение использовать компьютерные технологии:

уметь искать информацию в разных источниках и при этом определять надежность и достоверность источника; уметь выбирать важную информацию и отсеивать ненужную; знать способы передачи и копирования информации и т.д.

5. Умение осуществлять познавательные действия:

устанавливать причинно-следственные связи, искать соответствие и аналогии между объектами; строить логические рассуждения, делать умозаключения и собственные выводы и т.д.

Итак, очевидно, что понятие метапредметности во многом перекликается с термином *softskills*, который часто используется в российских публикациях в исходном англоязычном варианте [Бацунов 2018, Давидова 2021, Гальскова 2020], или переводится на русский язык как «мягкие / гибкие навыки». Впервые термины *softskills* и *hardskills* были использованы американскими исследователями военного дела. Во время исследований в 1959 г. выяснилось, что для военнослужащих важны как профессиональные компетенции (*hardskills*), так и универсальные личные навыки, которые не поддаются систематическому обучению (*softskills*). Эти навыки также называют социальными. Эта терминология была заимствована из сферы информационных технологий, где «*software*» - это программное обеспечение, а «*hardware*» - это аппаратное. В настоящее время эти термины свободно используются в разных сферах, в том числе и в сфере образования.

К сожалению, теоретическая база, связанная с этим понятием, развита слабо, и определяется, как правило, перечислением авторами тех или иных навыков, компетенций. Так, *softskills* понимается как комплекс умений общего характера, тесно связанных с личностными качествами; так или иначе важных во всякой профессии [Гальскова 2020]. Кроме того, это социально-психологические навыки, которые зависят от характера человека и не связаны с конкретной профессией. Например, стрессоустойчивость, ответственность, умение слушать и прочее. Эти навыки сложно отследить, проверить, систематизировать. Гибкими считаются навыки критического мышления, решения задач, публичного выступления, делового общения, работы в команде, цифрового общения, организации деятельности, на которые так же влияют уровень лидерских качеств, знания трудовой этики, дисциплины, чувство ответственности.

В современных исследованиях выделяют 4 ключевых навыка 21 века, которыми должен обладать любой человек, чтобы успешно ориентироваться в современном мире и не испытывать дискомфорт [Никитина 2019: 10-20; Никитина 2020: 11, Гоулман 2009: 4]. Иначе эти качества называют 4С:

1. Навык критического мышления (*critical thinking*) – способность решать возникшие трудности и проблемы через возможность подходить к решению с разных сторон, а не только стандартными способами.
2. Навык креативности (*creativity*) – способность качественно работать с информацией, нестандартно мыслить и генерировать идеи.
3. Навык взаимодействия (*collaboration*) – умение взаимодействовать и работать в команде, коллективно сотрудничать.
4. Навык презентации (*communication*) – умение коммуницировать о своих идеях и созданных продуктах.

Эти качества как раз и составляют основу гибких навыков, поэтому так важно в школе развить эти качества в детях.

Значимость развития гибких навыков определяется не только внешними наблюдениями, но подтверждена рядом исследований. Отвечая на вопрос о том, что может быть важнее технических знаний, получаемых во время обучения в школе, университете, ученые Гарвардского университета и Стэнфордский научно-исследовательский института провели исследование, в котором выпускники этих учебных заведений, спустя несколько лет после окончания ВУЗов, проходили тестирование. Результаты этого тестирования показали, что технические узкоспециализированные знания сохранились в памяти бывших студентов примерно на 15 процентов. Прошло совсем немного времени, но большая часть *hardskills* была утеряна. Обусловлено это тем, что в практической работе не все знания нужны, а также тем, что многие студенты после получения диплома не работают по профессии. Что касается *softskills*, исследование показало, что на 85 процентов успех в карьере зависит именно от них [Klaus 2009, Немов 1997]. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что доминирующим фактором в жизненном успехе является развитие именно гибких навыков.

Современные исследования позволяют выделить ряд навыков, актуальных для проведения эксперимента в школе при изучении иностранного языка [Немов 1997]:

1. коммуникативные - умение слушать, убеждение и аргументация, доброжелательность, самопрезентация, публичные выступления;
2. межличностные способности - способность к командной работе, вдохновлять других на участие в работе, разрешать конфликты;
3. аналитические/исследовательские навыки - способность оценить ситуацию, креативное мышление, логическое мышление, поиск и анализ информации, проектное мышление;
4. гибкость / адаптивность / управление несколькими приоритетами - управление эмоциями, управление стрессом, управление собственным развитием, планирование и целеполагание, тайм-менеджмент;
5. лидерство / навыки управления - способность взять на себя ответственность, организаторские способности, контроль реализации задач;
6. саморазвитие - способность к обучению, ответственность, развитие научного и творческого потенциала.

