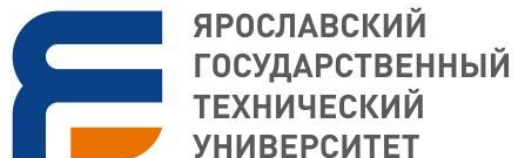


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



ЛИНГВОДИДАКТИКА И ЛИНГВИСТИКА В ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Сборник научных трудов по материалам
V Международной научно-практической
конференции

Ярославль,

19-20 мая 2023 года

Ярославль

2023

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ЛИНГВОДИДАКТИКА И ЛИНГВИСТИКА В ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

**Сборник научных трудов по материалам
V Международной научно-практической конференции**

Ярославль,

19-20 мая 2023 года

ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ

Издательство ЯГТУ

Ярославль

2023

ISBN 978–5-9914-1004–5

УДК 81'42
ББК 74.261.7Англ
Л59

Л59 Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 19-20 мая 2023 г., [Электронный ресурс]. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2023. – 363 с. – 1 CD-ROM

В настоящий сборник включены научные статьи, содержание которых было представлено авторами в докладах на V Международной научно-практической конференции «Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы» 19-20 мая 2023 г. в ФГБОУ ВО Ярославский государственный технический университет. В сборнике рассматриваются актуальные вопросы межкультурной коммуникации в условиях глобализации, состояние и перспективы преподавания русского языка как иностранного, современные аспекты языкознания, перевода и интерпретации текста в поликультурном пространстве. Сборник адресован ученым, преподавателям высших и средних специальных учебных заведений, студентам, аспирантам, магистрантам, бакалаврам, а также широкой научной общественности.

Рецензенты:

Бабаян Владимир Николаевич – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и практики перевода; Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

Борисова Елена Борисовна - профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации; доктор филологических наук, профессор; Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия.

Минимальные системные требования:
PC Pentium IV, 512 Мб ОЗУ, Microsoft Windows XP/7,
Adobe Acrobat Reader, дисковод CD-ROM, мышь

© Ярославский государственный технический университет, 2023

Программное обеспечение:

Microsoft Office World, Adobe Acrobat

Программное обеспечение для воспроизведения электронного издания:

Adobe Acrobat Reader, браузеры Google, Chrome, Yandex

Редакционная коллегия:

Гавриленко Наталия Николаевна - доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Инженерной академии; Российский университет дружбы народов, основатель «Школы дидактики перевода», г. Москва, Россия.

Амер Мухаммад Ахмад – доктор филологических наук, профессор Айн-Шамского университета, Каир, Египет.

Шумакова Наталия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Россия.

Жилевич Ольга Фёдоровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры маркетинга и международного менеджмента Полесского государственного университета, г. Пинск, Республика Беларусь.

Татьяна Борисовна Рапакова - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Пермский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Пермь, Россия.

Пузенко Иван Николаевич - заведующий кафедрой «Белорусский и иностранные языки», кандидат филологических наук, доцент; Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого, г. Гомель, Республика Беларусь

Сугирбекова Салтанат Ризабековна - кандидат филологических наук, Алматы менеджмент университет, Школа медиа и кино, г. Алматы, Республика Казахстан.

Тюкина Людмила Александровна – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Редактор: В.Б. Доронина

Ответственные за электронные издания: М.А. Канакотина, Е.В. Круглова

Подписано к использованию/размещению на сайте

16.05.2023/17.05.2023

Объем издания: 4,18 МБ

Комплектация издания 1 CD-ROM

Тираж: 50 экз.

Ярославский государственный технический университет

150023, г. Ярославль, Московский пр., 88

<http://www.ystu.ru>

Контактный телефон: 8(4852)44 12 70

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

Борисова Е.Б. Образ персонажа в художественном дискурсе: содержательные аспекты междисциплинарного анализа	8
Бабаян В.Н., Тюкина Л.А. Диалогический дискурс терциарной речи: прагматический аспект	16
Закирьянова И.А. Этнокультурное развитие студентов вузов	22

Секция «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ»

Гаврюшева А.Е. Использование групповой формы работы в ходе обучения иностранному языку	27
Григорян А.А., Григорян А.Ю. Some и any: истинная разница в употреблении	32
Дурмаз Н.О. Ролевая игра как один из интерактивных методов обучения иностранному языку в военном вузе	36
Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. К вопросу о современных игровых методиках как форме иноязычного обучения	41
Корабельникова О.И. Позитивное оценивание в ходе обучения письменной речи в высшей школе на материале английского языка	47
Круглова С.Л., Бабаян В.Н. О формировании фонетических навыков при обучении английскому языку	54
Малютина Т.А., Тишаева Н.В. Методологические особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку	61
Мошкина Ю.В. Инфографика - интерактивная форма обучения в преподавании иностранного языка	65
Некрасова А.А., Рацеева Д.С. Трудности в обучении фонетике в высшей школе и пути их преодоления	70
Орехова Ю.М., Сухоруких Н.В. Активные и интерактивные методы обучения в преподавании иностранного языка в ВУЗе	76
Подласенко О.В. Роль мотивации студентов и личности преподавателя в процессе овладения иностранным языком	83
Тишко А.Б., Шилова Н.В., Кузнецов А.Н. Модели подготовки педагогических кадров для эффективного обучения иностранному языку в условиях инклюзивного образования	88
Тюрина С.Ю., Староверова Е.Б. Иностранный язык для научных целей магистрантов технического вуза	93
Усачёв В.А., Усачёва Г.М., Моисеева Ф.А. Применение грамматического разбора на занятиях английского языка	97
Цымбал А.Ю., Фокина С.Л. Приемы повышения мотивации при обучении английскому языку учащихся неязыковых факультетов	102

(уровень бакалавриата)

Чижикова С.Н. Методика руководства научной работой обучающихся	108
Шерехова О.М. Практика обучения письменной академической речи в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации»	113
Шилова Н.В. Повышение мотивации учащихся к изучению иностранного языка посредством использования игровых технологий	119
Шкапова А.В. «Слово года» как материал для развития лингвокультурологической компетенции (на примере немецкого языка)	125

Секция «МЕСТО ПЕРЕВОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА»

Бабаян В.Н. Тексты научно-технической литературы: общая проблематика перевода	131
Бабаян В.Н. О передаче англоязычных военных и политических реалий на русский язык	142
Богданова О.Ю., Харченко О.Д. Новые формы контроля уровня подготовки курсантов при проведении итогового экзамена по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»	149
Крамная Е.С. Статус реферативного перевода в современном переводе	154
Петрова А.В. Форма и огранка бриллиантов: проблема передачи	161

Секция «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ»

Агафонова М.П. Современные технологии для оценки формирования фонетических навыков	166
Аслямова Л.Р., Лысова О.В. Инновационные технологии при изучении фразеологии в контексте новых образовательных стандартов	173
Видишева С.К., Ситникова Т.В. Квестовые технологии в процессе обучения иностранному языку	178
Воронцова Е.В., Гришина А.С. Микрообучение как способ взаимодействия со студентами языковых вузов	182
Калита О.В. Об эффективности использования инфографики в ходе объяснения сложных тем на уроке испанского языка	187
Лутфуллина Г.Ф. Преподавание иностранных языков в условиях электронной образовательной среды	193
Мамонтова Я.Р., Шилов В.А. Интенсификация аудирования при изучении иностранного языка за счет применения информационных технологий	196
Михайлова А.Г. Применение корпусного подхода к решению проблем обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации	202

Рапакова Т.Б. Интенсификация обучения иностранному языку курсантов военного вуза с использованием лингафонного класса	208
Шилова Н.В., Купцов А.Е. Использование современных средств в обучении иностранному языку в вузе	213

Секция «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР»

Бабаян В.Н. О фразеологических единицах и сленговых выражениях современного английского языка с военной лексикой	218
Видишева С.К. Семантические процессы в компьютерной терминологии	224
Дайнеко М.В. Контекст употребления лексем <i>тень</i> и <i>shadow</i> , создающих образ эмигрантского пансиона в оригинале и переводе романа В. Набокова «Машенька»	229
Дзюбко Г.Ю. Феномен пограничности как концепт современной культуры	238
Дмитриев А.В. Лексикографическое описание топонимии прибалтийско-финского и славянского происхождения Западной Ингерманландии (на материале названий XVI-XVII веков)	244
Кириллова Е.Б., Касаткина Е.А. Социолект поколения Z	250
Королькова А.В. Влияние травмирующего опыта на картину мира ребенка (на материале романа «Жутко громко и запредельно близко» Дж. С. Фоера)	254
Росарио А., Морева Н.А. Национальные языки и религии Республики Анголы	259
Силаев П.В. Переосмысление канона англоязычного рождественского рассказа в наше время	262
Хантурова И. Е. Лингвистический концепт лексемы «мужество» на базе паремиологического фонда русского и английского языков	272
Хасанов А.М. Безэквивалентные слова и лексический пробел в языке	276

Секция «ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

Купцов А.Е., Шилова Н.В. Национально-культурные особенности лексических единиц в испаноязычном художественном дискурсе	284
Купцов А.Е., Шилова Н.В. Коммуникативно-прагматические единицы как составляющие вспомогательной системы художественного дискурса	291
Мельникова К.А. О некоторых синтаксических способах лингвопрагматической нейтрализации дискриминационно маркированных лексических единиц в русскоязычном медиадискурсе	297
Приходько С.А. Процедура прославления в свете процесса самопрезентации в полемической работе В.И. Ленина «материализм и	303

эмпирикритицизм» (К 100-летию формирования Союза ССР)
Уланова О. Б. Анализ способов изучения английского текста с позиций 308
разных научных дисциплин

Секция «ПСИХОЛИНГВИСТИКА»

Шеховцова Е.Е. Гендерная лингвистика: о возникновении и 314
перспективах гендерных исследований в России

Секция «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

Аксёнова Г.Н., Хорешко С.Н. Развитие и совершенствование 322
культуры профессиональной речи врача

Антропова А.Е. Виды одновременности в русском языке 326

Бедон К.Д., Кожухова Н.Е. Методологии обучения в системе высшего 330
и среднего образования в Республике Эквадор

Исмаилова Ш.А., Сугирбекова С.Р. Фильмы и интерактивное видео 336
на уроках русского языка

Касарова В.Г. К вопросу о практических методах преподавания 341
русского языка как иностранного

ЛЕ Чунг Хиеу, Мудрак С.А., Юсупова С.Н., ЧАН Ван Доан 348
Сочетание методов изучения русского языка с психологическими
барьерами вьетнамских студентов, обучающихся в России

Шабалина Л.А. Проблемы формирования представлений о 353
традиционных ценностях в вузе (на примере обучения родному языку)

Информация об авторах 358

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

ОБРАЗ ПЕРСОНАЖА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО АНАЛИЗА

Е. Б. Борисова, e-mail: borissovaelena@rambler.ru
*ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический
университет», Россия, г. Самара*

Аннотация: Рассматриваются ключевые вопросы, связанные изучением образа персонажа в художественном дискурсе с точки зрения междисциплинарного подхода. Выделяются основные содержательные аспекты анализа, такие как: интродукция персонажа, портретная характеристика, средства создания речевой партии, авторская манера репрезентации поступков персонажа и средства экспликации авторского отношения. Подчеркивается, что при общефилологическом подходе к анализу образа персонажа, сочетание литературоведческого подхода с лингвостилистическим дает наиболее верифицированный результат.

Ключевые слова: общефилологический подход, литературный персонаж, литературоведение, лингвостилистический анализ, художественный дискурс.

CHARACTER'S IMAGE IN ARTISTIC DISCOURSE: INTERDISCIPLINARY RESEARCH KEY COMPONENTS

E.B. Borisova, e-mail: borissovaelena@rambler.ru
Samara State University of Social Sciences and Education, Russia, Samara

Abstract: The paper is an attempt to view topical issues related to literary image overall philological analysis in artistic discourse. Such key aspects of personage's image as introduction into narration, physical portrait, speech characteristics, as well as writer's manner in representing character 's deeds and revealing his individual attitude towards the above are singled out. The author of the paper highlights the effectiveness of the complex approach in literary image analysis which incorporates literary criticism and stylistic study.

Key words: overall philological analysis, character's image, literary criticism, stylistic study, artistic discourse.

Основная цель статьи – охарактеризовать систему структурно-содержательных аспектов образа литературного персонажа, которую следует выделять и в дальнейшем подвергать общефилологическому анализу.

Прежде чем приступать к анализу языковой ткани, участвующей в создании целостного и неповторимого образа, следует выделить основные содержательные аспекты образа персонажа в произведении словесно-художественного творчества (художественном дискурсе), к которым мы относим интродукцию персонажа, его портретную характеристику, средства создания речевой партии (речевую характеристику), авторскую манеру репрезентации поступков персонажа и средства экспликации авторского отношения [Борисова, 2010, с. 220-238; Козеняшева, 2006, с.6; Палойко, 2014, с.

27-40]. В любом случае при общефилологическом подходе к анализу образа персонажа, сочетание литературоведческого подхода с лингвостилистическим дает наиболее верифицированный результат [Борисова, 2010, с. 220-238].

Рассмотрим более подробно каждый из аспектов.

1. Интродукция персонажа

В нашем исследовании под интродукцией персонажа понимается введение автором в произведение действующего лица и формирование у читателя первых представлений о нем, которые в ходе сюжетного развертывания либо подтверждаются, либо опровергаются (последнее особенно характерно для тех произведений, в основе которых лежит так называемый принцип «обманутого ожидания»). Таким образом, интродукция персонажа – неотъемлемая часть создания полноценного художественного образа. Ее цель интродукции – сформировать у читателя первые впечатления о герое, которые впоследствии будут уточняться, и, возможно, претерпевать изменения [Борисова, 2010, с. 258, Палойко, 2014, с. 28].

В.А. Кухаренко подчеркивает, что способ представления персонажа определяет последующее композиционное развертывания текста, преимущественную форму изложения (эксплицитную или имплицитную), а также способ выражения авторской модальности [Кухаренко, 1988, с. 122-123].

При анализе интродукции персонажа изучению подвергаются те художественно-композиционные и словесно-речевые средства, которые являются наиболее значимыми с точки зрения реализации авторского замысла и оказания эмоционально-эстетического воздействия на читателя.

Часто интродукция главного героя совпадает с экспозицией или завязкой романа, однако нередко основной персонаж вводится на более поздних этапах сюжетного развертывания, и композиционной ретардации делает появление героя более ожидаемым и эффектным. Распространенной является интродукция, содержащая подробную портретную характеристику героя, сопровождаемую комментариями автора. Чем полнее и детальнее описание внешности, тем яростнее и разнообразнее представления читателя о герое. Другой распространенный способ интродукции – введение в повествование прямой речи героя, его диалогов с второстепенными персонажами. В данном случае мнение читателя о герое складывается на основании его речевого портрета, а именно – его лексического наполнения, особенностей произношения и т.п.

2. Портретная характеристика персонажа

Литературно-художественный портрет как неотъемлемая часть структуры образа персонажа неоднократно становился предметом как литературоведческих, так и лингвистических исследований художественного дискурса. Примечательно, что литературоведы, занимающиеся его изучением, в первую очередь обращаются к индивидуальным авторским приемам создания портрета. Лингвисты, напротив, задаются целью выявить общие языковые закономерности, уяснить, каким образом портретное описание «встраивается» в текст произведения, какие языковые средства и механизмы использует писатель

при формировании портретного описания

Портрет персонажа призван выполнять сразу две значимые и неотделимые друг от друга функции: визуального изображения и психологической характеристики. При этом соотношение приемов характеристики и визуализации находится в зависимости от той задачи, ставит перед собой автор.

Разграничивают два основных вида портрета: *статический* и *динамический*. Первый стремится охватить буквально все стороны внешнего вида персонажа; в нем подробно перечисляются детали внешности, описывается одежда и жестикация, которые в совокупности свидетельствуют о принадлежности героя к определенной социальной группе. Анализируя данный вид словесного портрета, исследователь должен обратить пристальное внимание на главенствующие в нем средства – атрибутивные словосочетания, как узуальные, так и окказиональные. *Динамический* портрет подчеркивает неотъемлемую вовлеченность персонажа в какую-либо деятельность, отражает его динамику. В отличие от статического, он реализуется в основном за счет глагольных словосочетаний с глаголами действия и состояния. На первый план в данном случае выходит краткая выразительная деталь, обнаруживающая себя непосредственно в процессе повествования [Борисова, 2010, с. 225-226].

Анализируя содержание портрета персонажа на примере текстов английской литературы, принадлежащих к разным периодам, т.е. отвечая на вопрос, ЧТО описывается, С.В. Титова приходит к выводу, что такие детали внешности, как глаза, лицо, цвет лица, волосы, фигура, (*eyes, face, complexion, hair, figure*) изображаются практически всеми авторам [Титова, 1989, с. 17]. Отмечается, что современные английские писатели стремятся к максимальной объективности описаний внешности; при этом позиция автора ненавязчива, ее трудно выявить, так как лексика с прямым оценочным значением может отсутствовать. При таком подходе большое значение приобретают особенности соположения слов, их взаимодействие, возникающие при этом смысловые оттенки. В современном английском романе все более распространенным становится динамический портрет. Следовательно, при анализе описаний внешности чрезвычайно важным становится внимание к словосочетаниям разных типов – не только атрибутивным (узуальным и окказиональным), традиционным для описательных фрагментов текста; но и глагольным – с глаголами действия или состояния. Таким образом, важным параметром анализа внешнего портрета героя является характер употребления различных типов слов и словосочетаний в широком контексте всего произведения, т.е. попытка ответить на вопрос, КАК описывается герой и какая эксплицитная и имплицитная информация заложена в языковой форме портретных описаний.

Признавая высокую значимость портрета для раскрытия образа персонажа, мы разделяем точку зрения С.Н. Колосовой, согласно которой художественный портрет есть уникальное явление, в котором прослеживается одновременно несколько связей, как-то: художника и предмета, избранного им; внешнего воплощения образа и внутреннего состояния героя, характера

персонажа; чувств автора к герою и его чувствам; индивидуальных особенностей стиля художника и своеобразия эпохи [Колосова, 2012, с. 11-12].

3. Речевой портрет персонажа

Выделяют два основных пласта художественного текста: авторскую речь и речь персонажа. Как справедливо отмечает М.И. Чижевская, эти два типа речи являются главенствующими стилистическими компонентами произведения словесно-художественного творчества, поэтому для успешного филологического исследования необходимо проводить между ними четкие границы [Чижевская, 1986, с. 3].

В произведении словесно-художественного творчества речь персонажа выступает маркером его происхождения, социального статуса, отражает его характер, мысли, переживания, а также отношение к описываемым событиям. Речевой портрет литературного героя, отражающий его мировоззрение и мироощущение, является одним из ключевых параметров образа.

В отечественной лингвистике под речевой характеристикой персонажа понимается особый подбор слов, выражений и оборотов речи, выступающий средством художественного изображения действующих лиц [Ахманова, 1969, с. 385].

Речь персонажа распадается на диалогическую или прямую речь (реплики и высказывания в диалогах) и внутреннюю (мысли и размышления).

Существует несколько подходов к анализу речевого портрета.

Категориальный метод изучения речевой партии основательно был разработан М.И. Чижевской [Чижевская, 1986]. Первой исследователь выделяет категорию социолингвистической обусловленности. М.И. Чижевская справедливо полагает, что социальное положение, возраст, образование, профессия и другие факторы не могут не сказаться на речевом портрете персонажа. При этом не только слова, словосочетания и синтаксические построения, но и голос, акцент, особенности произношения, сама манера речи указывают на социальную принадлежность говорящего [Чижевская, 1986, с. 6-18].

Выделяя категорию тематического содержания речи персонажа, М.И. Чижевская пишет, что в художественном произведении содержание и форма существуют в нерасторжимом единстве. Изучение внутренней, содержательной стороны речи персонажа позволяет глубже понять не только его сущность, но и постичь форму, в которую облакаются его высказывания и суждения, что ведёт к более широким обобщениям в этой области филологии. Несмотря на различные подходы к изображению героев, меру значительности персонажа всегда можно выявить через основной тематический «стержень» его речи [Чижевская, 1986, с. 18-30].

Затем упомянутый автор рассматривает категорию моногlossии и дигlossии. Термин «дигlossия» употребляется при анализе речевой партии персонажа в следующем значении: «владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения» [Ахманова и др., 1966, с. 104]. Таким образом, он условен и противопоставляется столь же условному термину «моногlossия».

Необходимость использования этой оппозиции обусловлена следующим: во многих произведениях английской литературы один и тот же персонаж, в зависимости от ситуации общения, может пользоваться той или иной разновидностью английского языка. Усвоенная в детстве разновидность (диалект) как бы приглушена литературным языком, который постепенно всё лучше осваивается человеком, вращающимся в образованных кругах и овладевающим своей профессией. Однако бывают ситуации (например, моменты сильного возбуждения), когда говорящий как бы «соскальзывает» с литературного языка на диалект, сразу же обнаруживая своё социальное происхождение. С другой стороны, в англоязычной литературе есть много примеров, когда персонажи говорят только на литературном языке или только на диалекте, не прибегая к другой разновидности языка. На этом и основана идея противопоставления моногlossии и дигlossии, которую писатели используют при создании речевых характеристик персонажей. Категория моногlossии и дигlossии отражает способность или неспособность персонажа пользоваться двумя разновидностями одного и того же языка. Речевая дигlossия видна, например, в противопоставлениях типа «литературный язык – диалект», «литературный язык – слэнг» и т.д. [Чижевская, 1986, с. 30-41].

Категориальный анализ, предложенный М.И. Чижевской, был расширен и углублен в работе Г.В. Борисовой, которая вводит в орбиту исследования речевого портрета новый аспект – гендерный [Борисова, 2011]. В рамках категории, обозначенной как гендерный речеповеденческий дисплей, исследователь изучает особенности выражения в речи героев стереотипных характеристик феминности и маскулинности.

В работе В.А. Кухаренко [Кухаренко, 1988] находим несколько иной подход к исследованию речевого портрета персонажа. Согласно ему, речевая партия каждого персонажа состоит из трех ярусов. Средства наполнения первого яруса – широко- и многозначные слова, стандартно-разговорная лексика, разговорные клише, а также эллиптическое усечение фразы, уменьшение ее длины, упрощение или усложнение ее структуры, резкое сокращение употребления абсолютных и причастных оборотов, стянутые глагольно-местоименные и глагольно-отрицательные формы. Второй ярус формируют средства и приемы, которые используются, как правило, для создания типизированного образа: стилистически окрашенная лексика, нарушения грамматической и орфоэпической нормы, стандартизированный, рекуррентный графон. К третьему ярусу относятся стилистические средства, которые используются для создания индивидуализированного образа: индивидуальный, сквозной повтор, индивидуальный, окказиональный графон, слова с индивидуально-ассоциативным значением.

К оригинальным собственно лингвистическим исследованиям речи персонажа можно отнести работу М.А. Жданович [Жданович, 2009], которая проводилась на материале современной англоязычной драматургии. Исследователь сосредоточила внимание на изучении словесно-речевых средств всех уровней языка и способов создания образов персонажей в художественном

диалоге. В работе убедительно показано, что речевая партия персонажа в художественном диалоге может дать определенную информацию о характере персонажа, его возрасте, внешности и социальном статусе [Жданович, 2009:4]. Таким образом, немаловажную роль в создании целостного образа литературно-художественного персонажа играют как эксплицитные, так и имплицитные средства индикации его личностных и социокультурных характеристик.

Итак, говоря о речевом портрете персонажа, мы исходим из утверждения о том, что литературный герой всегда есть *языковая личность* [Маслова, 2001, с. 117]. Изучение особенностей речевой характеристики персонажа на разных уровнях языковой иерархии, степени выраженности его речевой культуры позволяет исследователю глубже проникнуть в природу и сущность данного образа.

4. Авторская манера репрезентации поступков персонажа

Характер персонажа обнаруживается в действии, в совершаемых им поступках и в значимых событиях, происходящих с ним.

Поступок – это сознательное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в коем он утверждает себя как личность – в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к природе в целом. Это личностная форма поведения, в коей производится самостоятельный выбор целей и способов поведения, часто противоречащий общепринятым правилам. В поступке проявляется и формируется личность человека.

Примечательно, что поступок может быть выражен как в действии, так и в бездействии. Совокупность поступков, совершаемых человеком, определяется через понятие «поведение».

При анализе поступков персонажа важно учитывать их мотивационную составляющую, а также последующую оценку данного поступка со стороны самого героя и других персонажей [Борисова, 2010, с. 231].

При этом необходимо учитывать, какую роль выполняет данный персонаж в литературном произведении (положительную или отрицательную), субъективна или объективна его оценка, почему автор вверяет выражение оценки именно ему.

5. Авторское отношение к персонажу

Авторское воплощение в тексте – одна из наиболее сложных филологических проблем.

В науке о литературе традиционно выделяют три разновидности существования автора:

1) биографический автор, понимаемый как историческая личность, существующая вне художественной реальности;

2) автор-творец или мастер слова, создатель художественного произведения;

3) автор во внутритекстовом воплощении, под которым понимаются имплицитные проявления автора в структуре текста [Прозоров, 2004, с. 68].

Имплицитным данное проявление автора названо потому, что его образ не проявляется напрямую через материально представленные знаки (язык произведения), но угадывается, воспринимается на чувственно-интуитивном уровне.

Исследуя способы воплощения автора в художественном тексте, исследователь, как правило, оперирует такими понятиями, как образ автора, авторское сознание, авторское отношение, авторская точка зрения, концепция автора и т.п. В.В. Виноградов связывает образ автора со стилевой индивидуализацией текста, с его художественно-речевым выражением [Виноградов, 1959].

В.Е. Хализев пишет о различных формах присутствия автора в произведении. Прежде всего, автор есть носитель определенной художественной идеи (концепции), под которой понимается выраженная в произведении совокупность мыслей и чувств, принадлежащая его создателю. Здесь заключено все то, что писатель намерен донести до читателя. Кроме того, авторская субъективность включает в себя переживание собственной творческой энергии, именуемой вдохновением, которая также находит выражение в конечном произведении [Хализев, 2013].

Поскольку в тексте художественного произведения автор в большинстве случаев выражен имплицитно, категория авторского отношения также редко проявляется напрямую. По мнению А.С. Микоян и С.Г. Тер-Минасовой, отношение писателя к героям может проявляться в способах их описания [Микоян, Тер-Минасова 1981, с. 130-132]. Как следствие, ученые придают особое значение коннотативным словосочетаниям или отсутствию таковых в тексте.

Л.Г. Бабенко уделяет особое внимание рассмотрению лексических средств выражения авторской оценки [Бабенко, 2003, с. 142–143], а Н.А. Николина подчеркивает важность для выражения авторской модальности пространственно-временной организации текста [Николина, 2003, с. 167-168].

Мы беремся утверждать, что авторское отношение является сквозной категорией, в той или иной степени пронизывающей затрагивающей все выделенные ранее аспекты (описание внешности персонажа, его речевой портрет и т.д.) [Борисова, 2010, с. 335].

Подводя итог, еще раз подчеркнем, что для глубокого междисциплинарного изучения художественного дискурса, с целью постижения индивидуального авторского замысла необходимо в равной мере учитывать как формальную, так и содержательную стороны того или иного произведения.

Создание многопланового художественного образа обусловлено авторским мировосприятием и основано как на собственно-языковых средствах, так и на художественно-композиционных приемах.

Для более объективного изучения и адекватного осмысления художественной литературы считаем целесообразным применять категориальный и методологический аппарат как литературоведения, так и

лингвостилистики, тем самым утверждаем необходимость и обращения к комплексному оцфилологическому анализу художественного дискурса.

Практическую ценность исследования мы видим в возможности использования ее основных положений и выводов в вузовских лекционных курсах по стилистике, теории текста и перевода, а также на семинарских занятиях по теории перевода, по зарубежной литературе и интерпретации художественного текста.

Список литературы:

1. Ахманова О.С., Натан Л.Н., Полторацкий А.И., Фатющенко В.О. О принципах и методах лингвостилистического исследования. М. : МГУ, 1966. 184 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1969. 607 с.
3. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. М. : Флинта : Наука, 2003. 496 с.
4. Борисова Г.В. Лингвопоэтическая значимость словосочетания в описаниях внешности персонажей (на материале английской прозы к. XVIII–XX вв.) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1989. 23 с.
5. Борисова Е.Б. Художественный образ в британской литературе XX века: типология, лингвопоэтика, перевод. Самара: ПГСГА, 2010. 356 с.
6. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959. 656 с.
7. Жданович М.А. Лингвистические средства создания образа персонажа в художественном диалоге (на материале современной англоязычной драматургии) : дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2009. 195 с.
8. Козеняшева Л.М. Лингвопоэтические средства создания образа слуги в английской литературе XIX–XX веков: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Самара, 2006. 22 с.
9. Колосова С.Н. Типология и поэтика портрета в русской лирической поэзии : автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2012. 31 с.
10. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М. : Просвещение, 1988. 192 с.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология. М. : Академия, 2001. 208 с.
12. Микоян А.С., Тер-Минасова С.Г. Малый синтаксис как средство разграничения стилей. М. : МГУ, 1981. 213 с.
13. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учебное пособие. М.: Академия, 2003. 256 с.
14. Палойко Л.В. Образ персонажа в оригинале и литературном продолжении англоязычного романа как объект филологического анализа: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2014. 216 с.
15. Прозоров В.В. Введение в литературоведение : учебное пособие / под ред. Л.В. Чернец. М. : ФЛИНТА: Наука, 2004. С. 68–81.
16. Титова С.В. Лингвопоэтическая значимость словосочетания в описаниях внешности персонажей (на материале английской прозы к. XVIII–XX вв.) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1989. 23 с.
17. Хализев В.Е. Теория литературы : учебник для студ. высш. проф. образ. 6-ое изд., испр. М. : Академия, 2013. 432 с.
18. Чижевская М.И. Язык, речь и речевая характеристика. М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. 69 с.

ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ТЕРЦИАРНОЙ РЕЧИ: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В. Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
доктор филологических наук, профессор, доцент,
профессор кафедры теории и практики перевода

*Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль*

Л. А. Тюкина, e-mail: ltyukina@yandex.ru

кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков,
*Ярославский государственный технический университет,
г. Ярославль, Россия*

Аннотация: Исследуется прагматический аспект диалогического дискурса терциарной речи, приведено определение понятий «прагматика», «прагматический аспект», «иллокутивный акт» и «обратная связь» в диалоге, его основные составляющие, их функции с позиции теории коммуникации. Дано авторское понимание диалогического дискурса терциарной речи, его единиц и характеристик. Высказывание-реплика принимается за единицу диалога, в ней в различных коммуникативно-речевых ситуациях реализуются стратегии и интенции коммуникантов по воздействию на собеседника.

Ключевые слова: диалогический дискурс, терциарная речь, единица диалога, высказывание-реплика, прагматика, прагматический аспект, обратная связь, коммуникативно-речевая ситуация

TERTIARY DIALOGICAL DISCOURSE: PRAGMATIC ASPECT

V. N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
Doctor of Philology, professor, associate professor

K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

L. A. Tyukina, e-mail: ltyukina@yandex.ru

Candidate of Philological Sciences, Head of Foreign Languages Department,
Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl, Russia

Abstract: The article considers pragmatic features of a dialogical discourse of tertiary speech, defines the notions of "pragmatics", "pragmatic aspect", "illocutive act" and "feedback" in the act of communication, principal constituents, their functions from the modern communication theory standpoint. The article contains the author's understanding of a tertiary speech dialogical discourse phenomenon, its units and principal characteristics of a tertiary speech dialogical discourse. The utterance-replica in this work is considered as a dialogical discourse unit, in which various strategies and intentions of the interlocutors are implemented in various communicative speech situations.

Key words: dialogic discourse, tertiary speech, dialogical discourse unit, utterance-replica, pragmatics, pragmatic aspect, feedback, communicative-speech situation

В последнее время в современной науке о языке вполне обоснованным считается новый подход к анализу речевых высказываний-реплик (диалогического дискурса), который имеет в своей основе учет

прагматического эффекта высказывания-реплики, степень достижения прагматической цели говорящего (адресанта).

Следует отметить, что в основе *лингвистической прагматики* и *теории речевой деятельности* лежат разные постулаты, и восходят они к разным традициям в исследовании вербальной коммуникации, но их объединяет стремление изучать речевое общение в широком неязыковом контексте. Здесь считаем целесообразным и важным вспомнить, что представления об этом неязыковом контексте в *теории речевых актов* и в *теории речевой деятельности* различаются.

Необходимо учитывать тот факт, что в *теории речевых актов* интерес к неязыковому контексту был вызван стремлением создать некоторую интерпретативную понятийную систему для объяснения контекстуальных смыслов речевых высказываний-реплик (в первую очередь для интерпретации некоторых повторяющихся, в определенной мере константных в большинстве коммуникативных актов речевых действий). Для *лингвистической прагматики* неязыковой контекст в процессе исследования смысла речевых действий представляет средство интерпретации различных состояний объекта анализа, то есть занимает вспомогательную роль в деятельности лингвиста. Отметим, что речь разворачивается в неречевой деятельности, будучи подчинённой целям последней, неречевая деятельность является по отношению к речи ее детерминатором в каждом конкретном коммуникативном акте.

В *теории речевых актов* существует своеобразный подход к анализу определенной коммуникативно-речевой ситуации, обусловленный внутренними лингвистическими задачами. Так отметим, что в работах, осуществленных в рамках *лингвистической прагматики*, анализируются стандартные отработанные действия, при помощи которых осуществляется взаимодействие коммуникантов (то есть речевые действия, являющиеся одним из способов выражения регулятивных правил, которые регулируют социальные отношения между партнерами по общению). Речевые акты, представляющие собой *приказы, вопросы, побуждения, обещания, советы, просьбы, предупреждения* и др., являются речевым выражением правил, регулирующих отношения между общающимися, коммуникантами. Это *регулятивные правила*, которые определяют экстралингвистические условия производства (адресантом) и восприятия (адресатом) речевых актов, и *конститутивные правила* их производства и восприятия. Регулятивные и конститутивные правила осуществления речевых актов – это *содержание интенций и ожиданий говорящего* (адресанта) по поводу возможностей слушающего (адресата) осуществить просьбу собеседника (партнера по акту коммуникации).

Следует заметить, что идея о произвольности, регулярности, упорядоченности процесса производства речевых высказываний-реплик распространяется не только на речевое поведение коммуникантов. Регулятивные и конститутивные правила осуществления коммуникантами речевых актов представляют собой определенные правила организации взаимодействия (интеракции), и, несомненно, эта организация может быть

осуществлена разными средствами.

Ясно и влияние регулятивных и конститутивных правил на употребление как языковых, так и неязыковых средств общения.

Понятие деятельности, вводимое *теорией речевой деятельности*, вводит в речевую коммуникацию социальную историю коммуниканта. Это вероятно можно объяснить тем, что личность вольно или невольно на протяжении своей жизни творит и формирует себя в различных деятельности, осуществляемых ею, которые являются показателем психических и социальных качеств данной личности, детерминирующих ее *речевое поведение*.

Деятельностное определение вербального общения (речевой коммуникации) понимается следующим образом: деятельность детерминирует *содержание и способы речевого общения*, развертывающиеся в структуре этой деятельности. Содержанием общения является совместная деятельность коммуникантов, отбор партнерами по общению определенных языковых знаков и построение речевых высказываний-реплик (диалогического дискурса), которые отвечают целям организации этого взаимодействия.

Теория речевого акта поставила вопрос: что же «в действительности» происходит, когда коммуниканты говорят друг с другом, как получается, что общающиеся определенным образом реагируют на высказывания-реплики партнера по общению, придают им совершенно определенный смысл. Размышления об этом привели исследователей к утверждению, что *знаки не просто продуцируются, а одновременно с этим ставятся в определенные смысловые зависимости*, и это происходит на основе каких-то определенных правил и норм, принятых в конкретном языковом сообществе, а не произвольно, спонтанно. Учитывая вышесказанное, необходимо выявить те самые условия, при которых высказывания-реплики коммуникантов (диалогический дискурс) приобретают определенный, обусловленный системой правил смысл. В этой связи возникает *категория интенциональности*, суть которой состоит в том, что, когда коммуниканты говорят, они хотят этим чего-то достичь, и достигают своей цели, если в процессе акта коммуникации адресант и адресат руководствуются системой правил (норм), принятой в данной лингвокультурной общности.

На основании вышеизложенного можем сделать вывод о том, что совершение, продуцирование коммуникантами высказывания-реплики (диалогического дискурса) должно пониматься как интенциональное, подчиненное определенным правилам поведения (то есть как деятельность), и основными единицами речевой коммуникации при этом являются не слова или предложения, как было принято считать в лингвистике, а основывающиеся на интенции и подкрепленные системой правил «приписывания смысла», то есть речевые действия как порождения знаков в иллокутивных актах [Сёрл, 2004, с. 55]. Согласно Дж. Р. Сёрлу, «производство конкретного предложения в определенных условиях есть иллокутивный акт, а *иллокутивный акт* (курсив наш. – В. Б.) представляет собой минимальную единицу языкового общения» [Там же, с. 57]. В типичной коммуникативно-речевой ситуации, включающей

говорящего (адресанта), слушающего (адресата) и высказывание-реплика говорящего (адресанта), с высказыванием-репликой связаны самые разнообразные виды актов. При продуцировании высказывания-реплики говорящий (адресант) приводит в движение свой речевой аппарат, произносит определенные звуки. В то же время адресант совершает другие акты (он может информировать слушающего (адресата)/ слушающих либо вызывать у них раздражение или скуку). Говорящий (адресант) также осуществляет речевые акты, состоящие в упоминании тех или иных лиц, предметов, явлений, событий, мест, действий и т. п. Кроме того, говорящий (адресант) высказывает утверждение или задает вопрос, отдает команду или доказывает, поздравляет или предупреждает, объясняет или инструктирует, то есть он совершает акт из числа тех, которые Дж. Остин назвал иллокутивными» [Austin, 1962, p. 56].

Уточняя понятие иллокутивного акта, Дж. Остин пишет: «**иллокутивный акт** – это конвенциональный акт; акт, осуществленный согласно какой-либо конвенции. Он должен быть категорически противопоставлен осуществлению (producing) определенных воздействий, преднамеренных или непреднамеренных, посредством данного высказывания» [цит. по Стросон, 2004, с. 37].

С учетом вышеизложенного, можем сделать вывод о том, что согласно концепциям Дж. Р. Сёрла и Дж. Остина, иллокутивные акты есть акты, совершаемые в соответствии с набором определенных конститутивных правил (норм).

Итак, рассматривая диалогический дискурс терциарной речи с точки зрения прагматики, необходимо принимать во внимание всех участников коммуникативного акта (как самих активных участников диалога, коммуникантов, так и всех других лиц, присутствующих при их двустороннем речевом обмене, диалогическом общении, третьих лиц, в известной мере влияющих на ход общения) [Бабаян, 2006, с. 168]. Ведь известно, что **прагматика** – «это наука, изучающая язык в его отношении к тем, кто его использует» [Столнейкер, 1985, с. 419]. Иначе говоря, в диалоге терциарной речи адресант в процессе формирования/ продуцирования своего (очередного) высказывания-реплики учитывает конкретного адресата, чтобы обеспечить адекватное понимание своего сообщения и получить необходимую для него реакцию (обратную связь) [Бабаян, 2022, с. 130; Купцов, 2022, с. 271; Тюкина, 2021, с. 99]. Под «**обратной связью**» понимают «реакцию получателя (адресата. – В. Б.) на сообщение, которая выражается в ответном сообщении, направляемом отправителю (адресанту. – В. Б.)» [Грушевицкая, 2003, с. 106]. Здесь следует иметь в виду, что установка на адресата проявляется в различном отборе языковых средств в зависимости от ориентации говорящего (адресанта) на определенные возрастные, национальные, образовательные, профессиональные, половые и другие значительные качественные характеристики своего адресата. Рассматривая диалоги терциарной речи, необходимо учитывать и сведения о самих говорящих, о слушающих, получателях сообщения, о конкретной коммуникативно-речевой ситуации. Все

перечисленное представляется необходимым для более полного и адекватного понимания значения, заложенного в речь (высказывания-реплики) каждого из коммуникантов. Как справедливо замечает Е.В. Падучева, «прагматика изучает значение в его отношении к речевой ситуации (то есть к говорящему и слушающему, их целям, фоновым знаниям и др.) и к её контексту. Объектом прагматики являются прагматические значения – разного рода пропозициональные установки говорящих – исходные допущения, намерения, мнения, эмоции и проч.» [Падучева, 1996, с. 222]. Следует заметить, что прагматический, возникающий из конситуации, компонент значения является полноправным компонентом семантики той или иной языковой или речевой единицы, но не сообщается, как справедливо отмечает исследователь, а либо выражается, либо носит характер презумпции, фонового знания [Там же, с. 223].

Итак, можем утверждать, что в основе акта коммуникации лежат различные мотивы, цели и задачи его участников (партнеров по общению). В качестве же определяющего фактора этого коммуникативного акта могут выступать передача и получение определенного сообщения (информации), побуждение адресата к совершению каких-либо действий, запрещение каких-то поступков с его стороны, намерение адресанта изменить точку зрения (взгляды) адресата на обсуждаемый вопрос (проблему), стремление (не) оказать эмоциональную поддержку партнеру по общению и т. п., в чем и заключается прагматический аспект акта коммуникации. От этих и других факторов и будет зависеть успешность или провал конкретного акта вербальной коммуникации.

Подводя итог вышесказанному, можем утверждать следующее. При анализе диалога терциарной речи необходимо принимать во внимание всех – как активных, так и пассивных – участников коммуникативного акта, конкретную коммуникативно-речевую ситуацию, в которой происходит сам процесс производства диалогического дискурса терциарной речи, что способствует выявлению новых аспектов подобного типа общения, более полному и глубокому исследованию подобного типа диалога и адекватному пониманию тактики и стратегии каждого его участника, а также и семантики определенного диалогического дискурса в целом.

Список литературы:

1. Бабаян В.Н. Лакуны в триаде (диалог с молчащим наблюдателем /МН/) // Вопросы психолингвистики. М., 2006. № 3. С. 168–182.
2. Бабаян В.Н., Мельникова К.А. Способы реализации коммуникативного воздействия в медиадискурсе // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 2(29). С. 126-132.
3. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
4. Купцов А.Е., Шилова Н.В. Дискурсивы и синтаксические конструкции как средства формирования прагматического эффекта акта коммуникации в англо- и испаноязычном художественном дискурсе // Когнитивные исследования языка. 2022. № 3(50). С. 269-273.
5. Падучева Е.В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском

языке. Семантика нарратива. М. : Шк. «Языки русской культуры», 1996. 464 с.

6. Сёрл Дж. Р. Что такое речевой акт? / Ред.-сост. Дж. Р. Сёрл: [пер. с англ.]. // Философия языка. М., 2004. С. 56–74.

7. Столнейкер Р.С. Прагматика // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1985. Вып. 16. С. 419–438.

8. Стросон П.Ф. Намерение и конвенция в речевых актах / Ред.-сост. Дж. Р. Сёрл: [пер. с англ.]. // Философия языка. М., 2004. С. 35–35.

9. Тюкина Л.А., Мельникова К.А., Бабаян В.Н. Проблема непонимания в юмористическом дискурсе // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: Сборник научных статей по итогам IX Международной научно-практической конференции, Брянск, 14–16 октября 2021 года. Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Брянский государственный инженерно-технологический университет", 2021. С. 95-100.

10. Austin, J. L. How to Do Things with Words. Oxford : Oxford University Press, 1962. 167 p.

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

И. А. Закирьянова, e-mail: ariddsev@yandex.ru
*ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское
орденов Нахимова и Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова», Россия,
г. Севастополь*
ORCID ID: 0000-0001-7770-0986

Аннотация: Анализ в статье проблемы этнокультурного развития личности в исторической ретроспективе и исторической перспективе позволяет определить педагогические возможности. Научная новизна исследования заключается в том, что обозначена роль этнокультуры в системе развития духовно-нравственных качеств молодежи, обусловленной культурно-историческими условиями. Теоретическая значимость определяется тем, что результаты статьи позволяют конкретизировать пути использования образовательного потенциала внеурочной деятельности в этнокультурном развитии личности.

Ключевые слова: этнокультурные традиции, национальная самобытность, аксиологический потенциал

ETHNOCULTURE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS

I. A. Zakiryanova, e-mail: ariddsev@yandex.ru
*Black Sea Higher Naval School,
Russia, Sevastopol*
ORCID ID: 0000-0001-7770-0986

Abstract: An analysis of the problem of the ethno-cultural development of the individual in a historical retrospective and historical perspective makes it possible to determine the pedagogical possibilities in the article. The scientific novelty of the study is in the fact that the role of ethnic culture in the system of students' spiritual and moral qualities development due to cultural and historical conditions is indicated. The theoretical significance is determined by the fact that the results of the article allow concretizing the ways of using the educational potential of extracurricular activities in person's ethno-cultural development.

Key words: ethno-cultural traditions, national identity, axiological potential

В настоящее время педагогическая наука переживает кризис, связанный с поиском новых представлений о роли образования в жизни общества [Долженко, 2013].

Особую актуальность в современных социокультурных реалиях приобретают исследования, нацеленные на проектирование наиболее эффективных способов образовательной деятельности, способствующей духовно-нравственному и патриотическому воспитанию новых поколений, на сохранение культуры, исторической памяти, преемственности поколений россиян. Развитие ценностно-смысловой сферы молодежи реализуется в условиях принятия ими системы этнокультурных ценностей. «Текущей тенденцией развития высшего образования является аксиологизация как ключевой компонент гуманизации процесса обучения» [Закирьянова,

Михайлова, 2023, с. 22]. Такое развитие реализуется под влиянием особенностей, связанных с наличными ценностями. Это – «историческое и культурное наследие, ибо невозможно изолироваться от векового, даже тысячелетнего человеческого опыта, вобравшего в себя всё значимое из прошлого, не осознавая при этом своей обусловленности им; это и наличная система ценностей человека» [Закирьянова, Михайлова, 2023, с. 23].

Актуализация проблемы этнокультурного развития личности есть результат отражения современных процессов – общественных и образовательных. Потребность в определении системообразующего центра, который смог бы обеспечить целостное восприятие происходящего обуславливает необходимость обращения к этнокультурному развитию как составляющей воспитания человека.