При этом нерешенным остается вопрос о том, каким образом названные навыки и компетенции следует развивать на уроках. Существует мнение, что подобного рода компетенции, которые являются надпрофессиональными, формируются стихийно и по большей части развиваются вне школы или университета [Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года]. Кроме того, специалисты отмечают, что гибкие навыки развиваются у людей посредством дополнительного образования и самовоспитания. Тем не менее, эти навыки не только могут, но и должны прививаться детям еще в школе. Проанализировав значение некоторых из этих компетенций, можно сделать вывод о том, что большинство гибких навыков имплицитно включены в состав общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Теоретически, в процессе обучения формирование softskills должно происходить естественным путем.

Рассматривая документ «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Маркова 1983], можно сделать вывод о том, что воспитание языковой культуры учащихся является одним из приоритетных направлений государственной политики в области воспитания детей. Исходя из этого, формирование гибких навыков не ограничено только изучением родного языка, культуры и школьных предметов, связанных с искусством. Значительный акцент делается на развитие иноязычной компетенции. Помимо того, что иностранный язык, а в частности английский, в современном мире необходим для успешного взаимодействия и развития карьеры, урок иностранного языка является благотворной средой развития softskills. Сейчас ученикам нет необходимости овладевать языком классической литературы. Гораздо более важно для них научиться качественной коммуникации и умению презентовать себя, проекты и прочее. Проблема развития у школьников гибких навыков комплексна, и о ней начали говорить давно, еще в 1994 году в рамках проекта «Программа психического здоровья» Всемирной организацией здравоохранения была создана «Образовательная программа развития жизненных навыков для

детей и подростков в школах» (Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools) [World Health Organization].

Безусловно, данный вопрос беспокоит не только специалистов в области психологии, но и педагогов и методистов. Актуализировать свои уроки и сделать их более практичными для учащихся педагог может с помощью параллельной отработки гибких навыков и применения современных образовательных стандартов, актуальных методик и средств информационных технологий. Опираясь на информацию, указанную выше, о приоритетных навыках для человека 21 века, можно делать выводы о том, какие образовательные технологии, направленные на формирование жестких навыков, и на формирование гибких навыков будут наиболее успешны.

Рассмотрим некоторые компетенции и пути их развития на уроке иностранного языка.

1. Коммуникативная компетенция. Один из важнейших и наиболее необходимых навыков. Для его развития ученикам средней и старшей школ будет полезно давать ситуационные карточки, например: «Вы пришли в аэропорт, но ваш рейс задерживается. Вам нужно узнать, в чем причина и дальнейший план действий». Для упрощения работы детям можно раздать список полезных слов (essential vocabulary). Кроме того, это задание будет полезно при введении новой лексики. Это задание поможет детям не только преодолеть языковой барьер, но и ориентироваться в реальных жизненных ситуациях. Кроме того, исходя из поставленных задач, это задание может быть вариативно и проводиться как в формате индивидуальной работы, так и в парах, группах.

2. Командная работа и лидерство. Работая в команде, регулярно происходит распределение ролей, и зачастую более сильные ученики занимают лидирующие позиции, а более слабые и застенчивые остаются без задания. Чтобы преодолеть эту трудность и дать возможность равного вовлечения обучающихся в процесс, полезно использовать ролевые карточки. Поделив детей на мини-группы, учитель раздает каждому ученику карточку, в которой заранее прописана ситуация и роль каждого из участников процесса. Таким образом, ученики получают возможность поработать в команде и отработать лексику по определенной теме, а также погрузиться в жизненную ситуацию.

3. Презентация. Многие из нас научились презентовать свои проекты еще в школе. Но зачастую сталкивались с проблемой невнимания и отвлеченности одноклассников. Возникает вопрос, как сделать презентацию проектов более интересной и пробудить внимание тех, кто сидит за партами. Чтобы исправить ситуацию учителю следует дополнительно стимулировать своих учеников. Сделать это можно посредством дополнительного задания для оставшейся части класса. Например, можно задавать 3 дополнительных вопроса, на которые ученики должны будут ответить в течение ответа презентующего. И после выступления ученика проверять собранную информацию. В подобной ситуации дети учатся критически мыслить и

слушать, анализировать ответ их одноклассника, в свою очередь, повышая уверенность выступающего.

4. Управление собственным временем (time-management). Порой сложнее всего научить детей «чувствовать» и планировать отведенное им время на выполнение какого-либо задания, хотя эта компетенция является важным аспектом при выполнении работы. Чтобы помочь ученикам развить эту компетенцию, следует устанавливать жесткие временные рамки для каждого задания. Кроме того, можно вывести таймер на большой экран. Эти примеры и компетенции, *безусловно*, не являются исчерпывающими. Однако, они доказывают, что softskills могут быть и должны развиваться в условиях обучения иностранному языку.