Методологическую основу работы составили труды классиков педагогической науки: К.Д. Ушинского, Дж. Локка, Я.А. Коменского, Н.М. Карамзина, Ф.А.В. Дистервега; И.Г. Песталоцци, А.Н. Радищева, Н.И. Пирогова, И.В. Киреевского, В.Г. Белинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского и многих других, которые уделяли внимание определению ценностно-смысловых ориентиров воспитания на основе исторической и культурной преемственности народов. Развитием аксиологического потенциала личности занимались В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова (2003), В.И. Загвязинский (2003), С.В. Тимофеева, В.В. Игнатова (2008) и др.

Целью данной статьи является рассмотрение проблемы этнокультурного развития личности студента в вузе.

Научная новизна исследования заключается в том, что обозначена роль этнокультуры в системе развития духовно-нравственных качеств молодежи, обусловленной культурно-историческими условиями. Теоретическая значимость определяется тем, что результаты статьи позволяют конкретизировать пути использования образовательного потенциала внеурочной деятельности в этнокультурном развитии личности.

Этнокультурная идентичность как личностно значимое базовое представление человека о себе как части своего народа и обусловленная этим представлением система жизненных смыслов и ценностных ориентаций, которыми человек руководствуется в своей жизнедеятельности [Ethnoculture, 2022]. На основе ценностей он строит свои взаимоотношения с окружающим миром, базируясь на исторической памяти, которая становится неким объединяющим центром для людей разной национальной и религиозной принадлежности [Закирьянова, Михайлова, 2023].

По мнению И.Г. Песталоцци, существенное влияние на этнокультурное развитие личности оказывает естественная среда: религия народа, язык традиции семейного воспитания [Джуринский, 1992].

Идеи И.Г. Песталоцци о воспитании молодёжи в соответствии с культурно-историческими условиями страны, бесценным опытом жизни народа получили дальнейшее развитие в педагогическом наследии Ф.А.В. Дистервега.

Воспитание, по его мнению, «должно осуществляться сообразно той среде, в которой формируется каждый человек» [Дистервег, 1956; История педагогики и образования].

Обращение к культурному наследию, ценностям, заложенным народом, сохранение традиций и обычаев в рамках нового может стать тем объединяющим началом в поисках представлений о роли образования в жизни общества [Сильвестр, 1994].

Принцип культуросообразности в рамках этнокультурного развития личности означает необходимость учёта характеристик другой культуры, как символичность, уникальность и динамизм [Соловцова, 2020]. На первый план выдвигается необходимость создания условий для обращения к ценностям этнокультуры [Лузина, 2008].

И.Ф. Богданович изложил выдержанную в национальном духе систему воспитания юношества, основанного на знании родного языка, истории своего Отечества, на вере и обычаях своей нации: «Мешает ли общему благонравию национальный характер? Он не только безобразит, но собственными чертами ума и сердца даёт каждому ясное понятие о том, что принадлежит ему, что отличает его от прочих народов» [Богданович, 1807, с. 55]. Он убеждает, что у народа свои национальные черты. Его программа воспитания юношества, формирования представлений о любви к языку, традициям, обычаям своего народа, чувства человеческого достоинства «остаётся единственным комплексным исследованием проблемы формирования этнокультурной идентичности у молодёжи в первой половине XIX века» [Закирьянова, Михайлова, с. 25].

В основании концепции Л.Н. Толстого – свободное развитие ответственности человека по отношению к самому себе, а также потребность узнать свои корни. В свою очередь, основоположник национального гуманистического направления К.Д. Ушинский отмечал, что у «каждого народа свой особенный идеал человека, который он реализует в своей национальной системе воспитания» [Ушинский, 1988, с. 34], созданном «характером и историей народа. «Только народное воспитание, сложившееся веками, сохраняет самобытность и неповторимость» [Ушинский, 1988, с. 56].

«Воспитывают как слова, так и сопряжённый со словом комплекс отношений, нравственные начала – всё то, что является системообразующим элементом этнокультуры» [Закирьянова, Михайлова, 2023, с. 25]. Поэтому решение проблемы этнокультурного развития личности мы видим в создании педагогически условий, которые могут обеспечить субъектную позицию студентов, а именно:

- развитие коммуникативных умений и навыков, способствующих межкультурному взаимодействию;
- применение интерактивных методов и приёмов в образовательной деятельности при изучении этнокультуры народов в процессе проведения внеурочных мероприятий: форумы, факультативные курсы по культурологии, чтения, выставки, фестивали, проекты современной культуры;

– проведение патриотической конференции Севастополь-Сталинград: одна война, одна история. Посвященная Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., в которой принимают активное участие представители разных этнокультур (2021, 2022);

– организация этнокультурного воспитания путем оптимизации деятельности различных культурных структур (музейные комплексы, выставки и т.п.).

«Построение образовательного процесса на базе этнокультурного наследия страны позволяет продуктивно решать задачи, касающиеся развития аксиологического потенциала молодежи как устойчивого комплекса ценностных ориентаций личности» [Закирьянова, Михайлова, 2023, с. 24].

Таким образом, этнокультурное развитие личности представляет собой целенаправленный процесс духовно-нравственного воспитания личности через усвоение исторического опыта посредством восприятия народных ценностей который ориентированный на социализацию студента как субъекта этноса.

Осознание необходимости этнокультурного развития личности обусловлено важностью и необходимостью передать бесценный опыт молодёжи. «Передаваемые из поколения в поколение присущие полиэтнокультурному обществу и отвечающие его идеалам морально-этические ценности, принципы, нормы, правила и образ жизни способствуют формированию духовной, эмоциональной, мировоззренческой и поведенческой сфер жизнедеятельности человека» [Закирьянова, Михайлова, 2023, с. 25]. Практическая значимость результатов состоит в том, что рекомендации исследования можно применить в процессе развития аксиологического потенциала личности студента в вузе.

Список литературы:

1. Богданович И.Ф. О воспитании юношества. Сочинение Ивана Богдановича. М.: В типографии Платона Бекетова, 1807. 228 с.
2. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: история и современность. М., 1992. 176 с.
3. Дистервег Ф.А.В. Избранные педагогические сочинения /Сост. и вступ. статья, В.А. Ротенберга]. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.
4. Долженко О.В. Университет и образование: между прошлым и будущим // Педагогика и просвещение. 2013. № 1. С. 19-36.
5. Загвязинский В.И. Социально-педагогическое прогнозирование и проектирование региональных образовательных систем // Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2003. 252 с.
6. Закирьянова И.А., Михайлова А.Г. Этнокультура в системе духовно-нравственного воспитания // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2023. Т. 7. № 1 (25). 21-29.
7. Закирьянова И.А., Михайлова А.Г. Использование образовательных технологий для развития аксиологического потенциала студентов (на материале изучения этнокультуры Крыма // Science For Education. 2023. № 1. С. 65-83 DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2301.04>
8. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном

обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.

9. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. Псков: ПГПУ, 2008. 288 с.

10. Севастополь-Сталинград: одна война, одна история. Посвящается Великой Победе: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 76-летию со дня Победы в Великой Отечественной войне. Севастополь: Издательство: Севастопольский государственный университет, 2021. 258 с.

11. Севастополь-Сталинград: одна война, одна история. Посвященная 77-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции, г. Севастополь, 22-23 апреля 2022 г.; Институт общественных наук и международных отношений, Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет». Севастополь: СевГУ, 2022. 238 с.

12. Сильвестр. Домострой. М.: Наука, 1994. 65 с.

13. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 192 с.

14. Соловцова И.А. Требования к содержанию духовно-нравственного воспитания: гуманитарный подход // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 6. С. 727-733.

15. Тимофеева С.В., Игнатова В.В. Педагогика духовно-творческого развития: учеб. пособие. Красноярск: Краснояр. гос. аграр. ун-т, 2008. 150 с.

16. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / вступ. ст., сост. и примеч. С.Ф. Егорова; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1988 - 1990. – 416 с.

17. Ethnoculture. Word Sense Online Dictionary URL: <https://www.wordsense.eu/ethnoculture/> 2022.

СЕКЦИЯ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ»

УДК 378.81

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. Е. Гаврюшева, e-mail: alexandra-gavr@mail.ru
старший преподаватель

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г.
Демидова», Россия, г. Ярославль*

Аннотация: В данной статье предложены варианты использования групповой формы работы в ходе обучения иностранному языку вне зависимости от уровня подготовки студентов. В статье приведены примеры сочетания групповой формы работы с игровыми технологиями, с использованием аудиовизуальных средств обучения, а также рассмотрены достоинства и недостатки использования групповой формы работы.

Ключевые слова: групповая форма работы, игровые технологии, аудиовизуальные средства

USAGE OF A GROUP FORM OF WORK IN FOREIGN LANGUAGE STUDY

A.E. Gavriusheva, e-mail: alexandra-gavr@mail.ru
Senior Lecturer

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Russia, Yaroslavl

Abstract: This article suggests options for using of a group form of work in foreign language study, regardless of the level of students' preparation. The article provides examples of a combination of group work with game technologies, using audiovisual teaching aids, and also discusses the advantages and disadvantages of using of a group form of work in language study.

Key words: group form of work, game technologies, audiovisual teaching aids

На особенности преподавания иностранных языков влияет множество факторов: условия определенного учебного заведения, количество часов, выделенных под дисциплину, количество студентов в группе, исходный уровень владения языком у студентов и другие [Коваль, 2012]. Однако к общим тенденциям изменения системы преподавания иностранного языка на непрофильных факультетах высших учебных заведений относится увеличение количества студентов в группе при сохранении или уменьшении количества часов в семестре [Ряпина, 2018]. Результатом подобных изменений становится смещение акцентов в ходе преподавания. Из четырех видов речевой деятельности предпочтение отдается, в основном, чтению и письму [Ряпина, 2018; Семенова, 2022], поскольку фронтальная форма работы не позволяет качественно развивать навыки говорения, уделяя достаточное внимание каждому студенту.

Решением сложившейся проблемы можно считать организацию групповой и парной работы в ходе преподавания иностранного языка [Канцур, 2021]. Такие формы работы имеют очевидные недостатки:

- преподаватель лишается возможности контролировать правильность высказывания каждого студента;
- при большом количестве студентов нельзя исключать вероятность неисполнения или небрежного выполнения задания;
- необходимо потратить время на предварительную подготовку к групповой и парной работе;
- необходимо выделить аудиторное время на распределение на группы и групповую работу.

Если первые две проблемы снимаются повышением мотивации к выполнению задания, мониторингом общей работы и выборочным прослушиванием работы определенной группы/пары, то последние пункты преподаватель может обратить на пользу учебному процессу.

1. Распределение на группы. Если количество аудиторных часов позволяет, то распределение на группы можно использовать как для отработки пройденного лексического или грамматического материала, так и для повышения мотивации к изучению языка с помощью игровых технологий. В первом случае каждый студент получает карточку с определенной формой глагола, фразовым единством или лексемой и должен самостоятельно найти себе партнера в аудитории с соответствующим местоимением, продолжением фразового единства или синонимом/антонимом к данной лексеме, в зависимости от актуального для данной группы материала (примеры: *ich – koche*; *Wie – heißt du*; *Mutter – Familie*). В другом случае студенты могут получить либо части одной картинки, либо карточки одного цвета или типа (фотографии, открытки, визитки и пр.), после чего они должны самостоятельно разбиться на группы. Это переключит их внимание и позволит сосредоточиться на выполнении следующего задания.

2. Интервьюирование. Среди заданий с использованием двигательной активности можно также выделить интервьюирование однокурсников. Можно заранее подготовить анкету или совместно составить ее вместе со студентами. С анкетой в руках студенты будут перемещаться от одноклассника к однокласснику, занося их ответы в соответствующий бланк. Для выполнения такого задания у студентов должно быть определенное представление о дисциплине и правилах поведения на занятии.

3. Классические задания для групповой формы работы. Использование групповой и парной форм работы не являются новшествами в организации обучения иностранным языкам, однако в целях экономии времени они могут применяться только для решения заданий, заранее подготовленных авторами учебников. В таких заданиях зачастую предлагается составить диалог на основе примера или любой другой речевой опоры. При изучении языка "с нуля" распространенными вариантами являются заказ еды в ресторане, ориентирование в городе, диалог с целью знакомства с новым человеком и пр.

Не отрицая бесспорную пользу отработки новых фразовых единств, лексики и грамматических конструкций, необходимо отметить, что такие задания в силу своей однообразности понижают мотивацию студентов к их качественному выполнению, рассеивают их внимание, как и любая монотонная работа. Для того чтобы разнообразить задания, составленные автором учебника, можно использовать практические тексты или лексическую/речевую опору, обладающую личным характером, с юмористическими элементами, либо привлекать к уроку дополнительный раздаточный материал.

Например, представленный в учебнике диалог по теме "Знакомство" можно разнообразить, распечатать и разбить на реплики. Тогда студенты, перед составлением собственного диалога, в парах или группах самостоятельно соберут речевую опору, что уже разнообразит учебный процесс.

Для отработки диалогов по теме "Город" можно использовать собственные карты городов, просить студентов приносить свои фотографии и карты, использование раздаточного материала, обладающего личным характером, повысит мотивацию студентов к выполнению задания. Отработка диалогов по теме "Еда" позволяет использовать меню из настоящих ресторанов и кафе. Такие практические тексты можно найти, например, в сети Интернет.

Для отработки диалогов по теме "Внешний вид" или "Одежда" также можно использовать не только диалоги, рисунки и фотографии из учебника. Например, можно принести картинки и фотографии из журналов, газет, найти их в интернете. Студентам можно предложить в группах описывать других одноклассников, а их партнеры по группе будут отгадывать персонажа.

Студентам, владеющим языком на более высоком уровне, обычно предлагается дискуссионная тема для обсуждения и/или составления личного высказывания. Обсуждение в группах или парах в данном случае также будет эффективнее фронтальной формы работы, в связи с большим временем на индивидуальное высказывание для каждого студента.

Кроме того, вне зависимости от уровня владения языком, можно предложить студентам самостоятельное выведение грамматического правила в ходе групповой работы. Каждая группа получает примеры использования данного правила и на их основе выводит соответствующую теоретическую базу. Затем результаты работы в группах сравниваются между собой. При необходимости преподаватель исправляет ошибки.

4. Аудиовизуальные средства для групповой и парной форм работы. Групповая форма работы прекрасно совмещается с использованием аудиовизуальных средств на занятиях по иностранному языку. Так, например, при отработке нового лексического/грамматического материала можно использовать фрагменты сериалов/фильмов или песни. Снятие лексических сложностей перед просмотром или прослушиванием может быть организовано в форме задания на поиск перевода для лексем или фразовых единств среди предложенных вариантов. В ходе прослушивания песни или просмотра фрагмента сериала/фильма студентам может быть предложено заполнение пропусков в тексте песни или транскрипции сериала/фильма. Более оперативно

подобные задачи решаются при использовании групповой или парной форм работы.

Кроме того, большим интересом пользуются задания по составлению сложных вопросов и творческих заданий для партнера/партнеров по групповой работе, что также повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Такие задания могут быть составлены студентами дома в ходе самостоятельной работы, например, на платформе learningapps.org, а затем предложены для решения партнерам по групповой работе.

5. Варианты групповой работы. Работу в стационарной группе можно чередовать или совмещать с другими вариантами групповой работы. Например, стационарная группа может перемещаться по станциям и решать задания на скорость.

Другим вариантом может быть составление проекта в стационарной группе. Затем студенты перемешиваются таким образом, чтобы в каждой новой группе были представители каждой из старых групп. Новые группы перемещаются по станциям с проектами. На каждой станции представитель группы, составлявшей данный проект, презентует работу остальным студентам и отвечает на их вопросы.

Ещё одним вариантом может быть работа над дискуссионным вопросом в паре, с необходимостью прийти к совместному решению. Далее студенты объединяются в группы по две пары, и дискуссия продолжается уже в новых группах до достижения консенсуса. Затем студенты объединяются в группы по восемь человек и так далее, пока совместное решение не примет вся группа.

6. Групповая форма самостоятельной работы. Групповой или парной формой работы можно воспользоваться при организации самостоятельной работы студентов. К классическим вариантам такой работы относится проектная деятельность. Например, студенты могут снять видеоролик на иностранном языке вне зависимости от уровня владения языком. Это может быть видео о содержимом сумки студента, с перечислением предметов и их характеристик, или мини-реклама какого-либо продукта. Это позволяет раскрыть творческий потенциал студентов, повысить их мотивацию к изучению иностранного языка, а также эффективно отработать лексический и грамматический материал.

7. Сочетание групповой формы работы с игровыми технологиями. Если позволяет аудиторное время, в конце пройденной темы либо в конце семестра студентам может быть предложена викторина для определения уровня усвоения материала. Некоторые из таких викторин могут быть использованы при фронтальной работе (всевозможные версии игр "Крокодил" и "Alias"), но другие, например, настольные игры, предназначены для работы в группе от 2 до 6 человек.

Таким образом, групповая форма работы обладает существенным потенциалом для использования как в ходе урока, так и при организации самостоятельной работы студентов. У использования групповой формы работы есть ряд недостатков. К наиболее существенным можно отнести трудоемкость

предварительной подготовки, а также необходимость тратить время на распределение по группам и проверку результатов их работы. Однако пользу от использования групповой формы работы для учебного процесса сложно переоценить. К ее основным достоинствам относятся возможность отработки навыков говорения для каждого студента, развитие творческого потенциала обучающихся, а также повышение их мотивации к изучению иностранного языка. Кроме того, работа в группе или паре вносит разнообразие в учебный процесс, позволяет переключиться и отдохнуть в рамках урока и решает целый ряд воспитательных задач.

Список литературы:

1. Канцур А.Г., Батыкова А.С. Эффективность использования групповой работы при обучении иностранному языку // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2021. № 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-ispolzovaniya-grupповoy-raboty-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 09.04.2023).
2. Коваль О. И. Особенности преподавания английского языка в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 06.04.2023).
3. Ряпина Н.Е. Особенности обучения иностранному языку в разноуровневых группах // МНИЖ. 2018. № 12-2(78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-raznourovnevyyh-gruppah> (дата обращения: 06.04.2023).
4. Семенова Н.В., Мурая Е.Н., Перцев В.В. Актуальные проблемы развития системы преподавания в современном вузе // Современное педагогическое образование. 2022. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-razvitiya-sistemy-prepodavaniya-v-sovremennom-vuze> (дата обращения: 09.04.2023).

SOME И ANY: ИСТИННАЯ РАЗНИЦА В УПОТРЕБЛЕНИИ

А. А. Григорян, e-mail: yerkat@yandex.ru
доктор филологических, наук, профессор кафедры зарубежной филологии
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

А. Ю. Григорян, e-mail: apour@yandex.ru
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
*ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет»
Иваново, Россия*

Аннотация: Статья посвящена употреблению в современном английском языке двух неопределенных местоимений: *some* и *any*. Авторы статьи, не отрицая наличия в правилах, предлагаемых школьными и вузовскими пособиями по грамматике определенного рационального зерна (особенно с точки зрения преподавания английского языка на начальном и среднем уровнях), считают, тем не менее, что спектр возможных значений, передаваемый *some* и *any*, значительно шире.

Ключевые слова: неопределенные местоимения *some* и *any*; правила употребления в различных типах предложений

SOME AND ANY: THE REAL DIFFERENCE IN USE

A. A. Grigoryan, e-mail: yerkat@yandex.ru
*Doctor of Philology, Professor, Department of Foreign Philology
Ivanovo State University*

A. Y. Grigoryan, e-mail: apour@yandex.ru
Candidate of Philological Sciences,
*Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Ivanovo State Power Engineering University
Ivanovo, Russia*

Abstract: The article is devoted to the range of the rules governing the usage in modern English of two indefinite pronouns: *some* and *any*. The authors believe that the range is much wider than is usually suggested in most school and university grammars. An attempt has been made to provide the reader with as complete a variety of these pronouns usage as possible.

Key words: indefinite pronouns *some* and *any*; the rules governing their usage in different types of sentences

С правилом, регулирующим функционирование этих двух неопределённых местоимений, все сталкиваются еще в средней школе. Как правило, учащимся предлагается запомнить следующую норму: *some* используется в утвердительных предложениях, а *any* – в отрицательных и вопросительных. Теоретически, все верно. Однако на практике, в живой речи это правило все время нарушается. Проиллюстрируем сказанное несколькими примерами: а) *Would you like some tea?* (*some* в вопросительном предложении); б) *Oh, he'll eat anything* (*any* – в утвердительном); в) *She doesn't like some of his new ideas* (*some* – в отрицательном предложении). Подобные нарушения происходят столь часто, что не могут пройти незамеченными учащимися,

которые начинают недоумевать и задавать вопросы. На все эти вопросы учителя чаще всего дают один и тот же ответ: это – исключения. Исключений, однако, настолько много, что мы посчитали уместным разобраться и выяснить в чем же истинная разница в употреблении этих местоимений.

Кажется, что правило, регулирующее их употребление может, действительно, звучать довольно просто: используйте *some*, если речь идет об ограниченном, лимитированном количестве чего-либо, а *any* – если речь идет о неограниченном, не лимитированном количестве. Попробуем проанализировать это правило, разобраться в нем. Представим себе студента, который любит рок музыку, включая «металлическое» направление в ней (например, группу ‘Metallica’). Про такого студента, наверное, можно сказать следующее: а) *He likes any metal band*; б) *He likes some metal bands*. С другой стороны, нетрудно представить другого студента, который не разделяет восторгов в отношении этого направления рока. Про такого студента можно сказать: с) *He doesn't like any metal bands*; д) *He doesn't like some metal bands*. Внешне все эти предложения (а-д) могут показаться очень похожими. При этом, однако, у них слегка разные значения. Разберемся в этих отличиях. В соответствии с сформулированным выше правилом использование *some* сигнализирует о каком-то ограниченном количестве предметов. Речь не идет обо всех предметах. Таким образом, предложение *He likes some metal bands* следует интерпретировать следующим образом: ему нравятся не все «металлисты», а только, например, группы ‘Metallica’ и ‘Venom’. С другой стороны, в случае с *any* речь идет обо всех подобных предметах/объектах. По сути дела, *any* здесь равнозначно слову *all*. Об этом убедительно, как кажется, свидетельствуют предложения а и с, приведенные выше. Проиллюстрируем сказанное следующим диалогом:

‘I’m thinking of getting Jane an album for her birthday. I know she likes heavy music, but what should I get her?’ – ‘Oh, it doesn’t matter. She’ll be happy with something by any metal band’

Очевидно, что в этой ситуации *any* приобретает оттенок значения «не имеет большого значения, какой именно».

Обратимся к случаям функционирования местоимения *some* в отрицательных предложениях. Представляется любопытным отметить логическую связь между утвердительными и отрицательными предложениями. Действительно, когда мы говорим ‘*He likes some metal bands*’, мы, по сути, имплицитно утверждаем, что есть группы, которые ему не нравятся. И наоборот, когда мы говорим ‘*He doesn't like some metal bands*’, мы, по сути, имплицитно утверждаем, что есть группы, которые ему нравятся. Если обратиться к функционированию местоимения *any*, то также несложно заметить существование определенной логической соотнесенности между утвердительными и отрицательными предложениями. Действительно, когда мы говорим ‘*He likes any metal bands*’, мы, по сути, утверждаем, что нет таких «металлических» групп, которые ему могут не понравиться. И наоборот, когда мы говорим ‘*He doesn't like any metal bands*’, мы, по сути, утверждаем, что нет

таких «металлических» групп, которые ему могут понравиться. Смысл высказывания: он и металлический рок – вещи несовместимые.

Выше мы рассмотрели основные вопросы функционирования местоимений *some* и *any*. Обратимся к менее очевидным случаям их употребления. Во-первых, слово *some* в определенных ситуациях (в этих случаях оно всегда находится под ударением) может выражать некоторую степень неуверенности в том, что количество, подразумеваемое под *some*, является достаточным. Проиллюстрируем сказанное: ‘Did you get flowers?’ – ‘I bought some flowers, but I’m not sure there are enough’.

Заслуживающим внимания, на наш взгляд, является употребление местоимения *some* с именами существительными исчисляемыми (по крайней мере, изначально). Рассмотрим разницу в значении следующих трех предложений: а) *Would you like a banana?*; б) *Would you like some bananas?*; в) *Would you like some banana?* Очевидно, что в первом предложении ‘a banana’ означает ‘один банан’; во втором – ‘some bananas’ – передают идею множественности, ограниченной только количеством бананов, имеющихся у говорящего. В третьем же предложении сочетание ‘some + имя существительное в единственном числе’ вносит изменения в интерпретацию этого вопроса. В каком-то смысле здесь ‘some’ свидетельствует о еще большем количественном ограничении. По сути, говорящий предлагает только кусочек банана. На наш взгляд, здесь (и в других подобных случаях) происходит превращение имени существительного исчисляемого в то, что в английских грамматиках принято называть ‘material nouns’.

Хотелось бы также обратить внимание на тот факт, что сочетание ‘some + имя существительное в единственном числе’, кроме указанной выше, может выполнять еще одну функцию: быть своего рода аналогом неопределенного артикля. Сравним следующие две ситуации: а) *Who was Jane just talking to?* – *Oh, I don’t know – a guy*; б) *Who was Jane just talking to?* – *Oh, I don’t know – some guy*. На наш взгляд, в первой ситуации неопределенный артикль сигнализирует о том, что Джейн только что разговаривала с каким-то незнакомым говорящему парнем. Во второй ситуации, в отношении говорящего к этому незнакомцу добавляется, как минимум, оттенок безразличия и даже какого-то не очень позитивного к нему отношения.

В качестве ‘the last but not the least’ хотелось бы отметить следующее: способность *any* выражать бесконечную, ничем не ограниченную возможность. Сравним два английских предложения: а) *She will eat something* и б) *She will eat anything*. Если в первом предложении речь идет о том, что человек просто проголодался и не прочь немного подкрепиться, то смысл, передаваемый вторым предложением – совершенно иной. По сути, речь идет о том, что человек готов съесть/проглотить что угодно, включая разнообразных насекомых, земноводных и т.д. Иными словами, используя *any* в утвердительном предложении, говорящий подчеркивает неограниченный, не лимитированный характер того, о чем говорится в предложении.

Проиллюстрируем сказанное еще одним примером: Shall we go to the Armenian, Georgian or Azeri restaurant? – Any of them, really. As long as they serve dolma.

Таким образом, не отвергая напрочь базовых школьных и вузовских правил употребления *some* и *any*, мы постарались значительно расширить «палитру» функционирования этих слов, приблизив ее, насколько это возможно, к реально существующему порядку вещей.

Список литературы:

1. Swan M. Practical English Usage. Oxford: Oxford University Press., 2002. 658 p.
2. The New Fowler's Modern English Usage. Oxford: Clarendon Press., 1996. 864 p.

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ОДИН ИЗ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Н. О. Дурмаз, e-mail: tashaorlova25@yandex.ru

*Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны,
Россия, г. Ярославль*

Аннотация: В настоящее время при обучении иностранному языку преподаватели часто используют интерактивные методы, которые демонстрируют большую эффективность, поскольку вовлекают в образовательный процесс всех обучающихся. Ролевая игра является достаточно продуктивным интерактивным методом, развивающим не только речевые навыки и умения обучающихся, но и их творческие способности.

Ключевые слова: иностранный язык, процесс обучения, интерактивный метод, коммуникация, ролевая игра, коммуникативные навыки.

ROLE PLAY AS ONE OF THE INTERACTIVE METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE MILITARY INSTITUTION

N. O. Durmaz, e-mail: tashaorlova25@yandex.ru

*Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense,
Russia, Yaroslavl*

Abstract: Nowadays teachers very often use interactive methods while foreign language teaching. The interactive methods proved to be more effective because they involve all the students in the educational process. A role play is a rather productive interactive method which develops not only communicative skills but creative abilities of the students.

Key words: foreign language, teaching process, interactive method, communication, role play, communicative skills.

В настоящее время методика организации речевого взаимодействия обучающихся на практическом занятии по иностранному языку включает применение различных активных и интерактивных методов и приемов. Говоря об **интерактивности** (от англ. *interaction*) применительно к обучению иностранному языку будем понимать данное явление как речевое взаимодействие (интеракцию) двух или более коммуникантов в процессе общения.

Основную структурную единицу в процессе обучения иностранному (в частности, английскому) языку в военном вузе – практическое занятие – можно определить как достаточно сложный акт коммуникации. Главной целью и содержанием коммуникативного акта является практическое применение коммуникативных навыков при решении задач интеракции между субъектами образовательного процесса (обучающимися). Достижение поставленной цели требует решения четких мотивированных коммуникативных задач, которые должны обладать разной степенью сложности.

Не вызывает сомнения тот факт, что процесс коммуникации при обучении иностранному языку в военном вузе может осуществляться как в

одностороннем, так и многостороннем порядке. При одностороннем общении учебный процесс обычно организуется с преобладанием фронтальных форм работы, например, преподаватель проводит вопросно-ответную беседу с обучающимися, таким образом побуждая их к речевой деятельности.

При многостороннем общении характерно использование групповых и коллективных форм работы, в данном случае каждый коммуникант имеет возможность проявить себя в качестве самостоятельного и полноправного участника речевой деятельности.

Стоит понимать, что именно при организации группового взаимодействия на практическом занятии при обучении иностранному (английскому) языку происходит интеракция всех обучающихся, но при этом также существует возможность раскрыть личностный потенциал каждого. Работа в парах или группах при выполнении заданий на составление диалогов, взаимных опросов или интервью, принятие совместных групповых решений и другие задания позволяют эффективно развить у обучающихся навык практического использования иностранного языка.

Использование традиционных методов и форм работы не всегда позволяет организовать успешное речевое взаимодействие на практическом занятии по иностранному языку. Интерактивные методы обучения демонстрируют большую эффективность, поскольку вовлекают в процесс коммуникации всех обучающихся, а также и преподавателя. При этом активная вовлеченность преподавателя должна непременно уступить место активности самих обучаемых.

По мнению Н.В. Суворовой, суть интерактивного обучения состоит в том, что организация учебного процесса позволяет вовлечь практически всех обучаемых в процесс познания. Совместная деятельность обучающихся означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, происходит обмен знаниями и идеями. Все происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, поэтому способствует развитию самой познавательной деятельности и переводит ее на более высокие формы взаимодействия и сотрудничества [Суворова, 2000, с. 25].

Подобную идею также высказывает и С.Б. Ступина, говоря, что интеракция – это способ познания, который осуществляется в формах совместной деятельности обучающихся, все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, совместно решают проблемы и моделируют ситуации, обмениваются информацией [Ступина, 2009, с.16].

Таким образом, применение интерактивных методов и приемов при обучении иностранному языку должно способствовать развитию социального взаимодействия обучающихся, важной особенностью которого является выработка умения одного коммуниканта принимать на себя роль другого, понимать, как его воспринимает партнер по общению и конструировать собственные ответные действия.

Существует достаточно большое количество классификаций интерактивных методов и приемов, иногда одни и те же приемы могут по-

разному называться в разных источниках. Обобщая методический опыт можно прийти к выводу, что в рамках проведения практического занятия по иностранному языку в военном вузе преподаватели чаще используют следующие **интерактивные методы и приемы**:

- работа в малых группах или парах;
- составление ментальной (интеллектуальной) карты;
- проведение конференции / дискуссии;
- ролевые игры;
- дебаты.

Естественно, что список не ограничен данными примерами, так как каждый преподаватель способен придумать и внедрить в образовательный процесс эффективные инновационные приемы и методы организации коммуникативного взаимодействия обучающихся на практическом занятии по иностранному языку. Главным образом в процессе обучения следует создать для обучающихся такие условия, которые бы позволили им активно себя проявлять и были бы личностно-ориентированными.

Задействование такого интерактивного метода как **ролевая игра** для обучения иностранному языку соотносится с современными подходами к организации учебного процесса - активного взаимодействия обучающихся. Мастерство преподавателя заключается в умении вовлечь обучающихся в процесс коллективной деятельности (в игру), научить их сознательно применять языковой материал для решения конкретных коммуникативных задач.

Ролевая игра является достаточно продуктивным интерактивным методом и служит средством повышения мотивации обучающихся военного вуза к изучению иностранного языка. В процессе проведения ролевой игры условно можно выделить следующие этапы:

1) подготовительный этап:

- определение коммуникативной ситуации (желательно проблемного содержания);
- распределение ролей;
- разработка сценария;
- подготовка «игровой комплектации» (карточки, плакаты, необходимые аксессуары и т.п.);

2) основной этап:

- индивидуальная подготовка каждого игрока;
- проведение самой игры;

3) завершающий этап:

- подведение итогов;
- определение дальнейших перспектив.

Каждый из обозначенных этапов ролевой игры важен и является элементом единого деятельностного процесса. Именно ролевая игра позволяет реализовать процесс обучения иностранному языку через действие. Ситуация

ролевой игры удовлетворяет потребность в общении, ориентирует обучающегося на демонстрацию и планирование не только собственного речевого поведения, а также и собеседника. Ролевая игра благотворно влияет на развитие творческих способностей, внимания, памяти и мышления.

Данный интерактивный метод способствует качественному усвоению дидактического материала, служит средством закрепления полученных речевых навыков и умений. Правильно организованная ролевая игра должна вызвать у обучающихся внутреннюю потребность в выражении мысли на иностранном языке и способствовать развитию спонтанной речи на иностранном языке.

Активное включение всех обучающихся (даже с недостаточным уровнем успеваемости по дисциплине) в процесс обучения через игру повышает их самооценку и уверенность в свои силы. В ролевой игре отсутствуют зрители, каждый из участников – один из героев предложенной ситуации. Ролевые игры позволяют обучающимся выйти за рамки своей деятельности и примерить на себя иную социальную или профессиональную роль. Кроме того, при помощи ролевой игры можно сформировать исследовательские и организационно-управленческие компетенции, умения и навыки работы в команде.

Заключительный этап ролевой игры не менее важен, поскольку складывается из оценивания индивидуального вклада каждого обучающегося в проведение игры, уместности использования иноязычных лексико-грамматических единиц в конкретной коммуникативной ситуации, а также правдивости и артистизма ролевого поведения.

В процессе проведения практических занятий по дисциплине «Иностранный (английский) язык» в военном вузе преподаватель может использовать такую форму работы как ролевая игра практически на всех этапах обучения (например, при проведении итогового занятия по теме) необходимо лишь четко продумать сценарий, ход развития игры и роль каждого участника. Ролевая игра может применяться для моделирования речевого поведения и эмоциональных реакций курсантов при изучении таких тем, как:

- «Полевые учения»;
- «Миротворческие миссии ООН»;
- «Рода войск (боевое взаимодействие)»;
- «Противодействие терроризму»;
- «Совместные военные учения» и др.

В качестве примера, рассмотрим предположительный сценарий для отработки ролевой игры по теме «Полевые учения». Курсантов условно можно разделить на две группы: «инструкторы лагеря для новобранцев» и «новобранцы». Каждой группе выдается комплект карточек с активной лексикой для составления диалогов (полилогов). Возможно также предъявление визуальной опоры в виде картинок, демонстрирующих условия армейского быта (казармы, учебные помещения, столовая, спортзал), отрабатываемые в лагере упражнения и т.д. Преподаватель может взять на себя роль «руководителя военного лагеря» и предложить реплики, которые будут стимулом для начала и дальнейшего развития игры, например, поприветствует

«инструкторов» и «новобранцев», предоставит слово «инструкторам» для рассказа о полевых учениях, обратится к «новобранцем», побуждая их задавать все интересующие вопросы «инструкторам». В ходе проведения игры преподаватель, взявший на себя роль «руководителя» будет не сторонним наблюдателем, а связующим звеном между двумя группами обучающихся, чтобы иметь возможность вмешиваться в процесс общения, стимулировать участников, демонстрирующих пассивное речевое поведение, направлять ход игры в нужное русло.

Таким образом, проведение ролевой игры по заданной коммуникативной ситуации позволит курсантам погрузиться в процесс активного общения на иностранном языке, создаст психологическую готовность обучающихся к ситуативной спонтанности речи, а также поможет систематизировать и закрепить пройденный лексико-грамматический материал.

Эффективное обучение иностранному языку возможно при задействовании преподавателем различных педагогических технологий, как традиционных форм работы, так и интерактивных методов, и приемов. Однако в основе интерактивных технологий, реализуемых посредством интерактивных упражнений и заданий, заложено активное взаимодействие преподавателя и студентов. Поэтому интерактивные формы обучения могут с большей вероятностью обеспечить высокую мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, обеспечить прочность получаемых знаний, развить творчество и фантазию обучающихся, сделать их более коммуникабельными и выработать командный дух.

Список литературы:

1. Алексеева С.Ю. Использование интерактивных методов и приемов на современном уроке английского языка // Молодой ученый. 2016. № 7.5 (111.5). С. 34-35.
2. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учебно-методическое пособие. Саратов: Наука, 2009. 52 с.
3. Суворова Н.В. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель. 2000. № 1. С. 25–27.

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ МЕТОДИКАХ КАК ФОРМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Т.Е. Землинская, zemlinskaya_te@spbstu.ru

кандидат педагогических наук, доцент

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,

Санкт-Петербург, Россия

Н.Г. Ферсман, fersman_ng@spbstu.ru

кандидат педагогических наук, доцент

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,

Санкт-Петербург, Россия

Аннотация: В статье дан краткий обзор проблематики игры и игровых методов в обучении, а также упомянуты вопросы разработки методов и форм организации мышления. Приводится основное отличие педагогической игры от других игр (наличие четко поставленной цели обучения и соответствующий ей полученный результат). Среди современных методов обучения иностранным языкам более детально рассматривается геймификация как современный, интерактивный и мотивирующий (как внешне, так и внутренне) метод. Рассматривается разница между геймификацией и игрофикацией; анализируются характеристики и особенности применения геймификации как метода обучения.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, игровые методы обучения, мышление, педагогическая игра, формы практической организации игровых методик и технологий, геймификация, игрофикация, мотивация

ON THE MODERN GAMING METHODS AS A FORM OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

T.Y. Zemlinskaia, zemlinskaya_te@spbstu.ru

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Russia, St. Petersburg

N.G. Fersman, fersman_ng@spbstu.ru

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Russia, St. Petersburg

Abstract: The article gives a brief overview of the problems of the game and game methods in teaching, and also mentions the issues of developing methods and forms of organizing thinking. The main difference between the pedagogical game and other games is given (the presence of a clearly defined learning goal and the corresponding result obtained). Among modern methods of teaching foreign languages, gamification is considered in more detail as a modern, interactive and motivating (both externally and internally) method. The difference between gamification and other games in learning is considered; the characteristics and features of the gamification as a method of training are analyzed.

Key words: foreign language training, game teaching methods, thinking, pedagogical game, forms of practical organization of gaming techniques and technologies, gamification, motivation

Анализ психолого-педагогической литературы последних лет показывает увеличение активного использования в образовательном процессе игровых методик и технологий, и их модификаций. Согласимся с Э. Берном, что «утверждение, что общественная жизнь по большей части развивается в форме игры, совсем не означает, что это «забавно» или что участники относятся к ней несерьезно» [Берн, 2000, с.12].

В научной литературе весьма детально представлен анализ исследований проблемы игры как феномена культуры учащихся и их игрового поведения в коллективе (С.А. Шмаков и др.), значимости игры в интеллектуальном и эстетическом воспитательном смысле (И. Кант, Ж. Руссо, Ф. Шиллер и др.), психологические концепции развития личности в игровой деятельности и общении (Э. Берн, К. Левин и др.), а также классификации, характеристики, принципы моделирования и организации учебных игр (М.В. Кларин, Г.К. Селевко и др.). Безусловный интерес представляют также исследования, посвященные в этой связи проблемам мышления (Г. Айзенк, Дж. Кетелл, Ж. Пиаже, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.Н. Дружинин, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Упомянем также об адресной разработке методов и форм организации мышления, которая в нашей стране началась на рубеже 40-х и 50-х годов XX в. и продолжается по многим направлениям. Именно тогда – как форма практической реализации системомыследеятельностной методологии – были созданы два вида игр: в начале 60-х годов – интеллектуально-методологические игры, а в 1979 г. – организационно-деятельностные игры (Г.П. Щедровицкий и др.)

Приведем точку зрения одного из создателей вышеуказанных игр о том, что, как и любой вид деятельности, мышление, включенное в контекст практической деятельности, может быть технологизировано и разложено на операции, которые можно нормировать, стандартизовать и, организовав из носителей разных компетенций некую мегамашину, добиться гораздо больших результатов, чем размышления по отдельности. Также к концу 60-х и началу 70-х годов у ученых сложилось довольно отчетливое понимание того, что методологию нельзя передавать как знание или набор инструментов от одного человека к другому, а можно лишь выращивать, включая обучающихся в новую для них сферу методологической мыследеятельности и обеспечивая им там полную и целостную жизнедеятельность [Щедровицкий, 1983].

Подчеркнем, вслед за Э. Берном, что главное отличие игры от других видов человеческой деятельности - это то, что «их проявление подчиняется правилам» [Берн, 2000, с.12]. Важнейшим отличием педагогической игры от других игр, как хорошо известно практикам образовательного процесса, является наличие четко поставленной цели обучения и соответствующий ей полученный результат.

Сами игровые методы обучения достаточно детально исследованы в литературе [Zemlinskaya et al, 2017; Spiridonova et al, 2020] и в настоящее время широко применяются в практике иноязычного обучения, являясь немаловажным обстоятельством освоения бытовых, профессиональных и

других жизненных ситуаций благодаря создаваемому в процессе обучения симулирующему/ имитационному контексту. Также уникальная сила данных методов отмечается и в социально-психологическом воздействии на участников игры и их эмоциональное участие [Ферсман, 2014].

Подробное рассмотрение мышления как части человеческой психики, а также других предпосылок и факторов, которые подчеркивают значимость и ценность игры для обучающегося любого возраста, выходит за рамки данной статьи; здесь же отметим, что одной из проблем, стоящей перед методологами и обучающими иностранным языкам (ИЯ), всегда была проблема о тех формах практической организации игровых методик и технологий, в которых их методологическое применение могло бы делать изучение ИЯ не только полезным, мотивирующим и увлекательным, но и значительно по своему составу современным. Согласимся с мнением Е.И. Пассова о положительном влиянии внедрения игр и игровых технологий на эффективность обучения иностранному языку [Пассов, 2010].

Актуальная сегодня картина возможных способов практического использования игровых методов и технологий в процессе обучения ИЯ открывает широкое поле в самых различных направлениях.

Так, примерно с 1990-х годов XX в. практически во всех областях современного общества начинают формироваться как цифровые технологии, так и активное развитие разнообразных игр, в том числе как новый вектор обучения и самообучения. В области изучения ИЯ активно появляются интерактивные, так называемые геймифицированные приложения, самыми известными из которых являются Duolingo, Babbel, Memrise и др., которые позволяют изучать языки более доступным способом. Обучающие классифицируют геймификацию как весьма успешный и эффективный метод обучения ИЯ, который способствует активизации мышления и вовлеченности обучающихся различных возрастных групп, обладая при этом сильнейшим мотивационным характером.

Сам термин «геймификация», после появления первых персональных компьютеров, был введен в научный обиход британским профессором Р. Бартлом в 1980-х гг., истолковавшим его как «использование игровых элементов для совместной работы пользователей» [Артамонова, 2018]. Данный постулат положил начало созданию первой многопользовательской компьютерной игры – MUD (Multi User Dungeon/Dimension/Domain, а также дал название всему жанру.

Проследившая дальнейшую историю термина, отметим появившийся в 2002г., благодаря британскому программисту Нику Пеллингу, постулат о геймификации как использовании игровых технологий в неигровых сферах, причем вначале рассматривались только сферы развлечения и маркетинга; в других сферах, включая образование, о геймификации заговорят в 2010 [Рябус, 2021]. В числе факторов, способствующих такому стремительному распространению анализируемого явления, исследователи называют рынок, который задает курс развития всем сферам; схожесть игр и процесса обучения;

повышенный интерес к видеоиграм [Быкадорова, 2018]. Появление на обучающей платформе Coursera онлайн курса “Gamification”, разработанному в 2012 г. профессором Кевином Вербахом, способствовало вирусному распространению геймифицированных курсов и активизировало научные исследования геймификации.

Анализ литературы показал, что единой трактовки у геймификации нет, однако в любом толковании сохраняется принцип «игровые технологии – неигровой контекст» [Deterding et al, 2011]. Приведем наиболее известные интерпретации. По мнению писателя Г. Зихерманна, геймификация является процессом, во время которого игровые технологии и мышление можно использовать как способ для удержания внимания толпы, а также разрешения проблемы. Известная в индустрии видеоигр геймдизайнер Эми Джо Ким трактует геймификацию как использование игровых технологий, с помощью чего процесс познания или выполнения задачи можно сделать увлекательным и уникальным. Результатом своих исследований корреляции между видеоиграми и процессом обучения американский преподаватель Карл Капп классифицирует геймификацию как применение игровых технологий, «эстетики и мышления для того, чтобы вовлечь обучающихся в учебный процесс, повысить мотивацию активизировать обучение и решить проблемы» [Быкадорова, 2018, с. 179].

Исследователи также классифицируют геймификацию на структурную и содержательную; в первой (структурной) содержатся элементы, свойственные играм, как, например, поощрение успехов специальными медалями или начислением очков, вторая (содержательная), кроме системы поощрения, известна наличием полноценного игрового мира со своей историей и правилами. Обучающие сходятся во мнении, что в процессе обучения предпочтительна именно структурная геймификация – за счет своей простоты в увеличении мотивации среди обучающихся [Заяц, 2020]. Также отметим, что повышение мотивации, как и улучшение коммуникативных навыков обучающихся, являются основными задачами геймификации как современного средства обучения, включающего в себя использование игровых технологий.

Анализируя разницу между *геймификацией* и *игрофикацией*, исследователи отмечают, что игрофикация включает в себя применение в процессе обучения игровой деятельности в целом; известнейшим примером является игра в «снежный ком», в которой первый играющий произносит слово/фразу по теме урока, следующий повторяет ее и добавляет свое слово/фразу, так все «игроки» делают по очереди, а завершающий цепочку играющих пересказывает целиком всю получившуюся историю.

Особенность же геймификации, и в этом состоит ее основное отличие, - это обязательное применение во время обучения компьютерных технологий, и, в первую очередь, именно видеоигр. Как уже отмечалось выше, одним из самых распространенных видов геймификации является приложение Duolingo, помогающего увлеченно и с удовольствием изучать иностранные языки при

помощи игровых технологий [Быкадорова, 2018; Fersman, Prosvirina et al, 2022].

Такие примеры и помогли ученым установить основную, существенную разницу между игрофикацией – как коллективным (для двух и более человек) и геймофикацией – как индивидуальным средством обучения [Никитин, 2016].