Обучение иностранному языку может оказаться проблематичным в силу того, что языковая компетенция у детей развита неодинаково, общение и взаимодействие друг с другом зачастую неразвито и по ряду других причин. Например, многие дети не хотят разговаривать из-за языкового барьера, что способствует ограниченной возможности коммуникации на уроке английского языка. Тем не менее, современный процесс обучения, в условиях которого будут развиваться не только hardskills, но и softskills, должен быть организован так, чтобы все его участники чувствовали себя максимально открытыми. В целом, на уроке иностранного языка учителю просто необходимо выстраивать дружелюбную, безбарьерную среду, в которой учащиеся будут чувствовать себя комфортно. Подводя итог данному исследованию, необходимо отметить, что потенциал урока иностранного языка в развитии необходимых для современного мира гибких навыков остается на высоком уровне. При грамотном подходе и комбинации различных видов деятельности на уроке, организации группового взаимодействия, у учеников будут развиваться социальные навыки, прочные социально-психологические компетенции.

Список использованной литературы:

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования* [Электронный ресурс] : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021

2. *Громыко Н.В., Половкова М. В. Метапредметный подход как ядро российского образования. Перечень планируемых метапредметных результатов освоения образовательной программы* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo>

3. *Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»* (утверждена Президентом Российской Федерации) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>

4. *Липатова С.Н. Субочева Л.М. Игровые инструменты развития Soft Skills учащихся. Методическое пособие. Новокузнецк, 2019. 30 с*

5. *Бацунов С.Н. Дереча И.И., Кунгурова И.М. Современные детерминанты развития soft skills. Научно-методический электронный журнал «Концепт».2018.- No 4(апрель). С. 198–207.*

6. *Давидова В.* Слушать, говорить и договариваться: что такое softskills и как их развивать. Режим доступа: <https://theoryandpractice.ru/posts/11719-softskills>
7. *Гальскова, Н. Д.* Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. / Н. Д. Гальскова – М.: АРКТИ - Глосса, 2000. – 372 с.
8. *Компетенции «4К»:* формирование и оценка на уроке: практ. рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Российский учебник, 2019
9. *Никитина, Г. А.* Scrum-технологии как инструмент реализации современных требований к образовательным результатам / Г. А. Никитина, Р. З. Назарова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докладов XI-ой Всероссийской конференции, посвященной 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, 21–22 февраля 2019 года. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2019. – С. 204-214.
10. *Никитина, Г. А.* Проблема качества иноязычной речевой подготовки педагога в современных условиях / Г. А. Никитина. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "КноРус", 2020. – 136 с.
11. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. Москва: АСТ, 2009. 544 с.
12. *Шилова, С. А.* Актуализация и совершенствование навыков говорения посредством парной и групповой форм работы // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докл. VIII Междунар. конф. Саратов, 2016. С. 491
13. *Klaus P.* Communication breakdown // California Job Journal. 2010. № 28. P. 1–9.
14. *Немов Р. С.* Психология. Книга 2. Психология образования. Москва: ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1997. 840 с.
15. *Шутилов В.* Перечень навыков soft-skills и способы их развития. // Корпоративный менеджмент [Электронный ресурс]. 17.05.2016. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-sk...
16. *Гизатуллина А. В., Шатунова О. В.* Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 5. – С. 14-20.
17. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года* [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р
18. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. / А. К. Маркова – М.: Просвещение, 1983. – 89 с.
19. World Health Organization, 1211 Geneva 27, Switzerland. - Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools.

Ю. А. Царева

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

АННОТАЦИЯ. В настоящей статье рассматривается роль социокультурной компетенции в структуре и содержании профессиональных, коммуникативных и межкультурных компетенций в обучении иностранному языку. Описываются проблемы формирования социокультурной компетенции участников образовательного процесса. Кроме того, в статье выделяются этапы формирования социокультурной компетенции и приводятся критерии её сформированности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *социокультурная компетенция, компетентность, обучение, иностранный язык*

ABSTRACT. The article under discussion examines the role of socio-cultural competence in the structure and content of professional, communicative and intercultural competences in foreign language teaching process. The article focuses on the process of formation of the social and cultural competence. Also, the stages of socio-cultural competence formation and the criteria of formation of socio-cultural competence are distinguished in the article.