Представим таблицу, демонстрирующую сходства и различия игровых технологий, присутствующих в арсенале средств обучения иностранным языкам [Рябус, 2021].

Параметр сравнения	Традиционные игры	Рольевые игры	Деловые игры	Симуляторы	Геймификация
Наличие правил	да	нет	да	да	да
Наличие цели	да	нет	да	да	да
Структура	да	нет	да	да	да
Реальный мир	нет	нет	да/нет	да/нет	да
Спонтанность	нет	нет	нет	да/нет	да

Анализ таблицы позволяет утверждать, что, как и другие средства обучения, геймификация обладает наличием цели, системой правил, она структурирована (как и в любой компьютерной игре, в ней представлены начало, конец и основная часть всего пути игрока, в данном случае, обучающегося). Также мы видим, что важнейшим отличием геймификации от других игровых технологий является наличие спонтанности, что, по мнению исследователей, в полной мере способствует увеличению внимания и превращению внешней мотивации во внутреннюю [Быкадорова, 2018]. Также исследователи отмечают важность разделения на уровни, что способствует более осознанному отношению к преодолению этапов в обучении. Выполнение же итогового тестового задания напоминает победу в любой видеоигре над врагами/ злыми силами и т.п. [Титова, 2019].

К основным недостаткам данному, динамично развивающемуся способу обучения относят его недостаточную разработанность в методическом смысле, а также дефицит педагогических кадров, владеющих этим методом и применяющих его в практике обучения.

Однако, несмотря на недостатки, данный метод обучения, несомненно, вызывает интерес как среди обучающихся, так и среди педагогов, особенно молодых. Таким образом, его можно назвать перспективным методом обучения и рассматривать возможности интегрирования элементов геймификации в регулярный учебный процесс. Для эффективного же применения геймификации в обучении иностранным языкам необходимы научный подход и дальнейшие исследовательские разработки.

Список литературы:

1. Артамонова В.В. Развитие концепции геймификации в XXI веке // ИСОМ. 2018. № 2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kontseptsii-geymifikatsii-v-xxi-veke>, свободный (дата обращения: 28.03.2023)

2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений. Екатеринбург: ЛИТУР, 2000. 576 с.
3. Быкадорова, Е.С. Геймификация в образовании // Современные научные исследования и разработки. 2018. №12 (19). С. 178-180
4. Заяц О.И. Геймификация в обучении иностранному языку. Профессиональное лингвообразование: Материалы четырнадцатой международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 18 сентября 2020 года. Нижний Новгород: Нижегородский институт управления - филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 2020. С. 203-205
5. Никитин С.И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1159-1162
6. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
7. Рябус И.М. От игры до геймификации в условиях цифровизации образования: методические рекомендации. Ростов н/Д.: Азовский районный отдел образования, 2021. 36 с.
8. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psiologo-didakticheskiy-i-metodicheskiy-potentsial>, свободный (дата обращения: 03.04.2023).
9. Ферсман Н.Г. Формирование и развитие инновационного (творческого) мышления специалистов в системе постдипломного образования (в рамках курса иностранного языка). Монография. СПб.: Астерион, 2014. 180 с.
10. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности (В соавторстве с *С.И. Котельниковым*) // Нововведения в организациях. Труды семинара ВНИИ системных исследований. М., 1983. URL: <https://www.fondgp.ru/old/gp/biblio/rus/50.html>, свободный (дата обращения: 26.03.2023).
11. Deterding S., Dixon D., Khaled R. From game design elements to gamefulness: defining gamefication // Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning Future Media Environments. Finland: Tampere, 2011. P. 9-15
12. Fersman N., Prosvirina A., Basova A. Learning English Online: Recent trends and Digital Methods // «Лингвистика и профессиональная коммуникация»: Сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием. Ярославль: ЯГТУ, 2022. С. 23-27
13. Spiridonova N., Fersman N., Akyrova V. Current trends in the development of interactive methods in teaching foreign languages // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. Ser. "International Scientific Conference "Digital Transformation on Manufacturing, Infrastructure and Service"". 2020. P. 012137.
14. Zemlinskaya T.Y., Fersman N.G. Modern learning technologies: empirical analyses (on the example of teaching foreign languages and intercultural communication) // Proceedings of the 29th International Business Information Management Association Conference – Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020: From Regional Development Sustainability to Global Economic Growth. 2017. P. 4087-4094.

ПОЗИТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О. И. Корабельникова, olga.newlife2012@mail.ru

Ст. преподаватель каф. англ. языка №1, кандидат педагогических наук,
*Факультет Международных Отношений, Московский государственный
институт международных отношений (университет) МИД
Российской Федерации,
Россия, г. Москва*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности, области применения, а также достоинства и недостатки подхода позитивного оценивания письменных работ обучающихся в ходе курса письма на иностранном (английском) языке.

Ключевые слова: позитивное оценивание, письменная речь, повышение мотивации студентов

POSITIVE MARKING IN THE COURSE OF ENGLISH LANGUAGE WRITING IN HIGHER EDUCATION

O.I. Korabelnikova, olga.newlife2012@mail.ru

Senior teacher, Ph.D.

*Language Department №1 Faculty of International Relations, MGIMO,
Russia, Moscow*

Abstract: The article touches upon specific features, areas of application as well as advantages and potential drawbacks of the positive marking approach in the course of English Language Writing in higher education.

Key words: positive marking, positive attitude to students' works, writing, motivation of students

Во время пандемии автор данной статьи проходила онлайн курс 'Academic Writing' Британского Университета NILE (Norwich Institute for Language Education), на котором из 20 участников курса 18 человек являлись преподавателями вузов Великобритании и ряда европейских стран. На курсе регулярно звучали комментарии о неустойчивом и все ухудшающемся психоэмоциональном состоянии британских и европейских студентов. И вновь и вновь звучали мысли о необходимости 'positive marking' / 'positive approach to marking' (здесь и далее перевод автора – 'позитивное оценивание' / 'позитивное отношение к оцениванию'). В русской методической литературе нередко затрагивается тема важности формирования позитивного отношения у обучающихся к оценкам, при этом тема формирования позитивного отношения к работам студентов у преподавателей при их проверке почти не затронута.

В данной статье, автор – преподаватель английского языка высшей школы с 24-летним опытом работы, делится результатами исследования относительно целесообразности, вариантов применения, плюсов и минусов

подхода *positive marking*, а именно изначального положительного отношения к работам студентов высшей школы в курсе обучения письменной речи.

Курс обучения письменной речи выбран не случайно: обучение письму на иностранном языке традиционно вызывает большие трудности у студентов – далеко не все обучающиеся умеют грамотно и логично излагать на письме свои мысли на родном языке, а для подобной работы на изучаемом иностранном языке требуется еще больше усилий и профессиональной поддержки.

Без исправления ошибок не обходится работа ни одного преподавателя, и в российской действительности в большинстве случаев при проверке письменных работ учащихся преподаватели пользуются системой *'top-down'* («сверху вниз»), при которой от максимального количества баллов за работу вычитают количество «штрафных» баллов в зависимости от ошибок студента. В МГИМО, как и в других вузах России, разработана система оценивания письменных работ, где каждая ошибка, например, стилистическая, пунктуационная, смысловая и т.д. имеет свой «вес». В реальности нередки случаи, когда студент пишет интересное эссе на актуальную тему и за содержание получает высокий балл, соблюдая логику изложения и демонстрируя оригинальность мышления, а также широкий кругозор и умелое использование навыка критического мышления, а оценка за язык за работу «уходит в минус». Или наоборот, студент практически не допускает языковых ошибок, но нарушает принятые в письменной речи правила изложения материала (например, не упоминает тезис в эссе или не соблюдает правило *'claim-reasoning-evidence'*), и в итоге общая оценка за работу получается неудовлетворительной или крайне низкой, что сильно расстраивает и демотивирует студентов.

Каков же выход? Вслед за британскими и европейскими преподавателями бояться причинить стресс студентам и всегда ставить положительные оценки за работы? Думается, что данный вариант не является решением, а как раз наоборот, потенциально способен осложнить жизнь выпускникам, ведь в профессиональной сфере деятельности письменные тексты, будь то заявление о приеме на работу, служебная записка или просто смс-сообщение коллеге, написанные даже с небольшим количеством ошибок, вызывают как минимум неодобрение и способны негативно повлиять на карьеру. Очевидно, что именно поэтому опытные преподаватели курсов письма, и особенно тех курсов, финалом которых является серьезный экзамен, чувствуя высокую ответственность перед студентами, правят каждую ошибку в их письменных работах.

Смеем надеяться, что студенты вузов в общей массе должны осознавать, что «дотошность» преподавателей, и их кропотливое «выискивание» всех возможных огрехов в письменных работах продиктовано благим намерением и желанием довести эти письменные работы до высочайшего профессионального уровня. Однако, как замечает Michael Lewis, и мы должны согласиться с данным замечанием: «*Вы никогда не исправляете ошибку, вы исправляете человека*» [Lewis, 2000, p. 93]. При опросах студентов, и не только

первокурсников, но и студентов 2-4 курсов, выясняется, что многие из них испытывают целый спектр сильных негативных эмоций, когда преподаватель возвращает проверенные работы. Страх, разочарование, отчаяние, злость и демотивация к учебе – лишь часть из них. После раздачи первых работ в начале курса письма, когда, как говорят обучающиеся «в работах нет живого места от красных чернил», они замечают за собой, что начинают сильнее бояться ошибиться, боятся экспериментировать с языком в хорошем смысле, пробуя новые выражения и выходя из зоны комфорта. В итоге курс письма рискует превратиться для многих в тяжкую рутину даже без намека на прогресс.

Какой же будет та «золотая середина» оценивания в курсе письма, при которой студенты не потеряют мотивацию к учебе, и в то же самое время итоговый результат курса письма будет сохранен на высоком уровне?

Идеальный вариант позитивного оценивания – а именно система 'bottom – up' («снизу-вверх»), при которой итоговый балл за письменные работы высчитывается исходя только из достижений студента, возможно, действительно хороша на лингвистических курсах, где люди изучают иностранный язык «для себя». Однако данный вариант оценивания не представляется приемлемым в высшей школе в силу целого ряда причин. Система оценивания международных экзаменов, например, линейка Cambridge exams – FCE, CAE, IELTS и др. зачастую оценивается по системе 'top-down'. Кроме этого, оценивание работ в формате Единого Государственного Экзамена в России, и особенно оценивание письменных работ в ЕГЭ также проходит по системе 'top-down'. Высокая конкуренция на рынке труда, ожидающая будущих выпускников, требует от вузов добиваться высокого уровня подготовки выпускников. Здесь также можно упомянуть устоявшуюся в сознании родителей и педагогов многолетнюю традицию подхода к оцениванию работ учащихся и менталитет нации в целом. Нередко можно услышать от родителей обучающихся, что наличие в письменной работе ученика малого количества ошибок и пометок красными чернилами, является свидетельством того, что преподаватель просто безответственно отнесся к проверке. В общем, система проверки работ, при которой проверяющий фокусируется на ошибках, а не на достижениях студента – это повсеместная практика в системе образования сегодня.

Однако, думается, что изменить ситуацию к лучшему все же возможно. Остановимся на практических советах, как сделать процесс оценивания письменных работ более безболезненным для студентов и при этом постараться сохранить высокий уровень подготовки обучающихся в целом.

При раздаче проверенных письменных работ целесообразно начинать с положительных комментариев – отметить удачные моменты в работах студентов; можно продемонстрировать слайды с выбранными примерами из работ, где студенты продемонстрировали оригинальность, использовали интересные грамматические и лексические конструкции и т.д. Из опыта можно заметить, что студенты очень внимательно слушают эту часть комментариев и в следующие разы стараются применять у себя те стратегии письма, которые

преподаватель отметил как положительные. Как отмечают Mark Bartram и Richard Walton: «качество фидбэка/комментариев преподавателя – это один из самых важных факторов в развитии навыков письма» [Bartram & Watlon, 1991, p. 90].

Bentkowsky and Yamaga отмечают в своей работе целесообразность применения подхода ‘Appreciative Inquiry Questions’ при комментировании работ студентов преподавателями, как мощного психологического инструмента при формировании стратегии позитивного оценивания [Bentkowski & Yamaga, 2006, p. 44]. Подход Appreciative Inquiry (в русском языке есть несколько переводов данного термина, в том числе «восприимчивое дознание») сегодня активно применяется в бизнесе, на тренингах по саморазвитию, в психологии и т.д. В целом его можно охарактеризовать как постановка положительных вопросов при разборе ошибок студентов. Например, вместо вопросов: «Какую часть сочинения (вступление, заключение и т.д.) вы считаете самой неудачной в вашей работе?» или «С какой работой нашего курса вы дольше всего мучились?» целесообразно задавать вопросы типа «По вашему мнению, какая часть работы вам особенно удалась?» или «Каким полученным навыком при написании работ вы гордитесь, так как уверены, что освоили его на высоком уровне?».

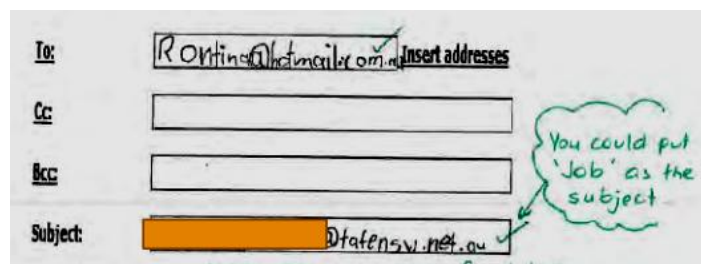
К сожалению, нужно признать, что большая часть преподавателей фокусируется только на том, что в письменных работах студентов сделано неправильно. Это не значит, что преподаватели не в состоянии видеть прогресс студентов, но, может, так сказывается профессиональная деформация, ведь даже преподаватели, не готовящие студентов в ходе курса письма к серьезным экзаменам, давая комментарии, зачастую останавливаются только на ошибках студентов. Это тонкий момент, уже выходящий за рамки профессиональных компетенций преподавателя. Michael Lessard-Clouston в одной из своих работ о методике преподавания английского языка пишет: «если мы ищем ошибки и проблемы в письменных работах студентов изучающих английский язык, то это единственное, что мы сможем увидеть» [Lessard-Clouston, 2020, p. 21]. Думается, что преподаватель, в целом имеющий положительный взгляд на жизнь, и при проверке работ студентов и комментировании их ошибок будет естественным образом обращать внимание в первую очередь на успехи обучающихся и искренне радоваться их прогрессу. Мы уверены, что положительная атмосфера в аудитории, здоровое чувство юмора и позитивный настрой возможны в любом курсе обучения. Mark Bartram отмечает: ‘не весь курс, даже если это курс с очень серьезным экзаменом в конце должен быть посвящен только выработке навыка грамотности (ассигасу), всегда должно быть место воображению... студентов нужно мотивировать к творчеству все время» [Bartram & Watlon, 1991, p. 92].

Еще одним из практических советов при позитивном оценивании работ студентов будет выделение элементов текста разными цветами (colour-coding), при этом необходимо заранее обсудить со студентами, какой цвет означает сильные места, а какой - слабые. Студенты при раздаче таких «разноцветных

работ» сразу видят свои достижения. Следует также в начале курса письма обсудить с конкретной группой курса отношение студентов к красным чернилам, используемым преподавателем при проверке. В британских и европейских школах и на языковых курсах красные чернила для проверки давно запрещены. В МГИМО также достаточно большое количество студентов болезненно реагирует на наличие комментариев преподавателя в своих работах, отмеченных чернилами красного цвета. Если студенты высказываются против красных чернил преподавателя, тогда целесообразно выбрать любой другой заметный цвет для комментариев в работах. Однако есть студенты, которые сами просят преподавателей проверять свои письменные работы именно ручкой красного и никакого другого цвета. Может, это те студенты, у которых были очень жесткие преподаватели в школе и которые подвластны стереотипу, что только с супер-строгим преподавателем, который «трясет своих студентов как грушу», можно достичь высоких результатов. Заметим, что мы глубоко убеждены, что добиться прогресса при изучении иностранных языков в состоянии стресса и сильного напряжения невозможно, и реального успеха в изучении иностранного языка можно достичь лишь в дружелюбной и комфортной обстановке в аудитории.

Не стоит также уменьшать значение того, то в мессенджерах называют «эмоджи» - это язык идеограмм и смайликов, появившийся в Японии и сейчас использующийся повсеместно. Современные студенты - *digital natives*, это цифровое поколение, и они пользуются данным каналом выражения эмоций регулярно. Улыбающийся человек даже на серьезной работе студента – сильный положительный сигнал, настраивающий студентов на положительный *feedback* преподавателя. А большой восклицательный знак, тройное подчеркивание или перечеркнутое слово красными чернилами в работе может надолго вывести обучающегося из равновесия.

В своей работе ‘Positive Marking’ Medlin Joanne [Medlin, 2023] советует не зачеркивать неправильные варианты студентов в работах, а лишь подчеркивать их. Отсутствие крестов, особенно красного цвета в работах, - это психологический момент, положительно действующий на самооценку. При интенсивном курсе обучения письму, когда нет времени для детального разбора индивидуальных ошибок студентов, преподавателям ничего не остается, как писать правильные варианты над подчеркнутыми ошибками студентов в работах. Однако при большем объеме времени на курсе можно, вслед за автором указанной выше работы, *«писать идеи по улучшению письменной работы на полях в форме «речевых пузырей», чтобы они воспринимались больше как намеки, а не как исправления и директивы»* [Medlin, 2023];



Начинать проверку студенческих работ можно с peer correction (проверки работ другими студентами в группе). Такой вид деятельности вырабатывает у студентов навык «видеть» собственные ошибки, ведь согласно исследованию, при определенной тренировке студенты «в состоянии увидеть и исправить до 20% собственных ошибок» [Bartram & Watlon, 1991, p. 74]. Кроме того, принять замечания от соседа по парте студентам психологически легче, чем от преподавателя, и peer correction потенциально поможет снять негативные эмоции при комментировании ошибок студентов. Однако нужно помнить, что для большинства студентов (по результатам исследования – 99%) [Bartram & Watlon, 1991, p. 82] финальное решение при выставлении оценки за работу все же должен принимать преподаватель.

Может показаться неожиданным, но при выработке подхода позитивного оценивания большая часть исследователей отмечает особую важность подготовительной стадии к написанию письменных работ. Четкие инструкции/рекомендации по написанию эссе, тщательная тренировка всех элементов письменной работы, положительное отношение к ошибкам студентов при экспериментировании с языком на занятиях способны снять значительный объем ошибок студентов в их финальных самостоятельных письменных продуктах. «В письменных работах коммуникация до, в течение и после написания работы – это ключ к успеху. Чувство изоляции – вот что делает письмо демотивирующим и расстраивающим опытом» [Matluba, 2023, p. 4].

В работах по методике обучения письму на изучаемом иностранном языке достаточно часто обсуждается подход, при котором преподаватель правит далеко не все ошибки в письменных работах студентов, а лишь совершенно определенную часть. Например, если студенты пишут работу на тему «Which city/town of my country is the best and why?» (Какой город в моей стране лучший и почему?), то целесообразно обращать внимание на степени сравнения прилагательных и наречий, без которых в данной работе не обойтись и игнорировать, например, ошибки при попытке студента использовать языковую инверсию. Думается, что данный подход больше ассоциируется с курсом обучения письму студентов начинающего уровня, и даже в подобных случаях часто «учителя испытывают чувство вины, что не комментируют обучающимся работы в полной мере» [Bartram & Watlon, 1991, p. 69]. В вузах с высоким входным уровнем знания иностранного языка и высокими требованиями преподаватели будут стремиться править в работах студентов все

ошибки без исключения, особенно если в вузе принята единая подробно разработанная система оценивания письменных работ.

На факультете МГИМО, где работает автор данной статьи, несмотря на то, что данный вуз считается одним из самых «требовательных» к студентам с точки зрения результатов обучения, используются некоторые элементы практики позитивного оценивания в курсе письма. При достаточно высоких «штрафных» баллах за ошибки (например, за одну грамматическую ошибку в письменной работе снимается 3-5% в зависимости от «тяжести» ошибки, за нарушения в использовании артиклей/предлогов снимается 2% из максимальных 100% и т.д.), студенты поощряются за использование активной лексики и грамматики, изучаемой на смежных курсах обучения иностранному языку (General English Course) – из расчета 0.5% за каждую активную лексическую или грамматическую единицу. Кроме этого, одинаковые ошибки, которые особенно часто встречаются в работах студентов первого курса (например, ошибка правописания, которая встречается в письменной работе несколько раз) считаются, как одна ошибка, т.е. штрафной балл вычитается из общего балла за работу только один раз.

Смеем надеяться, что вышеперечисленный анализ и практические рекомендации по позитивному оцениванию, принятые к сведению неравнодушными преподавателями, способны повысить мотивацию студентов к учебе на курсе письма и улучшить общую атмосферу в аудитории, способствующую прогрессу студентов.

Список литературы:

1. Bartram M., Walton R. Correction. Cengage Learning, 1991.
2. Bentkowski E., Yamaga M. Exploring appreciative inquiry. TESOL Working Series [Hawai'i Pacific University], 2006, 4(2), 41-50
3. Lessard-Clouston M. Using Appreciative Inquiry for a Positive Approach to English Language Teaching and Teacher Education. English Journal of Christianity&English Language Teaching. Biola University. 2020. Vol. 7, no. 5. P. 20-33.
4. Lewis M. The Lexical Approach. Tomson and Heinle, 2000.
5. Matluba A. Correction. A positive approach to Language Mistakes. URL: www.scientificprogress.uz (viewed 22.02.2023)
6. Medlin J. Positive Marking. URL: <https://acal.edu.au/15conf/session-files/B4-Positive-marking.pdf> (viewed 26.02. 2023)

О ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

С. Л. Круглова, e-mail: skruglova@list.ru

кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой английского языка

*Ярославский государственный педагогический
Университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль*

В. Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

доктор филологических наук, профессор,
доцент кафедры теории и практики перевода

*Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль*

Аннотация: Исследуется фонетический аспект языка как один из основных аспектов устной речи, включающий в себя такие языковые средства как звуки, звукосочетания и интонацию со всеми её компонентами – тембр, ритм, интенсивность, темп, паузы и мелодика, а также формирование фонетических навыков при обучении английскому языку. Делается акцент на том, что работа по формированию фонетических навыков у обучающихся начинается уже с первых практических занятий и продолжается непрерывно во время всего курса обучения языку. Дается определение понятия «фонетический навык» в современной методике обучения языку, приводятся трудности формирования фонетического навыка и рекомендации по их решению.

Ключевые слова: фонетика, фонетический навык, устная речь, звуки, звукосочетания, интонация, тембр, ритм, темп, паузы, мелодика

ON PHONETIC SKILLS FORMATION AT THE ENGLISH CLASSES

S. L. Kruglova e-mail: skruglova@list.ru

Cand. of Scitnces (Philol.), associate professor,
Head of the English Department

*K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University,
Russia, Yaroslavl*

V. N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru

Doctor of Philology, professor, associate professor

*K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University,
Russia, Yaroslavl*

Abstract: The phonetic aspect of the English language is under study. That is one of the main aspects of oral speech which includes such linguistic means as sounds, sound combinations and intonation including timbre, rhythm, intensity, tempo, pauses and melody. The article considers the formation of phonetic skills when teaching English emphasizing the fact that the work on the phonetic skills formation begins at the first practical classes and continues throughout the entire course of language training. The definition of the "phonetic skills" notion in Modern Methodology

of Language Teaching is given, the difficulties of phonetic skill forming and recommendations for their solution are given.

Key words: phonetics, phonetic skills, oral speech, sounds, sound combinations, intonation, timbre, rhythm, tempo, pauses, melody

Фонетика, наряду со словарным и грамматическим строем, представляет собой материальную основу речи. А с точки зрения методики обучения иностранному языку, фонетика изучает звуковой строй языка, представляющий совокупность таких языковых средств, как звуки, звукосочетания и интонацию со всеми её компонентами (тембр, ритм, интенсивность, темп, паузы и мелодика), составляющих его материальную сторону [Гез, Ляховицкий, 1982, с. 156].

Н.И. Гез и М.В. Ляховицкий считают, что овладение фонетическим материалом изучаемого иностранного языка является необходимым условием для успешной коммуникации на этом языке участников общения [Гез, Ляховицкий, 1982; Круглова, Бабаян, 2020]. Знание звукового строя составляет основу для понимания речевого сообщения на иностранном языке и продуцирования доступного для восприятия высказывания в соответствии с коммуникативной задачей. Пренебрежение планомерной и систематической работой по формированию фонетических навыков иноязычной речи, в свою очередь, препятствует осуществлению коммуникации. Слушающий может столкнуться с возможными трудностями при восприятии речи говорящего, искажающего фонетические нормы языка. Такая речь с наибольшей вероятностью будет интерпретирована неверно или вовсе недоступна для понимания. Слушающий также не сможет понять обращенную к нему речь, даже при условии ее правильной фонетической оформленности, если он сам не владеет фонетической стороной речи. В такой ситуации звучащая речь и внутреннее проговаривание не согласуются между собой, что проявляется в нарушении коммуникативного акта [Гез, Ляховицкий, 1982; Тюкина, Бабаян, 2021].

Согласно имеющимся современным лингвистическим исследованиям, звуковая сторона речи является первостепенной, а письменный язык или графическая языковая форма возникла с целью фиксации звучащей речи, что позволяет определить ее как вторичную сторону языка [Недорезова, 2014, с. 7]. Именно из-за первостепенного положения звуковой стороны речи по отношению к письменной, работа по формированию фонетических навыков у обучающихся начинается уже с первых практических занятий и продолжается непрерывно во время всего курса обучения, т.к. звуковой строй иностранного языка отличается от звукового строя родного языка и требует определенных усилий для его усвоения. В естественной языковой среде формирование фонетических навыков осуществляется одновременно с формированием и других языковых навыков, еще в раннем детстве, практически не вызывая трудностей. А на практическом занятии иностранного языка в условиях неязыковой среды формирование таких навыков является сложным процессом, заслуживающим значительного внимания [Иванова, Сухова, 2008, с. 4].

Термин «фонетический навык», согласно словарю методических терминов, означает способность правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить [Азимов, Щукин, 2009, с. 339]. Данное определение отражает основную суть фонетического навыка, однако, на наш взгляд, целесообразно объединить два представленных термина с целью сохранения в конечном определении указания на автоматизм действий. В результате получим более полное определение понятия «фонетический навык» как способности осуществлять автоматизированные операции по адекватному восприятию на слух звуковых единиц, их соотношению со значением и воспроизведению тех или иных фонетических единиц в соответствии с нормами изучаемого иностранного языка [Любимова, 1991, с. 15]. Именно это определение используется как основное в контексте данной работы, т.к. оно четко обозначает группу рассматриваемых навыков. Подчеркнем, что фонетический навык является одним из нескольких навыков, формируемых у обучающихся в процессе обучения иностранному языку, наряду с лексическим и грамматическим. В данной статье рассматриваются только фонетические навыки и особенности их формирования.

В современной теории обучения иностранным языкам фонетические навыки принято подразделять на *ритмико-интонационные* и *слухопроизносительные*. Такая классификация представлена Е.Н. Солововой и Т.В. Ивановой.

Группа *ритмико-интонационных навыков* предполагает знание ударения и интонации как логических, так и экспрессивных. Именно отсутствие фонетических навыков такого вида у человека выдает его за иностранца в процессе акта коммуникации. Как показывает практика, научиться правильно произносить звуки гораздо легче, чем правильно интонировать предложение. Неправильное ударение и интонация позволяют отличить иностранца от человека, для которого этот язык является родным. Кроме того, интонация со всеми ее составляющими компонентами (ударение, темп, ритм, паузы, тембр и мелодика) влияет на смысл всего сказанного. Неверная интонация искажает смысл высказывания, что может привести к непониманию сообщения слушающим. Не владея правильной интонацией, человек скорее столкнется с трудностями при выражении различных речевых функций, таких как, например, *сомнение, просьба, возражение, подтверждение* и др.

Слухопроизносительные навыки составляют вторую группу фонетических навыков и, в свою очередь, делятся на *аудитивные* и *собственно-произносительные*.

Под *аудитивными (слуховыми)* навыками понимаются действия и операции по узнаванию и различению отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений и т.д. Невладение навыками такого вида проявляется в отсутствии в памяти слушающего соответствующих акустических образов, что не позволит распознать то или иное слово и в полной мере уловить смысл высказывания.

В качестве *собственно-произносительных навыков* выделяются умения правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях. Такие навыки особенно важны, т.к. любой неправильно произнесенный звук может полностью изменить смысл слова, а это, как правило, создает трудности при говорении или восприятии речи на слух в процессе коммуникации. Например, ошибка в артикуляции гласного звука в английском слове *full* (*целый*), а именно произнесение долгого звука [u:] вместо краткого [ʊ], может привести не только к искажению передаваемого сообщения, но и к недопониманию со стороны слушателя, т.к. [fu:l] – *fool* в английском языке означает *неумного человека, глупца* [Соловова, 2002, с. 65-66; Иванова, Сухова, 2008, с. 4].

Формирование фонетического навыка у обучающихся подразумевает перестройку привычной им артикуляции на основе сходств и различий в произнесении звуков английского и русского языков, формирование фонематического слуха и овладение техникой произнесения звуков английского языка в слове, словосочетании, предложении и в речевом потоке в процессе говорения и чтения в более широком контексте [Бабаян, Нечаева, 2020, с. 53; Маслыко, Бабинская и др., 2000, с. 7].

После рассмотрения описания обоих подвидов фонетических навыков второй группы стало ясно, что спецификой слухо-произносительных навыков является их неразрывная связь в процессе акта коммуникации, так продуцирование звукового потока речи всегда сопровождается контролем слухового анализатора (органов слуха человека), который сравнивает слышимые звуки с уже имеющимися в памяти акустическими образами. Именно эта особенность требует одновременного создания слуховых и речемоторных образов на всем протяжении обучения иностранному языку [Гез, Ляховицкий, 1982, с. 158].

При изучении методики формирования всех вышеуказанных видов навыков следует понимать, что фонетический строй английского языка существенно отличается от фонетического строя русского языка, что вызывает определённые трудности при овладении произношением. Различия выражаются в наличии специфических звуков, отсутствующих в родном языке, характерных артикуляционных и произносительных особенностей, интонационного своеобразия. Все отличительные черты звукового строя английского языка, имеющие значение в контексте формирования фонетических навыков, представлены ниже. Трудности, возникающие в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков, являются примером межъязыковой интерференции. Сам термин «интерференция» означает взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им [Языкознание, 1998]. Межъязыковая интерференция создаёт особые сложности в освоении норм фонетики изучаемого иностранного языка. Она имеет место в том случае, когда слухо-произносительные навыки переносятся на иностранный (звуки иностранного языка уподобляются звукам родного). Предотвращение такого рода ошибок является важной задачей

профессиональной деятельности учителя, для решения которой необходимо знание особенностей звукового строя английского языка [Азимов, Щукин, 2009, с. 87].

Первая особенность – специфика отдельных звуков, для доказательства существования которой обратимся к классификации фонем, приведенной М.В. Ляховицким. Учитывая влияние родного (русского) языка на произношение, звуки иностранного (английского) языка условно подразделяются на три группы:

1) фонемы иностранного языка, близкие к фонемам родного языка по артикуляционным и акустическим свойствам (совпадающие): [p], [b], [g], [ʃ], [m], [s], [z] и др. При овладении звуками данной группы действует перенос из родного языка и никакой специальной работы с ними не предусматривается. Артикуляционная база русского языка, исходя из принципа аппроксимации, считается достаточной для произнесения этих фонем, а возможные недостатки продуцирования легко корректируются подражанием педагогу;

2) фонемы, имеющие черты сходства, но не совпадающие полностью в двух языках (частично совпадающие): [ɪ], [i:], [ʊ], [z:], [e], [æ], [l], [tʃ] и др. Эти фонемы считаются наиболее трудными для усвоения обучающимися, т.к. в ходе их рецепции или продуцирования интерференция оказывает наибольшее влияние. В процессе овладения обучающимися этими фонемами происходит их уподобление привычным фонемам русского языка, т.к. артикуляционная база перестраивается лишь частично. Исходя из этого, можно сделать вывод, что группа частично совпадающих фонем требует пристального внимания со стороны педагога;

3) фонемы, отсутствующие в одном из языков (несовпадающие): [θ], [ð], [ŋ], [w], [h], [æ] и др. По трудности звуки данной группы неоднородны. При работе с ними необходимо создавать у обучающихся новую артикуляторную базу [Гез, Ляховицкий, 1982, с. 163].

Существование данной классификации является следствием многообразия фонем английского языка и различия в их произношении. Создание такой четкой системы необходимо для того, чтобы, используя её, педагог мог планировать длительность изучения отдельных интонов и понимать, причины появления тех или иных ошибок у обучающихся. При этом отметим, что порядок изучения звуков английского языка определяется не степенью их трудности для усвоения русскоязычными обучающимися, а их актуальностью в конкретный период обучения.

Трудности формирования фонетических навыков при изучении английского языка обусловлены не только его фонетическим составом, отличным от фонетического состава русского языка, но и другими особенностями звукового строя изучаемого языка. Так для английского языка характерно более сильное, по сравнению с русским, фонационное дыхание и более высокая напряженность органов речи при воспроизведении фонем. Гласные звуки английского языка обладают признаками долготы и краткости, которые характеризуются смысловым различием. Другая артикуляторная

особенность современного английского языка заключается в том, что все гласные звуки более открыты, а в лабиализованных звуках степень участия губ значительно меньшая, чем в русском языке. Кроме того, в отличие от русского языка, где безударные гласные фонемы редуцируются, в современном английском языке гласные фонемы заднего ряда, попадая в неударное положение, реализуются в одном и том же позиционном варианте [Антипова, 1979].

Следует помнить, что интонация современного английского языка также характеризуется свойственными ей специфическими особенностями, учитываемыми при формировании ритмико-интонационных фонетических навыков у обучающихся. В английском языке выделяют два типа интонации или тона: *восходящий* и *нисходящий*. Нисходящему тону, как правило, характерно резкое падение, особенно на стыках предложений. Восходящему тону, если ударение падает на завершающий слог синтагмы, характерна «закругленность», постепенность [Jones, 1960, p. 135]. В английском языке наиболее употребительным является нисходящий тон, который чаще употребляется в утверждениях, приказах, сообщениях и выражает категоричность и завершенность, нисходящий тон также характерен для специальных вопросов. Известно, что восходящий тон используется в незаконченных (недосказанных) высказываниях-репликах, вопросах, переспросах, перечислениях и информирует о необходимости продолжения высказывания [Бурая, Галочкина, 2006].

Подводя итог сказанному, можно утверждать следующее. Все рассмотренные в настоящей работе особенности звукового строя современного английского языка должны быть известны педагогу при осуществлении им профессиональной деятельности, направленной на формирование фонетических навыков у обучающихся. Эта информация позволит определить, при овладении каким материалом велика вероятность возникновения ошибок у обучающихся, а также спланировать порядок их дальнейшей коррекции.

Список литературы:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР, 2009. С. 338–339.
2. Антипова А. М. Фонология. Фонетика. Интонология. М.: 1979. 180 с.
3. Бабаян В.Н., Нечаева О.П. Типы заданий и упражнений для формирования фонетического навыка на практических занятиях по английскому языку в высшем военном образовательном учреждении // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2020. № 1(8). С. 53–59. EDN RHVIX.
4. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Мевченко Т.Л. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 272 с.
5. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Высшая школа, 1982. С. 168–172.
6. Иванова Т.В., Сухова И.А. Теория и методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций. Часть II. Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. 101 с.
7. Круглова СЛ., Бабаян В.Н. Обучение устной речи посредством диалога на практических занятиях иностранного языка // Лингводидактика в неязыковом вузе:

традиционные и инновационные подходы : сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–16 мая 2020 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. С. 24-29.

8. Любимова Н.А. Фонетическая интерференция и общение на народном языке: (Экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия): автореферат дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19 / Санкт-Петербургский гос. ун-т. Санкт-Петербург, 1991. 33 с.

9. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2000. 522 с.

10. Недорезова Н.А. Технология формирования иноязычных фонетических 65 навыков. Оренбург, 2014. 7 с.

11. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М. : Просвещение, 2002. С. 71–75.

12. Тюкина Л.А., Бабаян В.Н. Технология решения коммуникативных задач на практическом занятии по иностранному языку в техническом высшем учебном заведении // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2021. № 3(14). С. 4-10.

13. Языкознание. Большой энцикл. слов / Гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая рос. энцикл., 1998. 682 с.

14. Jones D. An Outline of English Phonetics. 9th ed. Cambridge, 1960. 135 p.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т. А. Малютина, e-mail: victorbiohim@gmail.com
ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», Россия, г. Донецк

Н. В. Тишаева, e-mail: nataliatishajeva@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», Россия, г. Донецк

Аннотация: В статье рассматриваются основные дидактические и методологические принципы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Анализируются ключевые мотивационные составляющие, и на их основе прогнозируется содержание обучения. Иностранный язык рассматривается как средство, и как способ повышения профессиональной компетенции.

Ключевые слова: иностранный язык, профессиональная компетенция, неязыковой вуз

METHODISCHE MERKMALE DES BERUFSORIENTIERTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

T. A. Maljutina, E-Mail: victorbiohim@gmail.com
" *Donezker Nationale Universität für Wirtschaft und Handel namens Michail Tugan-Baranovski* », Russland, Donezk

N. W. Tischaewa, E-Mail: nataliatishajeva@yandex.ru
" *Donezker Nationale Universität für Wirtschaft und Handel namens Michail Tugan-Baranovski* », Russland, Donezk

Zusammenfassung: Der Artikel diskutiert die didaktischen und methodischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts an einer nichtsprachlichen Universität. Die wichtigsten Motivationskomponenten werden analysiert und auf ihrer Grundlage der Trainingsinhalt vorhergesagt. Eine Fremdsprache wird als Mittel und Weg zur Verbesserung der Fachkompetenz angesehen.

Schlüsselwörter: Fremdsprache, Fachkompetenz, nichtsprachliche Universität.

In der modernen Gesellschaft sind Fremdsprachenkenntnisse ein obligatorisches Element der beruflichen Tätigkeit, was wiederum jungen Menschen eine umfassendere und interessantere Freizeit bietet. Mit der Veränderung des Lebensstandards hat sich auch die Einstellung zum Fach geändert, es werden immer mehr neue Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht gestellt, auch an nichtsprachliche Universitäten.

Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts gehorcht ihren eigenen Gesetzen, wobei die Aufteilung aller Lehrprinzipien in didaktische und methodische allgemein akzeptiert wird. Der allgemeine didaktische Aspekt des Inhalts des Fremdsprachenunterrichts an einer nichtsprachlichen Universität muss notwendigerweise auf das Ergebnis ausgerichtet sein. Die im Lernprozess gebildeten

Kompetenzen sollten als geplante Ziele betrachtet werden [3]. Die Formulierung eines Ziels basierend auf den Ergebnissen ermöglicht es den Schülern, besser zu verstehen und genau zu verstehen, wozu sie bereit sind. Die Verwirklichung des Ziels ist in diesem Fall die Grundlage für die Ausbildung und Entwicklung eines Spezialisten, daher ist es durchaus logisch, den Inhalt des Fremdsprachenunterrichts auf der Grundlage der Anforderungen aufzubauen, die sich aus der beruflichen Tätigkeit ergeben und zur Verwirklichung der fremdsprachigen Fach- und Kommunikationskompetenz beitragen.

All dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die Studierenden überwiegend erwachsene Lernende sind und Erwachsene immer streng zielorientiert sind. "Sie bemühen sich, ihr Studium so zu organisieren, dass später bestimmte Bedürfnisse erkannt werden, z. B. um ihre Forschung bekannt zu machen, auf der Karriereleiter nach oben zu kommen, Geschäftsmöglichkeiten nicht zu verpassen oder einfach ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen sowie erfolgreiche Sprachanwender in der täglichen Kommunikation zu sein. In der Regel müssen sie verstehen, wie wichtig das Erlernen von Sprachen für sie ist" [2, S. 93].

Es ist notwendig, die Schüler auf das Bewusstsein der beherrschten Handlungen auszurichten, die mit Sprachmaterial und vor allem mit Grammatik ausgeführt werden. Wenn wir über die Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts an einer nichtsprachlichen Universität sprechen, ist es unserer Meinung nach angebracht, sich auf die Muttersprache zu verlassen, da in diesem Fall das Bewusstseinsprinzip dazu beiträgt, die mechanische Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten von Studenten auszuschließen. Der Hauptweg, um Lücken auszugleichen, sind in diesem Fall Kommunikationsstrategien, nämlich solche Strategien, die Menschen ohne besondere Ausbildung in ihrer Muttersprache anwenden. Zum Beispiel eine Rückkehr zu dem Gesagten, eine Periphrase oder eine Ersetzung eines gebräuchlichen Wortes, Pronomens, Synonyms; Es ist wichtig, den Schülern beizubringen, diese Strategien beim Erlernen einer Fremdsprache anzuwenden und eine Atmosphäre des Kommunikationsbedürfnisses zu schaffen. Natürlich ist a priori nicht Fleiß wichtig, sondern die Manifestation der eigenen geistigen und sprachlichen Aktivität, Autonomie oder Unabhängigkeit der Schüler. Es sollte angemerkt werden, dass es die Unabhängigkeit ist, die zur produktiven Arbeit mit Sprachmaterial beiträgt.

In Bezug auf den methodischen Aspekt des Inhalts des Fremdsprachenunterrichts ist es angebracht, die Frage zu diskutieren, ob es einen praktischen Zweck des Fremdsprachenunterrichts gibt, der durch Kommunikation ausgedrückt wird, d. H. Kommunikation und Beherrschung des Systems der Sprachkenntnisse und -fähigkeiten, sowohl mündlich als auch schriftlich. Die Hauptaufgabe in dieser Phase besteht darin, die Sprachbarriere zu überwinden. Es ist sehr wichtig, das neue Material zu erklären und es mit einer Übung zu festigen, die zeigt, wie ein bestimmtes Phänomen einer Fremdsprache in der Sprache funktioniert. Wiederholung und kompetenter Aufbau von Übungen machen das Erlernen von Fremdsprachen am effektivsten.

Die professionelle Plattform wiederum sollte den Prozess des Fremdsprachenunterrichts an einer nichtsprachlichen Universität so nah wie möglich an die realen Kommunikationsbedingungen heranführen. Laut O.N. Fedorova kann eine Fremdsprache ein Mittel und ein Weg sein, um die berufliche Kompetenz im Rahmen der interkulturellen Kommunikation zu verbessern.

Es ist hier durchaus angebracht, eine modulare Organisation des Fremdsprachenunterrichts einzuführen, was bedeutet, mit spezifischen Bildungsinformationen zu arbeiten. Beispielsweise kann eine der Ausbildungsstufen mehrere Module umfassen, die jeweils authentische Texte, Berufsorientierung, eine Reihe von Übungen, eine Kontrolleinheit und eine Mini-Studie oder ein Projekt zum untersuchten Thema enthalten. So können die Studierenden eine Art kurzfristigen beruflichen Spezialkurs einer Fremdsprache belegen, der auf den beruflichen Bedürfnissen basiert.

Heutzutage erfordert die moderne Gesellschaft, dass eine Person eine Fremdsprache beherrscht, die eine Art Bindeglied in kulturellen und sozialen Beziehungen, zwischenmenschlicher und beruflicher Kommunikation darstellt, und die Wirksamkeit des interkulturellen Dialogs hängt davon ab, wie motiviert ein Schüler ist, Wissen zu erwerben und eine Fremdsprache zu beherrschen. In dieser Hinsicht muss der Motivation im Rahmen von berufsorientiertem Fremdsprachenunterricht der gebührende Platz eingeräumt werden. Motivation ist eine Art Beschleuniger, eine Reihe von Motiven, die in diesem Fall Wissen in einer bestimmten aktuellen Situation fördern [1].

Im berufsorientierten Sprachunterricht liegt die motivierende Kraft im Herzen einer externen sozialen Notwendigkeit, die durch Kommunikation in der Gesellschaft eines anderen Landes in den Beruf integriert wird. Eine angemessene Festlegung von Lernzielen und deren Individualisierung ist ein direktes Mittel zur Steigerung und Aufrechterhaltung der Motivation. Daher besteht die Aufgabe des Lehrers darin, solche Bedingungen zu schaffen, die zur Aufrechterhaltung des Interesses an dem Fach beitragen, er muss seine Aktivitäten so organisieren, dass die Schüler die Aussicht auf die Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen verstehen und realisieren und anschließend danach streben, die entsprechende Sprachkompetenz zu beherrschen.

So wird die Aktivierung der Denkprozesse der Schüler zu ihrer ständigen kreativen Suche beitragen, sie lehren, Informationen zu analysieren, eine kohärente logische Aussage zu bilden, ihren Standpunkt zu kommunizieren und richtig zu formulieren. Da es die aktiven Arbeitsmethoden sind, die darauf abzielen, einen günstigen motivationalen und emotionalen Hintergrund im Fremdsprachenunterricht zu schaffen, wird diese Unterrichtsmethode zweifellos die Entwicklung eines nachhaltigen Interesses an der Beherrschung interkultureller Kompetenz hervorrufen, die Teil der beruflichen Kompetenz ist. Alle oben genannten Komponenten des beruflichen Erfolgs werden zweifellos Studenten, zukünftige Fachkräfte, zu einem fruchtbareren und erfolgreicherem Dialog mit ausländischen Kollegen führen.

Eine Vielzahl von Methoden, die beim Unterrichten einer Fremdsprache an einer nichtsprachlichen Universität angewendet werden, macht es jedoch erforderlich,

nur eine, die optimalste Kombination pädagogischer Technologien zu wählen. In diesem Fall ist es notwendig, sich auf die Verallgemeinerung des Wissens über die Methoden und Organisationsformen der Fremdsprachenkommunikation im Kontext der Kommunikation innerhalb der beruflichen Tätigkeit einer nichtsprachlichen Universität zu konzentrieren.

Die beim Fremdsprachenunterricht eingesetzte Technologie basiert jedoch hauptsächlich auf berufsorientierten monologischen Bildungstexten und entspricht nicht vollständig den praktischen Zielen des Unterrichts an einer nichtsprachlichen Universität. Bei der Ausbildung der erforderlichen Sprach- und Lesefähigkeiten werden keine zusätzlichen authentischen Unterrichtsmaterialien mit sprachlicher und soziokultureller Ausrichtung verwendet. Eine solche Lücke erfordert zweifellos ein Umdenken des Problems der Verbesserung der Bildungsqualität unter dem Gesichtspunkt eines Kompetenzansatzes.