KEYWORDS: *socio-cultural competence, competence, teaching, foreign language*

Современное время характеризуется стремительным развитием международных и межнациональных контактов, что, безусловно, сказывается на нашем обществе, вызывая многочисленные и разноплановые изменения в нем. Открытость современного мира, доступность онлайн-общения, повсеместная цифровизация, интенсивные интеграционные процессы становятся главными и актуальными изменениями современного общества. В связи с вхождением России в Европейское экономическое, образовательное и социокультурное пространство повышается спрос на высококвалифицированных специалистов гуманитарного профиля, обладающих не просто безупречным знанием иностранного языка, но и социокультурной компетенцией. Только такая личность способна стать настоящим участником диалога культур в рамках межкультурной коммуникации.

Новые подходы к образовательному процессу, как в нашей стране, так и во всей Европе, повышение статуса гуманитарных знаний в сфере политической и общественной жизни делают необходимым развитие у будущих специалистов общечеловеческих ценностных ориентаций и умений общаться на межкультурном уровне. В современной сложной межэтнической ситуации возникает особая потребность в самоидентификации, а также необходимость в осознании себя частью целого. Это, с одной стороны, позволяет осуществлять передачу культурных ценностей от поколения к поколению, а, с другой стороны, дает возможность воспитывать личность, способную к диалогу культур и открытую межкультурному общению, как в своей стране, так и за ее пределами.

Как справедливо замечают А. Э. Рахимова и А. Н. Волкова, социокультурное образование в настоящее время направлено на познание человеком самого себя через познание других людей, через изучение других культур, осмысление культурных особенностей того или иного народа и понимание культурного единства, толерантное отношение к культурным различиям, существующим в мире [Рахимова 2020].

Актуальность формирования социокультурной компетенции диктуется требованиями времени. В. А. Мижериков подчеркивает, что «специалист должен продемонстрировать определенный уровень билингвальной коммуникативной компетенции, включающей лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную в соответствии с общеевропейской шкалой требований по всем видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо)» [Мижерников 2002].

Обращается внимание на необходимость владения социокультурной компетенцией наравне с профессиональной компетенцией.

Бесспорно, социокультурная компетенция является неотъемлемой частью профессиональной подготовки, поэтому проблема формирования данной компетенции является актуальной темой многочисленных исследований, а ее изучение востребованным. Ведущие специалисты в области методики преподавания иностранных языков В. П. Мильруд, Е. Н. Соловова и др. рассматривали в своих работах различные аспекты формирования социокультурной компетенции при обучении иноязычному общению посредством инновационных педагогических технологий.

Несмотря на существенный интерес ученых, некоторые проблемы формирования иноязычной социокультурной компетенции остаются открытыми. Так, ряд ученых выделяет когнитивный подход к сформированности социокультурной компетенции, под которым понимается приобретение знаний родной культуры и культуры страны изучаемого языка, как основной при формировании социокультурной компетенции в процессе изучения иностранных языков. А. Я. Касюк, В. П. Сысоева, С. Г. Тер-Минасова и др. акцентируют внимание на аксиологическом подходе, при котором важно положительное отношение к мировой культуре, ценностям другой культуры. Представляется важным выделение, по мнению В. В. Сафоновой, В. А. Мижерикова и др., личностно-операционного критерия сформированности социокультурной компетенции, под которыми подразумеваются умение и навыки общения с представителями другой культуры.

Процесс обучения иностранному языку в школе представлен субъект-субъектными отношениями – учителя и обучающихся. Все работы, посвященные изучению социокультурной компетенции, условно могут быть разделены на две группы: первая, предметом исследования которой является процесс формирования социокультурных компетенции у будущих учителей и вторая – у школьников. Основная проблема формирования у будущих учителей иностранного языка социокультурной компетенции, связана с недостаточной разработанностью теоретических и практических основ самого процесса формирования и развития социокультурной компетенции у будущих педагогов, отражающих его сущность и возможности дальнейшего совершенствования. Как справедливо отмечает Г. А. Клименко, самосовершенствование играет важную роль в профессиональной деятельности учителя, способствует повышению уровня профессиональной компетентности, следовательно, и социокультурной компетенции [Клименко 2009]. Учителю свойственно самосовершенствоваться, «оттачивая» и расширяя свои знания и навыки. Важно помнить, что процесс познания и совершенствования должен носить всесторонний целостный характер.

Отечественные ученые отмечают, что преобладание фрагментарного освоения отдельных компонентов социокультурной компетенции (страноведческого, социолингвистического) ведет к нарушению целостного представления о данной компетенции как комплексном феномене,

требующем специальных мер по его формированию и имеющем мощный мотивационный потенциал. «Компетентный уровень вхождения личности будущего учителя в пространство современной культуры общества обеспечивается», как полагает Е. А. Николашина, «не только уровнем профессиональной подготовки специалиста, но и, уровнем общекультурного развития личности» [Николашина 2018]. Разделяем данную точку зрения и считаем, что современное образование должно обеспечить личности возможность ощущать себя полноправным членом социокультурного пространства.

В современном обществе меняется взгляд на профессию учителя в целом, на понимание профессионализма учителя. Компетентным учителем в настоящее время считается не просто учитель с высоким уровнем владения иностранным языком, а учитель с высоким уровнем развития общей культуры, способный осуществлять профессиональную деятельность в современных социальных, экономических и культурных условиях.

Таким образом, становится очевидным, что формирование социокультурной компетенции будущих учителей представляет собой многостороннюю проблему, имеющую актуальное социальное и научное значение.

Помимо учителей в процессе обучения всегда есть вторая сторона – это обучающиеся. Единогласно все ученые сходятся во мнении, что основной целью обучения предметам гуманитарного профиля на современном этапе является развитие личности обучающегося в неразрывной связи с преподаванием культуры страны, способствование стремлению личности участвовать в межкультурной коммуникации, то есть развитие коммуникативной компетенции, которая готовит к реальному межкультурному общению. Однако даже хорошее владение иностранными языками еще не гарантирует успешного межкультурного взаимодействия и взаимопонимания, в процессе которых часто может возникнуть полное непонимание или частичное понимание, национальные стереотипы, предрассудки, недооценка или переоценка сходства родной и иноязычной культур. В связи с этим развитие социокультурной компетенции приобретает значение в процессе воспитания и социализации личности.

Необходимо отметить, что в настоящее время целью образования является обучение школьников общению на иностранном языке на межкультурном уровне. Эта цель реализуется через общеобразовательные, развивающие и воспитательные цели, которые, в свою очередь реализуются только через решение практических задач обучения. Отмечается, что формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано с социокультурными и страноведческими знаниями. Без знания социокультурного фона формирование коммуникативной компетенции представляется затруднительным, что ведет к проблеме обучения иноязычному общению.

Не вызывает споров тот факт, что владение иностранным языком становится неотъемлемым качеством современного культурного

образованного человека. Обучение иностранному языку на основе ознакомления обучающихся с культурой другой страны является в настоящее время одним из базовых принципов обучения предмету. Приобщение к культуре другого народа делает изучение иностранного языка более привлекательным для обучающихся, способствует полноценной коммуникации, более точному и адекватному пониманию носителей другой культуры, активизирует формирование «культурно-языковой личности», ориентированной на диалог культур.

Представляется необходимым подчеркнуть, что формирование социокультурной компетенции не единовременный и быстрый процесс, а процесс, который происходящий постепенно. Выделяют три этапа, которые рассматриваются как основные. Первый этап «Знакомство» связан происхождением с разнообразием мировых культур и их особенностям. На этом этапе происходит приобретение знаний о культуре своей страны и страны изучаемого языка, умений сравнивать их на иностранном языке. Вторым этапом условно можно назвать «Культурное самоопределение». На данном этапе происходит формирование толерантного отношения к представителям других культур, открытости у обучающихся к восприятию культурных особенностей стран/страны изучаемого языка и взаимодействию с представителями культуры изучаемого языка, происходит оценка другой культуры, изучается материал о ценностях и культурных нормах представителей иной культуры. И заключительный третий этап – это так называемый «Диалог культур», что предполагает устойчивые знания не только культуры страны изучаемого языка, но и мировой культуры в целом, постижение ценностей и наследия изучаемой культуры. Именно на третьем этапе формируется приятие другой культуры, понимание ответственности за возможное возникновение межкультурного конфликта. Интеграция в процесс обучения различных аудиовизуальных аутентичных материалов социокультурной направленности способствует эффективному формированию основ межкультурной коммуникации и как следствие положительному общению с представителями страны изучаемого языка [Леявина 2016].

Опираясь на проведенный анализ психологической и педагогической литературы и, исходя из тенденции современного образования, можно сделать вывод, что социокультурные знания необходимы не только как средство общения с представителями иноязычной культуры, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретенных знаний о культуре других стран. Социокультурная компетенция включает в себя знания социальной и культурной жизни, познания и опыт своей и чужой культуры, владение родным и иностранным языком, умение распознавать и анализировать ситуацию, давать ей адекватную оценку, находить пути решения задач и добиваться поставленных целей.