Erstens ist es wichtig zu berücksichtigen, dass es keine Kontinuität zwischen Schule und Hochschule gibt. Aus diesem Grund ist es für Hochschullehrer ziemlich schwierig, das Problem der Nivellierung der Fremdsprachenausbildung von Studenten zu lösen und auf das erforderliche Niveau zu bringen, insbesondere an einer nichtsprachlichen Universität.

Zweitens müssen bei der korrekten Festlegung der Ziele des KI-Unterrichts an einer nichtsprachlichen Universität zunächst die Anforderungen berücksichtigt werden, die sich aus sozioökonomischen Veränderungen in der Gesellschaft und in der Produktion ergeben, die sich anschließend direkt in den Qualifikationsmerkmalen eines Spezialisten manifestieren.

Wie die Erfahrung zeigt, beweist das anfängliche Ausbildungsniveau von Studenten nichtsprachlicher Universitäten die Notwendigkeit, die Formen der berufsorientierten Ausbildung zu verbessern. Der praktische Mangel an Entwicklung von Lehrmethoden im Rahmen der beruflichen Tätigkeit unter den Bedingungen des modernen Informationsumfelds ist auf die mangelnde Nachfrage nach fremdsprachlicher Kommunikation in der Arbeit von technischen Spezialisten zurückzuführen.

Список литературы:

1. Артамонова Л.А., Архипова М.В. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 2. С. 28 – 33
2. Родионова И.В., Титова О.А. Специфика мотивационной основы обучения иностранному языку взрослых // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 5 февраля 2016 г. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ин-т, 2016. Ч. II. С. 92-98.
3. Фомина Т.Н., Зеленова Т.Г. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Ярославль, 2005.

ИНФОГРАФИКА - ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ю. В. Мошкина, e-mail: julia73dom@yandex.ru

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент.

*Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны,
Россия, г. Ярославль*

Аннотация: В статье рассматривается важность использования инфографики как средства расширения сферы наглядности на уроках иностранного языка в неязыковых вузах. Инфографика позволяет визуализировать учебный материал, что приводит к более быстрому запоминанию языковой информации, значительно повышает мотивацию студентов, играет большую роль в овладении коммуникативной и языковой компетенцией.

Ключевые слова: инфографика, визуализация, коммуникативная компетенция, мультимедийные технологии, образовательный процесс, визуальная коммуникация

INFOGRAPHICS AS AN INTERACTIVE FORM OF LEARNING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Y. V. Moshkina, e-mail: julia73dom@yandex.ru

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Russia, Yaroslavl.

Abstract: The article discusses the importance of using infographics as a means of expanding the sphere of visibility at foreign language classes in non-linguistic universities. Infographics allows you to visualize educational material, which leads to faster memorization of language information, significantly increases students' motivation, and plays an important role in mastering communicative and language competence.

Key words: infographics, visualization, communicative competence, multimedia technologies, educational process, visual communication

В настоящее время существенное влияние на коммуникацию, общество, культуру, профессиональную и мыслительную деятельность человека оказывает развитие мультимедийных технологий. Это отражается в растущем коммуникативном преобладании визуальной информации над вербальной [Ханжина, 2018, с. 98]. Визуальная информация – наглядность - стала неотъемлемой частью образовательного процесса. Она способствует интенсивному усвоению учебного материала, повышает эргономику его восприятия и положительно влияет на учебную мотивацию и эффективность обучения.

В последнее время приобрел большую популярность инфографический дизайн. Это – современное направление коммуникационного дизайна. Инфографический дизайн считается одним из модифицированных методов визуальной коммуникации, который преобразует всю информацию в простой визуальный элемент, который может быть легко и быстро воспринят целевой

аудиторией. С помощью этого способа информация доходит быстро и понятно. Учащиеся не всегда охотно читают огромные фрагменты текста, поэтому материал должен быть упрощен, чтобы облегчить понимание и сохранение информации.

Использование инфографики предоставляет уникальную возможность визуализировать учебный материал. Метод визуализации опирается на один из главных принципов обучения – принцип наглядности. Работая с изображениями, человеческий мозг интерпретирует сигналы, передаваемые внешним объектом в глаза. Известно, что через органы зрения в мозг поступает примерно в пять раз больше информации, чем через органы слуха. Ученые утверждают, что спустя три дня человек может вспомнить лишь 10% информации, воспринятой им на слух, тогда как визуализация информации в дополнение к воспринимаемому на слух позволяет увеличить этот показатель до 65%.

Считается, что инфографика - это язык иллюстраций, использующий тексты и изображения (языковую лексику) для эффективной интерпретации идеи. Инфографика является методом, позволяющим активизировать речемыслительную деятельность обучающихся и дающим педагогу возможность комбинировать формы работы на учебном занятии (индивидуальную, парную, групповую). В преподавании иностранных языков под инфографикой понимается графический способ подачи информации, включающий в себя краткие сведения, таблицы и числа, а также графические элементы, что в совокупности является визуальной опорой с данными, побуждающей обучающегося к устной или письменной коммуникации по изучаемой теме.

Цель визуализации - понимание, а не изображение. Конечным пользователем инфографики является в нашем случае курсант. Исследования показали, что студенты мужского пола иногда рассматривают инфографику скорее как декоративный элемент, чем средство передачи информации, отмечая, что это – один из самых интересных инструментов обучения, поскольку он совмещает привлекательные графические элементы для более доступного понимания информации [Tamer, 2019, p. 48].

Иностранный язык является одним из предметов, в обучении которому можно эффективно и широко использовать инфографику. Трудности овладения коммуникативной компетенцией состоят в сложности для обучаемого построить речевое высказывание. Во время презентации своего высказывания во внешней речи обучающийся одновременно должен думать о его содержании, выборе языковых средств (лексика), структуре (грамматика). В этом случае инфографика может быть опорой для запоминания множества иностранных слов, словосочетаний, конструкций, и, если говорить о профессионально-ориентированной направленности изучения иностранного языка, то и специальных терминов.

Использование инфографики на занятии по иностранному языку привлекает внимание обучающихся и нарушает монотонную атмосферу урока,

что приводит к более эффективному общению, повышает уровень визуального и вербального обучения [Кириченко, 2020, с. 250].

На занятиях по иностранному языку инфографика используется при введении новой лексики, активизации языкового материала, объяснении теоретического материала (грамматика), для коммуникативных ситуаций на иностранном языке.

При организации работы с инфографикой целесообразно принимать во внимание следующие методические нюансы: 1) соответствие инфографического текста теме учебного занятия; 2) отсутствие языковых и культурологических ошибок в инфографическом тексте; 3) высокое качество и четкое разрешение иллюстративных элементов; 4) наличие как текстовой, так и графической информации; 5) актуальность информации и ее доказательность; 6) наличие плана ответа или схемы устного ответа; 7) вариативность заданий для чередования разных форм работы.

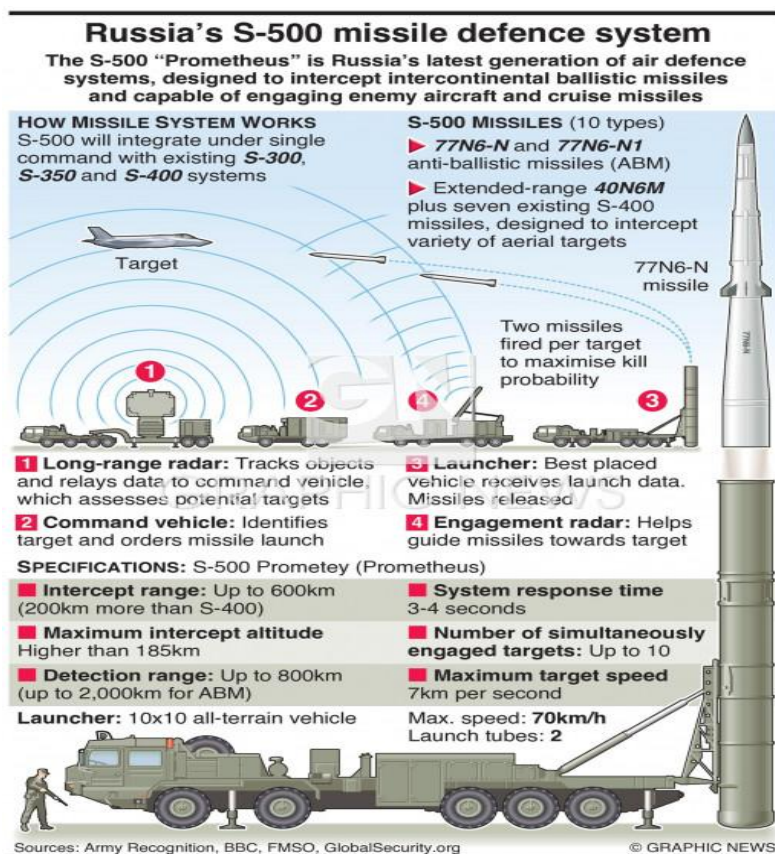
По представленному плану обучающийся начинает с составления текста. При индивидуальной работе инфографика выдается для задания на самостоятельную подготовку. Студент, отвечая на вопросы в плане, и руководствуясь данными, составляет сначала текст. Зная информацию, преподавателю целесообразно составить упражнения к тексту для выполнения их на уроке. Таким образом, активизируется лексика, повторяется грамматика и обсуждаются лингвострановедческие, исторические данные, если имеются.

Использовать инфографику можно при любой форме работы: индивидуальной, парной, групповой.

При любой форме работы преподаватель и обучающиеся выходят на решение коммуникативных задач, затрагивая все 4 вида речевой деятельности:

- Письмо – обучающиеся пишут, готовят текст.
- Чтение – обучающиеся читают текст для выполнения упражнений и заданий преподавателя.
- Аудирование – обучающиеся воспринимают на слух вопросы преподавателя или сообщение спикера группы или выступающих в диалоге.
- Говорение – обучающиеся выходят на монологическое высказывание или отвечают на вопросы.

Пример использования разных форм работы с инфографикой:



Индивидуальная форма работы: You are going to give a talk about the the Russia's S-500 missile defence system. You have to talk continuously (8-10 sentences). Use the infographics given below.

Ответ курсанта:

The title of the infographics is "Russia's S-500 missile defence system". It is about the latest generation of air defence system, designed to intercept intercontinental ballistic missiles. According to the infographics I can say that it is capable of engaging enemy aircraft and cruise missiles. It consists of pictures and photos. The infographics includes the information about the weaponry parts of the system. It also shows the system's characteristics. The present information is given from the official website. In conclusion I would like to say that Russia's S-500 missile defence system is capable of engaging enemy aircraft and cruise missiles.

Парная форма работы: Inquire your partner about the Russia's S-500 missile defence system using the infographics given below. Ask him to tell you about:

- 1) how missile system works;
- 2) what does long-range radar;
- 3) how command vehicle works;
- 4) what two missiles do if fired simultaneously;
- 5) how launcher works;
- 6) what the system response time is;
- 7) what the number of simultaneously engaged targets is.

Групповая форма работы: *Work in groups. Discuss the Russia's S-500 missile defence system and report the results to the rest of your group. Use the infographics given below. Here is the plan of your group work:*

- 1) *Each has to choose an aspect to present (design, radars, weaponry, target engagement);*
- 2) *Share your ideas and discuss them in a group;*
- 3) *Summarize the information and write a complete report (cover all the aspects);*
- 4) *Choose a speaker;*
- 5) *Present your report to the rest of the group.*

Работа по развитию коммуникативно-речевых умений курсантов должна носить систематический характер, соответственно, использование метода инфографики должно быть запланировано в рамках изучения каждой темы и включено в методические рекомендации по организации и проведению учебного занятия. Однако, как показывает практика, использование одного только инфографического текста в качестве визуальной опоры бывает недостаточным для построения связного монологического (диалогического) высказывания и, как следствие, решения коммуникативной задачи. Но:

Инфографика может быть использована в качестве эффективного средства визуализации на занятиях по иностранному языку. Визуализация активизирует когнитивные механизмы восприятия информации. Инфографика нацелена на более быстрое запоминание языковой информации, имеет значительный дидактический потенциал в силу своей наглядности и доступности понимания и восприятия. Она значительно повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, способствует систематизации знаний. С ее помощью можно разнообразить и оптимизировать образовательный процесс, а также помочь студенту приобрести коммуникативную, общекультурную и профессионально-ориентированную компетенцию в рамках изучения предмета «Иностранный язык».

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2006. 363 с.
2. Вульфович Е.В. Применение инфографики в обучении иностранному языку // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: Сборник научных трудов. М., 2016. С. 64 – 73.
3. Кириченко Е.А., Кольцов И.А., Кольцова А.А. Использование инфографики как вида графической наглядности в обучении иностранному языку // Кант. 2020. № 1(34). С. 250-253.
4. Ханжина Т.В., Булычев К.В. Визуализация в обучении иноязычной // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. Сер. Педагогические науки. 2018. № 12-1. С. 97 – 100.
5. Kane G.C., Pear A. The Rise of Visual Content Online URL: <https://sloanreview.mit.edu/article/the-rise-of-visual-content-online>
6. Tamer Ibrahim. The Impact of Infographics on Language Learning / Ibrahim Tamer, Ameerchund Maharaj // International Journal of Computer Science and Network Security. 2019. Vol. 19. № 12. С. 47-60.

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

А. А. Некрасова, e-mail: nekrasova-anya@bk.ru

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль*

Д. С. Рацеева, e-mail: ratseeva.darya@yandex.ru

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль*

Аннотация: в настоящей статье проанализированы основные проблемы в обучении фонетике в высшей школе, выделенные зарубежными методистами, а также предложены методы преодоления данных трудностей на основе коммуникативного подхода к обучению фонетике.

Ключевые слова: обучение фонетике, фонетические навыки, коммуникативный подход, методы обучения

DIFFICULTIES IN TEACHING PHONETICS IN HIGHER EDUCATION AND WAYS TO OVERCOME THEM

A. A. Nekrasova, e-mail: nekrasova-anya@bk.ru

Yaroslavl State Teaching University, Russia, Yaroslavl

D. S. Ratseeva, e-mail: ratseeva.darya@yandex.ru

Yaroslavl State Teaching University, Russia, Yaroslavl

Abstract: this article analyzes the main problems in the teaching of phonetics in higher education, highlighted by foreign methodologists, and also proposes methods of overcoming these difficulties on the basis of a communicative approach to the teaching of phonetics.

Key words: teaching phonetics, phonetic skills, communication approach, teaching methods

The study of any language requires students to learn its pronunciation, even when they receive higher education. As a matter of fact, these students face many challenges because each language has its own unique phonetic system. This distinction is the first reason that prevents students from speaking English correctly. Arguably, this is the issue that has attracted the attention of researchers over the past few decades, although many experts believe that the difficulties are more cognitive than physical, as some students continue to be affected by pronunciation gaps despite having studied English for several years.

The significance of the topic of the article is determined by the need to revise the technology of teaching pronunciation and intonation of the English language. It is necessary to identify approaches and methods aimed at improving pronunciation skills that would be able to balance the students' existing lexico-grammatical knowledge and speech-motor skills and help them successfully apply the knowledge, skills and abilities in the act of communication.

The methodology defines *phonetic skills* in terms of the ability to perceive sound patterns correctly, correlate them with a specific meaning, as well as the ability to reproduce them [Азимов, 2009, с. 339]. Phonetic skill is evidenced by perfection (i.e. automatic, error-free, rapid reproduction and perception of a sound pattern), including the aforementioned abilities. The development of phonetic (pronunciation) skills is of great importance, as it contributes to the successful speech communication in all spheres including professional and scientific, where university students actively participate. Foreign accent makes listeners tired, violation of phonetic accuracy of words often leads to misunderstanding of the reported information, sometimes of crucial importance. Mastering phonetic skills is an essential condition for the development of all kinds of speech activities – listening, reading, speaking and writing [Миролюбова, 2010, с. 153-157]. Preferably it should be taught in connection with all them.

The development of foreign language communicative competence in general, as well as foreign language pronunciation, depends on the designing the most effective method of teaching foreign language pronunciation. In order to accurately imitate authentic communication situations, social and cultural values have to be taken into account [Bodnar, 2015].

The aim of the study is to identify the problems of teaching pronunciation and intonation of the English language and to determine ways to resolve them using a communicative approach. In this study, we turn to the foreign experience of teaching phonetics.

M. Hewing, author of «Pronunciation Practice Activities», states that frequently teachers do not devote enough attention to work on pronunciation, considering it not as important as other aspects of speech. The author points out that when setting objectives in teaching pronunciation, in particular, choosing which variant of English to use as a model, the teacher should consider certain factors, such as: where (in which situations) students will use the language; which version of pronunciation students are more likely to meet; which variant of English students like best; what materials are available. However, the author mentions that it is impossible to achieve authentic pronunciation, so the main goal of learning phonetics should be to reach a level that would guarantee speech understandability by both native speakers and foreigners [Hewing, 2004].

The author identifies five aspects of pronunciation that must be followed for successful communication. The first is the consonant sounds, the substitution of which can lead to misunderstanding on the part of the interlocutor, for example, *banilla milkshake* (vanilla). The second is adding unnecessary vowels to a word: *sipot* (spot). The third is the lengthening of vowel sounds, which have a distinctive function, as in *tins* (short) and *teens* (long), *this* (short) and *these* (long), etc. The fourth is word stress, where ignorance of the stressed syllable results in perceptual problems. Fifth, stressing in phrases where emphasizing a word can change the meaning of a sentence [Hewing, 2004, p.15]. M. Hewing also shares several principles for planning work on pronunciation skills.

— The teacher should identify in advance a number of possible errors related primarily to the interference of the phonetic system of the learner's native language.

— If possible, weaknesses in the students should be determined beforehand in order to give them special attention.

— One should analyze the lesson plan offered by the course book used and determine for oneself whether what the book offers is sufficient, whether the material is appropriate and whether it needs to be changed [Hewing, 2004, p. 20].

The author of the book «How to teach pronunciation» J. Kelly notes two main problems: the neglect of the pronunciation side of speech, and the second - even if pronunciation training takes place, most frequently it occurs as a reaction to a mistake in speech, i.e. it is situational, rather than systemic in its nature.

The author also highlights several problems that students encounter. Firstly, there is a difference between how letters and sounds are written in English, which can be different from the student's native language, where letters and sounds are related directly. Secondly, it is essential to give new symbols for sounds if the written representation of letters and sounds in the student's native language is different. The third is the existence of sound combinations found in the student's native language but not often occurring in English. Fourth, the presence of sounds and sound combinations that are common in English but absent in the native language of the student. Fifth, the English accent and intonation, which are different from those in the native language of the student. The author believes that it is extremely crucial to practice pronunciation along with grammar and vocabulary. In this regard, J. Kelly considers three options for designing an English lesson [Kelly, 2014, p.14]:

— **integrated classes**, in which pronunciation is an equally significant aspect of learning and is fully incorporated into speech practice;

— **remedial lessons**, which focus on a specific error or difficulty encountered in the classroom;

— **practice lessons**, which practice a specific phonetic phenomenon that is identified as one of the main objectives of the lesson.

To improve pronunciation skills, the author suggests using the proven imitation method, working on accents and intonations of individual sounds and their variants, as well as using a number of pairs of English words that differ only in one phoneme. J. Kelly also suggests that it is highly important to regularly record the work of the class, group, and individual students on audio, listen to them as a group, compare them to native speakers, and analyze them.

Let's address another book by P. Roach, «English phonetics and phonology». The author points out that pronunciation training has not always been popular among teachers and theorists of language teaching, and in the 1970s and 1980s it was fashionable to treat it as a rather obsolete activity. For example, it was claimed that by trying to make students try to sound like native speakers with an acceptable pronunciation, that it discouraged them with laborious and repetitive exercises, and that it gave no emphasis on communication [Roach, 2009, 5-6]. Pronunciation exercises can be arduous, but at the same time, according to P. Roach, if we eliminate

everything difficult from language learning, we will accomplish almost nothing. Pronunciation is defined by the author as a way of speaking that is intelligible to others. Having analyzed the types of exercises given in the book, it is possible to distinguish the following ones: exercises on imitation, exercises on recognition of sounds, exercises on reproduction of phonetic phenomena.

The handbook by D. O'Connor and K. Fletcher, «Sounds English. A Pronunciation Practice Course» is designed for language learners at the intermediate level. Here each section offers thorough instruction in the minimum pairs. This course can be used in the classroom or during self-study. The purpose of the textbook is to incorporate the training of intonation patterns into real texts and dialogues. This textbook can be a useful tool for developing communicative English phonetic abilities.

Another similar textbook is «English Pronunciation in Use» by M. Hancock, which, unlike the previous one, offers a choice of three levels of difficulty from elementary to advanced, allowing the teacher to practice phonetic skills from the very beginning of language learning.

The authors' analysis shows that it is important to focus on the phonetic features of the language just as much as on vocabulary or grammar. In addition, practicing the phonetic component of the language being studied can be a reliable starting point for the communicative method. The authors identify the differences between written and spoken forms of words, the variety of sounds a single letter can denote, and the difficulty of transcribing and reading transcriptions of English words among the major problems in language learning, which also affects how well one can communicate in a foreign language.

Thus, the problem of pronunciation teaching is considered to be of great importance in language acquisition, therefore teachers and scientists are constantly looking for effective and workable methods and forms of activity that provide the necessary conditions for mastering the necessary skill. Nowadays, the search is conducted on the basis of a communicative approach to language teaching, which implies the complex enhancing of all language skills via live communication situations [Tonoyan, 2020, p. 149]. It is considered that tasks resembling real cases of language use being implemented in the classroom, will stimulate the students' cognitive interests, increase their motivation and, as a consequence, the level of students' language proficiency will increase [Richards, 2009, p. 2].

The communicative approach, based on communicative goals and variety principles, communicative approach asserts phonetic skill as a significant part of successful language learning. Hence, a variety of classroom activities and tasks designed to overcome pronunciation difficulties might be suggested.

First of all, it is worth noting that pronunciation instruction has two objectives at the same time. Those are accuracy and fluency [Richards, 2009, p. 14]. Neither of them can be neglected, otherwise the desired result will not be achieved and communicative failure will follow. Thus, pre-communicative and communicative methods should be integrated in the classroom in an appropriate ratio.

Accuracy activities, such as drills and minimal-pairs, may still be advantageous as these methods help them concentrate on a particular phenomenon in order to analyze and understand its peculiarities and meaning. For instance, practicing interdental phonemes through comparing them to the sounds that are often confuse. The greater result and consciousness in phonetic accuracy can be achieved if the examples chosen for practice have an exponentiality meaning, and not only mechanically connected to each other [Tonoyan, 2020, p. 151].

In this case students have an opportunity to recognize the nature of phonetic obstacles as the cause of communicative failures [Priya, 2020, pp. 669-670]. Transcription might be of use either [Tonoyan, 2020, p. 151], but this method involves a lot of explanation and a huge amount of theory not only of phonetics, but also of the physiology of the human articulatory apparatus and mechanisms of its functioning. This does not correlate with the basic principle of the communicative approach, which states practice as the preferred way of learning language [Tonoyan, 2020, p. 151], thereby another principle of the approach is approximation. This means that only errors that roughly interfere with communication need to be corrected and payed special attention. Other mistakes that are not a serious obstacle to communication can be omitted.