Список использованной литературы

1. Рахимова, А. Э., Волкова, А. Н. Культурно-языковая личность и роль социокультурной компетенции в её становлении / А. Э. Рахимова, А. Н. Волкова // Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXIV междунар. науч.-практ. конф., Брест, 28 февраля 2020 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под общ. ред. И. В. Повх. – Брест: БрГУ имени А. С. Пушкина, 2020. С. 169-172
2. Мижериков, В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко/. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
3. Клименко, Г.А. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самосовершенствованию. автореферат дис. ... на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2009. - 25 с.
4. Николашина, Е. А. Развитие социокультурной компетенции будущих педагогов, обучающихся по профилю «Обществознание и английский язык»/ Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2018.- С.43-54
5. Лелявина, К. И., Клименко, Г. А. Арт-технологии в образовательном процессе средней школы/ К. И. Лелявина, Г.А. Клименко // Перспективы развития науки и образования. III международная научно-практическая конференция. 2016. – С. 87-90.

О.В. Белова

*Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского*

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ

АННОТАЦИЯ Статья посвящена проблеме языковой политики в глобализирующемся мире. Предлагаются определения термина «языковая политика», рассматриваются существующие классификации языковой политики в современной литературе, ставится вопрос о справедливости и эффективности языковой политики в современном мире.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *языковая политика, языковое планирование, эндогlossный, экзогlossный, развитые страны, развивающиеся страны, пост-колониальные страны, английский язык*

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of language policy in a globalizing world. The definitions of the term "language policy" are proposed, the existing classifications of language policy in modern literature are considered, the question of the fairness and effectiveness of language policy in the modern world is raised.

KEYWORDS: *language policy, language planning, endoglossal, exoglossal, developed countries, developing countries, post-colonial countries, English*

В современном мире существует 6800 языков, из них немногим более 100 языков имеют статус официальных внутри суверенных государств и нескольких несамоуправляемых территорий. Более того, глобализация посредством СМИ, работы транснациональных корпораций и массовой культуры привела к доминированию английского языка во всех сферах жизнедеятельности. Проблема языкового империализма активно обсуждается

с начала 90-х годов, особенно после выхода в свет книги Роберта Филлипсона *Языковой Империализм* (Robert Phillipson (1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press) в 1992 году. Автор книги, будучи британцем по национальности, весьма критично смотрит на факт исторического распространения английского в качестве международного языка, а также продолжающегося доминирования этого языка в постколониальном контексте (Индия, Пакистан, Уганда и т. д.) и в «неоколониальном» контексте — как, например, в Европе. Его теория во многом основывается на идеи о том, что языковая гегемония влечет за собой гегемонию культурную.

Другой ученый, датский социолингвист Тове Скутнаб-Кангас, рассуждая о языковом глобализме, называет английский «языком-убийцей». Она убеждена в том, что вред языкового глобализма состоит в нарушении механизмов коммуникации и «засорении» языка. Но наибольшая опасность кроется в негативном влиянии варваризации на менталитет народа, в результате чего язык постепенно перестает быть носителем специфических национальных ценностей. Поэтому глобализация на уровне языка чревата опасностью «ментальной стандартизации», влекущей за собой потери в духовной и нравственной сфере не только отдельных личностей, но и целых народов [Т. Skutnabb-Kangas].

Обсуждение проблемы языковой политики как в отечественном так и в зарубежном языкознании идет уже достаточно долго, что дает возможность говорить о существовании двух противоположных точек зрения по данному вопросу. В частности, в своей работе, посвященной изучению типов языковых политик, российский исследователь Гришаева Е.Б. приводит пример таких противоположных точек зрения, одна из которых принадлежит Ф. де Соссюру, который писал, что «языковая деятельность не регулируется какими-либо человеческими нормами; человеческий разум не может постоянно корректировать и направлять ее и не делает этого», другая — российскому лингвисту В.М. Алпатову, который находится на позиции сознательных факторов языкового развития. "Лингвист... слагается из:

1) реального строителя (и эксперта в строительстве) современных языковых (и географических) культур, для чего требуется изучение языковой современной действительности, самодовлеющий интерес к ней и — скажу более — любовь к ней;

2) из языкового политика, владеющего (хоть и в ограниченных, пусть, размерах) прогнозом языкового будущего опять-таки в интересах утилитарного языкового строительства (одной из разновидностей "социальной инженерии" будущего);

3) из "общего лингвиста" и, в частности, лингвистического историколога..." [Гришаева 2007:9].

Мысль о невозможности проведения языковой политики разделяют и некоторые американские исследователи, говоря о том, что эффективно манипулировать языковыми (этнолингвистическими) ситуациями не получается; языковое планирование чаще всего терпит неудачу;

принимаемые решения бывают успешными лишь в случаях их совпадения со спонтанными языковыми ожиданиями большинства народа [там же].

Зарубежная социолингвистика берёт за основу идеи, которые нашли своё отражения в работах таких философов, как Ю.Хабермас, Э.Гидденс и М.Фуко. В них содержится анализ факторов влияния общественных явлений на осуществление в том или ином виде языковой политики. Их интересует, как манипулирует языком власть и как она его использует в качестве средства социальной демагогии, как она изучает языковые отношения и процессы, привлекая для их интерпретации социальные факторы [Гришаева, 2007:39].

В пост-колониальную эпоху в странах «третьего мира» этнические меньшинства зачастую испытывают на себе бремя социального и экономического неравенства по причине мощных языковых барьеров. Социальные группы стремятся осуществлять власть через контроль над языком, поэтому язык – это ключевой вопрос в организации и функционировании социальных институтов. Таким образом, для понимания сути языковой политики или языкового планирования ключевыми являются такие понятия как «власть», «гегемония», «доминирование», «идеология», «эксплуатация», «структурные ограничения», «класс» и «меньшинство» [там же].

Существует множество определений термина «языковая политика» или «языковое планирование», например, по определению норвежского лингвиста Э.Хаугена это – «оценка языкового изменения». Поскольку носители языка в своей речевой практике всегда вносят изменения в средство своего общения, то в их распространении должен быть какой-то набор средств, позволяющий делать выбор. «Мы можем говорить о языковой политике как о попытке повлиять на этот выбор» [Хауген, 1975: 441– 472].

Советские ученые социолингвисты Л.Д.Швейцер и Л.Б.Никольский под языковой политикой понимают совокупность мер, принимаемых государством, партией, классом, общественной группировкой для изменения или сохранения существующего функционального распределения языков или языковых подсистем для введения новых или сохранения употребляющихся лингвистических норм [Швейцер, Никольский, 1978:117].

Определение, данное саратовским лингвистом, профессором В.Т. Клоковым, представляется наиболее четким и полным. В его понимании «языковая политика представляет собой экстралингвистический фактор способный одновременно оказывать воздействие на все стороны языкового развития: на социальные функции языка в языковой ситуации региона, на стратификацию его функциональных подсистем (стилей, жаргонов, диалектов и проч.), на внутреннюю структуру его фонетического, морфологического, лексико-семантического уровней, а также на письменность и графику» [Клоков 15-16].

Американские социологи языка Дж.Фишман, Ч.Фергюсон и Дас Гупта в коллективной монографии «Языки развивающихся государств» (Language Problems of Developing Nations) задают ряд вопросов, связанных с

пониманием зависимости между развитием общества и состоянием языка: правда ли, что развивающиеся нации, столкнувшись с рядом проблем политического и экономического порядка, которые блокировали их развитие, были отягчены бременем языковых проблем, также замедлявших их развитие? Были ли языки и языковые проблемы в теории развития центральными или периферийными или даже случайными? Существует ли разница в способах устранения языковых проблем в развитых и развивающихся странах [Гришаева, 2007:94]?

На эти и многие другие, связанные с этим вопросы были сделаны попытки дать ответ в процессе выработки конкретных языковых политик. В языкознании принято различать два основных типа последних, а именно, эндоглоссный и экзоглоссный типы. В первом случае официальный или национальный язык выбирается из числа автохтонных средств общения, а во втором, статус официального языка получает «импортированный» язык. Опыт стран «третьего мира» показывает, что изменение положения в пользу автохтонного языка замедляется из-за его «неподготовленности» к выполнению роли полифункционального официального языка. Выделяют ситуации общего двуязычия, когда статус официального языка закрепляется за языком, получившем широкое распространение в данном регионе, и ситуации ориентированного двуязычия, на основе языка определенной специализации. В развивающихся странах нередко проводится политика смешанная, эндо- и экзоглоссная. Вопросы же, связанные с использованием «импортированного» неродного языка, его местом в социально-коммуникативной системе многоязычного государства, остаются областью острой идеологической полемики и взаимоисключающих теорий. Наиболее типична экзоглоссная политика, связанная с распространением международных европейских языков, таких как английский, французский и португальский, а также арабский в странах Северной Африки.

В зависимости от этнолингвистического типа страны и языковой ситуации в ней Дж. Фишман выделяет три типа языковых политик. В первом случае государственным языком является язык бывшей метрополии. Национальная элита рассматривает этот язык как служащий целям перед лицом жизнеспособности нации. В сфере образования используется импортированный язык, но нередко поощряется обучение местным языкам в целях облегчения подготовки наиболее эффективного преподавания и учебных материалов на контрастивной основе.

Во втором типе государственным является автохтонный язык. Властвующая элита считает, что управляемые ею нации обладают традиционно сильной национальной подлинностью и самоопределением и должны стремиться сделать ее еще более функциональной в целях национального благополучия в современном мире. Примером может служить язык Суахили, который служит укреплению чувства единства национальной общности в странах, где главенствовал до недавнего времени английский (например, в Танзании). Такой тип политики стимулирует использование западного языка, выполняющего на первых порах функции языка науки,

образования и культуры, а также способствует модернизации той разновидности языка, которая, в конечном счете, должна вытянуть европейский язык из всех сфер коммуникации.

При третьем типе политики официальным считается автохтонный язык, но «de facto» применяется язык бывшей метрополии. Положение последнего постепенно усиливается, западный язык, являясь ко-официальным и рабочим языком на национальном уровне, обеспечивает общегосударственную коммуникацию, а местный язык является средством выражения национальной культуры. Примером может служить ситуация в Индии, где официальный язык английский и 14 основных местных языков. Но хинди в настоящее время не может выполнять интегрирующую функцию из-за сопротивления, оказываемого дравидоязычным югом и бенгальцами. Языковая ситуация осложняется укреплением английского языка, который поддерживает относительное единство страны [Гришаева, 2007:128-134].

Российский ученый Алпатов В.М. рассматривает языковую политику как процесс, который базируется на взаимодействии двух естественных, но противоположных друг другу потребностях. Потребность идентичности состоит в стремлении пользоваться в любой ситуации общения родным языком, усвоенным естественным путем в первые годы жизни. Потребность взаимопонимания заключается в том, чтобы общаться с друг другом без помех независимо от того, какой язык является родным для собеседника. Рассматривая примеры сознательной языковой политики и стихийной политики через «экономический оборот», автор показывает, что обе они направлены на поддержание потребности взаимопонимания. В результате чего потребность идентичности приносится в жертву потребности понимания, что может приводить к конфликтам на почве языкового, а в ряде случаев и социального неравенства. Несмотря на то, что в развитых странах ведется целенаправленная и последовательная политика на поддержку и возрождение малых языков, процесс глобализации плохо удовлетворяет потребность идентичности для большинства людей (исключая тех, для кого английский язык родной), что ставит под сомнение эффективность глобализационных процессов [Алпатов].

Подводя итоги вышеизложенной проблемы, необходимо отметить сложность и зачастую открытость вопросов, связанных с языковой политикой. Заверения в приверженности равноправию всех языков часто служат ширмой для дискриминации, ущемления интересов конкретных групп, например русскоязычного населения в странах постсоветского пространства. Точно так же декларирование заботы о возрождении, сохранении и развитии каких-либо языков в действительности может означать легитимацию национализма и проведение этнических чисток, политики «разделяй и властвуй». Еще одна антиномия, присущая языковой политике, иногда выступает в виде конфликта интересов, столкновения принципов эффективности и справедливости — ведь выбор официального языка включает неизбежный компромисс между этими двумя подходами: действенная языковая политика признает в качестве официальных не все

языки и поэтому она несправедлива, тогда как справедливая политика придает официальный статус всем языкам и, следовательно, является недействительной, а в некоторых случаях ведет к распаду государств.

Список использованной литературы

1. Tove Skutnabb-Kangas Language Policies and Education: The Role of Education in Destroying or Supporting the World's Linguistic Diversity/ World Congress on Language Policies, Barcelona, April 16-20, 2002. URL: https://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/07/CMPL2002_Plenari_TSkutnabb-Kangas.pdf (дата обращения 25.09.21)
2. Гришаева Е.Б. Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве (функциональный аспект): Дис. ... докт.филол.наук, Красноярск, 2007.
3. Хауген Э. «Лингвистика и языковое планирование»//Новое в лингвистике. – М.,1975. – Вып. 7. Хауген Э.пae Лингвистика и языковое планирование / Э. Хауген // Новое в лингвистике. - М. : Прогресс, 1975. - Вып. 7.- С. 441-469.
4. Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социолингвистику. М.,1978.
5. Клоков В.Т. Языковая политика во франкоязычных странах Африки. Саратов: Изд-во СГУ, 1992. 130 с
6. Алпатов В. М. Языковая политика в современном мире / В. М. Алпатов // Научный диалог. – 2013. – № 5(17) : Филология. – С. 8–28.

Научное издание
**Языковые и культурные контакты:
лингвистический и лингводидактический аспекты**
Материалы VI Международной научно-практической
конференции
14 – 15 октября 2021 г.

Коллектив авторов

Редакционная коллегия Кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» и издательство «Саратовский источник» не несут ответственности за содержание статей. Статьи изданы в авторской редакции.

Подписано в печать 17.12.21 г Формат 60×84/16.
Усл.-печ. л. 14,7 . Усл.-изд. л.13,0. Тираж 300 экз.Заказ № 544
Издательство «Саратовский источник»
г. Саратов, ул. Кутякова 138б, 3 этаж.
Тел. (8452) 52-05-93 E-mail: saristoch@bk.ru
Отпечатано в типографии «Саратовский источник»