Fluency activities are designed to encourage higher school students to speak [Richards, 2009, p. 14]. Apparently, while performing a speaking task students practice and improve their pronunciation, thus different forms of speaking activities in the classroom can be considered as means of enhancing pronunciation. Consequently, activities such as game, drama, role play, survey, interviewing, debates, discussion, jigsaw, and information gap can be used for phonetic learning.

The most valuable from this perspective are the tasks «Information gap» and «Jigsaw», as they are based on overcoming the lack of information on the topic in the process of speaking, and accurate understanding of the interlocutor is of great importance. The level of development of phonetic skills is the key factor for successful completion of the task. In this situation, students are challenged with the necessity of correct pronunciation in order to fully evaluate its effectiveness in achieving their goals.

At the same time, we should not forget that the teacher's pronunciation is the source of students' work on the skill [Tonoyan, 2020, p. 151]. They listen to the teacher during lessons and may imitate his speech consciously or unconsciously, t therefore teacher should control his/her pronunciation and give an example of correct, well-structured, friendly-sounding and understandable speech. By acquiring the habit of listening to and imitating phonetically correct speech, students can noticeably boost their skills without much effort.

In conclusion, it should be noted that the need and importance of teaching phonetics is of considerable importance in terms of the communicative approach to language teaching. Difficulties in in enhancing phonetic skills have been constantly studied by scientists and observed by teachers, thus in modern English teaching methodology many methods for practicing pronunciation and correcting pronunciation errors have been developed.

Nevertheless, there are still many unexplored problems connected with the teaching of phonetics, that encourages teachers and methodologists to continue research in this field.

References:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Bodnar S., Yatsenko G. The implementation of linguistic and cultural studies approach into the course of English phonetics with the use of new audio-video technologies // 7TH International conference on education and new learning technologies. 2015. p. 7364–7368.
3. Hancock, M. English Pronunciation in use Intermediate. ew York: Cambridge University Press, 2017. 166 p.
4. Hewings, M. Pronunciation Practice Activities. A resource book for teaching English pronunciation. Cambridge, 2004. 246 p.
5. Миролюбова А.А. Методика преподавания иностранных языков: традиции и современность. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
6. O'Connor, J.D. Sounds English. Longman Group UK Limited, 1989. 126 p.
7. Priya L.S., Kumar P. Teaching phonetics to enhance pronunciation in an ESL classroom // Journal of critical reviews. 2020. Vol. 7. P. 669-672.
8. Richards J.C. Communicative language teaching today. New York: Cambridge University Press, 2009. 52 p.
9. Roach P. English Phonetics and Phonology. A practical course. Cambridge, 2009. 262 p.
10. Tonoyan L., Tadevosyan T. Communicative Approach to teaching pronunciation. 2020. No.1-6(57). P. 149-152.

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Ю. М. Орехова, email: nikitina_89@bk.ru

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры иностранных языков

Н. В. Сухоруких

преподаватель кафедры иностранных языков

*Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны,
Россия, г. Ярославль*

Аннотация: Одним из важнейших требований к современному военному образованию является внедрение инновационных форм и методов подготовки будущих офицеров, военно-профессиональная деятельность которых требует высокого уровня воинского мастерства, развитых интеллектуальных качеств и способностей, необходимых для решения задач в мирное и военное время. Настоящая статья посвящена рассмотрению возможностей использования активных методов обучения для развития коммуникативной компетенции курсантов на практических занятиях английского языка. В статье обоснована актуальность их использования в условиях модернизации отечественного образования. Авторы приводят примеры внедрения активных методов обучения в рамках тем, изучаемых в курсе профессионально ориентированного английского языка.

Ключевые слова: активные и интерактивные методы, коммуникативная компетенция, проблемное обучение, технология case study, речевые навыки, курсанты, военное училище

ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Y. M. Orekhova, e-mail: nikitina_89@bk.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

N. V. Sukhorukikh

Lecturer at the Department of Foreign Languages

Yaroslavl Air Defense Military College,

Yaroslavl, Russia

Abstract: One of the most important requirements for modern military education is the introduction of innovative forms and methods of training future officers, whose military professional activities require them to have a high level of military skills, refined intellectual qualities and abilities necessary to solve tasks in peacetime and wartime. The present article is devoted to the possibility of using active teaching methods to improve cadet's communicative competence at English classes. The relevance of their use in the context of the domestic education is substantiated. Some examples of tasks based on these methods are also given.

Keywords: active and interactive methods, communicative competence, problem-based learning, case study technology, speaking skills, cadets, military college

Учебная дисциплина «Иностранный язык» относится к общеобразовательным дисциплинам, но является промежуточным звеном между школьным курсом, на котором обучающиеся приобрели базовые знания,

и профессионально-ориентированным курсом иностранного языка, в рамках которого запланировано погружение в язык специальности.

Данная дисциплина является обязательной для курсантов 1-3 курсов. В процессе обучения проводятся практические занятия, на которых изучаются профессионально-ориентированные темы, например, «International organizations and military-political blocs», «Computer engineering», «Radio engineering», «Air attacks weapons», «Air Defense Systems» и др.

Так, тематика занятий по иностранному языку предполагает дальнейшее применение полученных знаний на практике в профессиональной деятельности. Предполагается, что курсанты смогут вести беседу на иностранном языке, понимать англоязычную речь, читать тексты и передавать основную информацию на русском и английском языках, осуществлять двусторонний перевод, читать военные сокращения и т.д. То есть военно-профессиональное обучение иностранному языку предполагает формирование необходимых для осуществления коммуникации речевых умений (лексических, грамматических, произносительных).

Задачей преподавателя является трансформация разноуровневых школьных знаний в систематизированные знания, умения и навыки, необходимых для осуществления профессионального общения и решения научно-исследовательских задач. Таким образом, проблема отбора эффективных методов и приемов обучения иноязычному общению является ключевым моментом, влияющим на конечный результат.

Потребность в совершенствовании процесса обучения в военном вузе предполагает использование эффективных инновационных образовательных технологий с целью повышения качества образования.

В последнее время все большую популярность приобретают методы обучения, основывающиеся на принципах компетентного подхода к обучению. Важным условием реализации данного подхода, отражающего современные образовательные тенденции в преподавании иностранного языка в вузе, является формирование активной познавательной позиции обучающихся, что предполагает включение в учебно-познавательную и коммуникативную деятельность всех субъектов образовательной деятельности. Соответственно, необходимо отобрать методы и приемы для стимулирования внимания и интереса курсантов.

Одним из приемов повышения мотивации к обучению в военном вузе является применение активных методов обучения [Быков, 2021, с. 37], которые развивают универсальные и общепрофессиональные компетенции, формируют необходимые для профессии умения и навыки, создают предпосылки для психологической готовности внедрять в реальную практику освоенные умения и навыки.

Как правило, в военном училище занятия проходят в традиционной форме и предполагают соблюдение строгой этапности. Однако в последнее время преподаватели все чаще обращают внимание на применение активных методов и интерактивных форм обучения, ориентированных на организацию

коллективного обсуждения рассматриваемых проблем, поиск вариантов их решения, интерпретацию данных таблиц, слайдов, инфографиков. Рефлексия, как элемент формирующего оценивания, позволяет оценить степень усвоения учебного материала.

Цель настоящей статьи – доказать целесообразность использования активных методов обучения на практических занятиях английского языка в военном училище для совершенствования коммуникативных и стратегических умений курсантов.

Формирование общепрофессиональных и универсальных компетенций тесно связано с активностью самого обучаемого, так как они формируются лишь в процессе практического применения знаний [Евтихов, 2014, с. 149].

В современных условиях подготовки курсантов делается акцент на практико-ориентированное обучение с использованием активных методов обучения даже при изучении общеобразовательных дисциплин. Их внедрение в учебный процесс военного вуза обусловлено высоким дидактическим потенциалом для решения учебных вопросов по дисциплине «Иностранный язык» (Профессионально ориентированный английский язык):

- *разнообразие проблемных заданий, смоделированных на основе современных технологий*: задания могут быть смоделированы на основе разных педагогических технологий (case study, role play, debates);

- *комбинирование различных форм учебного взаимодействия*: организация парной и групповой работы в зависимости от цели учебного занятия, сложности изложения материала, основного вида речевой деятельности;

- *индивидуализация и интенсификация учебного процесса*: подбор материала с учетом языковой подготовки курсантов и их осведомленности в разбираемом вопросе;

- *использование приемов на активизацию речемыслительной деятельности*: курсанты сталкиваются с «проблемой», которую необходимо решить, привлекая для этого имеющиеся знания и опыт.

Интеракция в педагогике предусматривает обучение в сотрудничестве, когда и обучающиеся и педагог являются субъектами процесса обучения. Интерактивность можно также объяснить как способность к взаимодействию, обучение в режиме беседы, диалога, действия. Доказано, что групповая работа способствует достижению высокой речевой активности курсантов на практическом занятии иностранного языка. Так, преподаватель, который применяет активные и интерактивные методы обучения, прежде всего, стимулирует речемыслительную деятельность курсантов за счет организации работы в парах или микрогруппах для решения проблемных ситуаций на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, альтернативных мнений, критического анализа данных, участия в дискуссии; презентаций, позволяющих аккумулировать необходимые средства подачи материала в единый информационный поток; краткосрочного информационного проекта на основе анализируемого печатного материала [Куприянчик, 2020, с. 24].

Профессионально ориентированное обучение также предполагает создание ситуаций, в рамках которых обучающиеся могут находить практическое применение своим знаниям. Ситуативное моделирование входит в состав технологий интерактивного обучения. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование конкретных жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение проблемы на основе анализа обстоятельств.

Моделирование проблемы (кейса) побуждает курсантов к осознанному поиску возможных путей и способов ее решения. Технология case study основывается на активных методах проблемного обучения и использует описание реальных экономических, геополитических, профессиональных или иных проблемных ситуаций.

Необходимо также отметить, что успешность и эффективность использования в практико-ориентированном обучении технологии case study обусловлено соблюдением ряда принципов ее проведения. Наиболее значимыми являются следующие принципы [Евтихов, 2014, с. 154-155]:

- *принцип пространственной организации*, который предполагает обеспечение возможности передвижения курсантов в аудитории и объединения в микрогруппы (пары) по необходимости;

- *принцип профессионального наполнения*, т.е. обеспечение иллюстрирования поставляемых знаний и опыта примерами из реальной профессиональной практики, их обсуждение или разыгрывание;

- *принцип профессионального соответствия*, что свидетельствует о важности приближение моделируемой ситуации к реальной жизненной ситуации;

- *принцип доступности*, т.е. формулировка и преподнесение информации должны осуществляться таким образом, чтобы курсанты без больших затруднений понимали область и способы ее применения.

Выбор технологии case study обусловлен, прежде всего тем, что она строится на учебном взаимодействии всех субъектов. Это позволяет организовать работу курсантов в парах или минигруппах, что гарантирует их вовлеченность в ситуацию непрерывного речевого взаимодействия, высокую активность в процессе деятельности, индивидуальное личностное развитие, совершенствование коммуникативных и стратегических умений [Бычкова, 2019, с. 52]. Для этого на практических занятиях английского языка используются проблемные задания.

Приведем пример задания, разработанного на основе технологии case study, с которым курсанты сталкиваются в рамках изучения темы «Choosing a computer».

Card 1

My old laptop was broken. Now I'm looking for a new one, but I'm not so good with computers.

I'm really fond of computer games and prefer playing online. I also surf the Internet and chat with my relatives living abroad. At weekends I watch TV series or sitcoms

with my friends. I'm interested in taking photos and making videos, so I use special software to retouch them. I am unemployed at the moment that is why my budget is very limited.

Can you help me with the list of requirements?

Предложенный в карточке текст – это сюжетная канва кейса, которую можно предложить курсантам 2 курса обучения. С методической точки зрения работа над подобным заданием включает в себя три этапа, на каждом из которых решаются определенные задачи, и, соответственно, формируются коммуникативные и стратегические умения.

На **вводном этапе** происходит деление на пары/мини группы, дается комментарий преподавателя относительно организации работы и знакомство курсантов с проблемной ситуацией. На **основном этапе** работы обучающиеся анализируют проблему, которую необходимо решить совместно, начинают искать возможные пути ее решения и думают над планом презентации коллективного решения. На **завершающем этапе** работы выстраивается план ответа и само речевое высказывание, выбирается оптимальный вариант решения проблемы, предложенный разными парами/мини группами, происходит подведение итогов работы, взаимооценка и рефлексия.

Ниже представлен ответ обучающихся 221 группы ЯВВУ ПВО.

Dear friend!

We have read your message. Here is the list of requirements which can help you in a computer store. First, say that you want to buy a laptop. Then, tell the shop assistant that your budget is limited and announce it. Also, pay attention to the special offers. You have a chance to buy a mid-range computer at the price you are willing to pay. Check out the following characteristics before buying a laptop.

- *Basic features (CPU speed, amount of RAM, size of the hard drive). To run highly demanding apps, such as Adobe Photoshop or Corel Draw, you'll need a fast processor and plentiful RAM.*
- *Quality of a sound card. It influences the sound quality while watching films.*
- *Software and computer programs. Software you need has already been installed on a computer.*
- *Reliability. The system should be fault tolerant and reliable. It means that it isn't likely to go wrong.*

To sum up we have to notice that you should ask about possible technical support and don't forget to receive a warranty.

Развитие коммуникативных умений продолжается в рамках темы «History of radio communication». Ниже приведен пример проблемного задания для работы в небольших группах, предполагающего в результате коллективное обсуждение.

✓ ***Imagine that you are preparing a project on history of radio with your groupmates. Work in groups of three and discuss the following questions.***

- How old is radio?
- Who designed the first radio receiver?
- What was Guglielmo Marconi?

- Who made a great contribution to the development of radio communication?
- Where is radio used?

Целесообразно чередовать парную и групповую формы учебного взаимодействия. Ниже приведено задание для работы в паре в рамках темы «Aircraft performance data». От курсантов требуется составить диалог-расспрос с использованием технических данных по одному из американских истребителей.

✓ **Imagine that you and your partner have to make a report for the next class of US aircraft «Raptor». Use the information given below to make up a dialogue.**

F-22 «Рантор» — многоцелевой истребитель пятого поколения, разработанный компаниями Lockheed Martin, Boeing и General Dynamics для борьбы с авиацией противника, прикрытия войск и тыловых объектов от ударов с воздуха днём и ночью, в простых и сложных метеоусловиях. F-22 является первым состоящим на вооружении истребителем пятого поколения. F-22 поступил на вооружение ВС США в 2003 году. F-22 оснащён двумя турбореактивными двигателями. F-22 оборудован РЛС AN/APG-77.

Вооружение F-22:

- 20-мм пушка M61A2 Vulcan;
- Ракеты класса воздух-воздух: AIM-120C AMRAAM и AIM-9M Sidewinder.

Технические характеристики

- Размах крыла: 13,56 м
- Длина самолёта: 18,90 м
- Высота самолёта: 5,09 м
- Экипаж: 1 человек

Сверхзвуковая крейсерская скорость: 1800 км/ч

Таким образом, парная и групповая формы работы позволяют [Миронова, 2021, с. 32]:

- осуществлять коммуникацию в рамках профессионально-ориентированных тем более эффективно и переносить имеющиеся знания на ситуацию реального общения;
- совершенствовать коммуникативные навыки посредством коллективного решения значимых вопросов;
- развивать креативность и критическое мышление за счет поиска нестандартных решений;
- повышать познавательный интерес к будущей профессии;
- осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль во время выполнения задания и проводить рефлекссию деятельности;
- развивать умения работать в команде для достижения общей цели, координировать действия участников группы, согласовывать свои действия с действиями других участников;
- повышать интерес курсантов к дисциплине «Иностранный язык» через достигнутые результаты.

Разработка новых моделей профессиональной практики в обучении иностранному языку обеспечивает максимальную активность субъектов образовательного процесса. Особенностью активных и интерактивных методов обучения является, прежде всего, их практическая направленность, то есть возможность применения имеющихся знаний для решения проблемных или творческих задач, что способствует более прочному усвоению учебного материала за счет активного участия и эмоциональной вовлеченности обучающихся.

Педагогическое наблюдение показало, что использование активных методов обучения при изучении профессионально ориентированного английского способствует решению ряда дидактико-методических задач, а именно:

- активизации познавательной деятельности обучающихся на основе моделирования ситуаций речевого взаимодействия;
- интенсификации профессиональной направленности освоения английского языка средствами активных методов обучения, что заключается в решении коммуникативных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью специалистов;
- моделировании трудностей в процессе овладения английской речью, последовательное усложнение коммуникативной деятельности профессионального направления;
- формировании благоприятного психологического климата в группе за счет разных форм учебного взаимодействия, повышения интереса к изучению иностранного языка за счет моделирования проблемных ситуаций.

Дальнейшее исследование проблемы использования активных методов обучения целесообразно проводить для совершенствования системы показателей эффективности их применения в процессе изучения профессионально ориентированного английского языка.

Список литературы:

1. Быков В.П. Интерактивное обучение как основа активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся в военном вузе // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т. 4. № 2. С. 36-43.
2. Бычкова В.О. Групповые форы работы в системе обучения иноязычной устной речи и их лингводидактический потенциал // Иностранные языки в школе. 2019. № 8. С.49-55.
3. Евтихов О.В. Возможности использования интерактивных методов в профессиональном обучении курсантов и слушателей вузов правоохранительных органов // Вестник Сибирского юридического института ФСКН России. 2014. № 1. С. 149-155.
4. Куприянич, Т.В. Активные и интерактивные методы в контексте профильного обучения иностранному языку. // Иностранные языки в школе. 2020. № 1. С.23-28.
5. Миронова О.А., Крошениникова Г.В., Батракова И.А. Групповая работа обучающихся на уроке иностранного языка как средство формирования коммуникативной грамотности // Иностранные языки в школе. 2021. № 6. С. 27-32.

РОЛЬ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ И ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

О. В. Подласенко, e-mail: londy@yandex.ru

Международный университет «МИТСО», Беларусь, г. Минск

Аннотация: Статья анализирует роль мотивации студентов, а также личности преподавателя в процессе овладения иностранным языком. Она дает необходимые определения, раскрывает эффективные способы воздействия, позволяющие поддерживать позитивные и продуктивные взаимоотношения со студентами.

Ключевые слова: внутренняя и внешняя мотивация, изучение языка, личность преподавателя, продуктивная педагогическая деятельность

THE ROLE OF STUDENTS' MOTIVATION AND TEACHER'S PERSONALITY IN THE PROCESS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

O. V. Podlasenko, e-mail: londy@yandex.ru

International University «MITSO», Belarus, Minsk

Abstract: The article analyses the role of students' motivation and teacher's personality in the process of mastering a foreign language. It gives necessary definitions, reveals effective teaching activities, which help to maintain positive and productive relationships with students.

Key words: extrinsic and intrinsic motivation, language learning, teacher's personality, productive teaching activities

The problem of motivation, that is the system of motives, encouraging to master a foreign language, was and remains highly relevant. The development of any model of foreign language teaching should include rational explanation of possible students' motivation. Particularly, an actual problem of motivation arises in non-linguistic universities, where the language is not the main discipline.

Motivation in education is defined by Y. Kulutkin as "the ratio of learning objectives with needs, demands and interests of the individual and awareness of the possibilities to achieve them" [Кулюткин, 1985, с. 64]. The motivation is reflected in a common attitude of students to learning and their participation in different learning activities. Leading Russian scientists, psychologists, in particular, I. Zimnjaja and others, distinguish two types of motivation and two corresponding types of behavior:

a) extrinsic motivation, which involves the use of rewards;

b) intrinsic motivation, which simply means you learn a language because you enjoy doing so [Зимняя, 1999, с. 255].

N. Kuzovleva divides attitudes towards a foreign language into two aspects: interest and awareness of its importance [Кузовлева, 1986, с. 56]. The author distinguishes three types of intrinsic motivation in mastering a foreign language: communicative, which provides speech intention and situational interest; operationally instrumental, thanks to which the interest to its process arises; cognitive, which affects cognitive interest to the subject.

However, it is believed expedient to consider the formation of motivation more than just a positive attitude towards a learning a foreign language in non-linguistic universities. In this regard, it seems necessary to clarify the structural components of motivation.

The main structural components of motivation are the motives, needs and goals, which are implemented in the process of students' activity. According to A. Petrovsky, motives – are impulses to activity, connected with satisfaction of certain needs [Петровский, 1987, с. 78]. From the point of view of A. Leontiev, a motive is seen as a need that in some form or another, conducts its activity by reflecting the subject. Motive is the inducement to commit a behavioral act, generated by the system of human needs [Леонтьев, 1983, с. 154].

Educational activity is stimulated by both intrinsic and extrinsic motives. Intrinsic motives (a desire to learn new things, a desire to develop creative abilities, to expand knowledge, etc.). They give a certain sense to learning activities. Extrinsic motives (a social prestige, a salary, etc.) are mostly direct impulses to the activity. The source of intrinsic motivation is a conscious cognitive need, satisfied in learning activities which allows students to cope with the difficulties, appearing in the process of mastering a foreign language [Васильева, 1987, с. 17]. An important place is occupied by extrinsic motives of self-affirmation (prestige reasons). They can be both conscious and unconscious and have a high motivating force, as a necessary condition of a comfortable psychological state of the individual. It is necessary to establish a fact, that for implementation of full-fledged training activities, we need intrinsic and extrinsic motives.

The motives arise, develop and are formed on the basis of needs. According to A. Leontiev, the need itself can't cause a purposeful activity, it is a prerequisite, for the intrinsic activity [Леонтьев, 1983, с. 286]. In the process of mastering a foreign language, the aim should be a communicative cognitive activity, which is in expressing or receiving interesting information by means of the foreign language. If the received information is new for the learner, there is a need to clarify, to find out. If the student is familiar with this information, a natural desire will be - to supplement and explain. Thus, due to perceived needs, students have interest for learning and activities, performed by them, have become focused. It is known that a conscious goal becomes the goal, if this goal is perceived by students as personal-significant. Then they have a cognitive need, and the effectiveness of any training activity is in a direct proportion with it. For this reason, in terms of teaching a foreign language in non-linguistic universities, it is important to focus students' attention on their future professional activity.

The desire to be a highly qualified and educated specialist, find a well-paid job, use foreign language skills in their professional field, becomes a very essential motive of cognitive activity. It seems appropriate to elaborate on the issues of learning motivation. The driving force of learning activities is a system of motives, organically includes cognitive needs, goals, interests, aspirations, ideals, motivational installation to make it active and focused. The above-mentioned system of motives forms learning motivation, which in turn, is caused by several factors: the nature of

the educational system, the organization of educational process, characteristics of students (age, level of intellectual development and etc.). Speaking about students as a special social category, characterized by the highest level of education, we can note, that training activities of this period describe 2 types of motives – the motive of achievement and the cognitive motive. The educational and cognitive activity, as a category of a human mental activity, “occurs in the problem situation and develops in case of proper cooperation of teachers and students. In mastering a foreign language, achievement motivation depends on the cognitive and the professional motivation” [Зимняя, 1999, с. 263].

There are different factors, which can influence on the process of mastering a foreign language. One of them is teacher’s personality. It’s impact on the students’ motivation and achievements is really actual and evident. This goes much deeper than the lessons that are being taught. Due to our memory, we come back to our own time in school or university and recall different positive or negative moments which had a great impact on our life. Without any doubts, teachers hold much power and possibilities in their hands. We can really heighten a positive influence on our students, by encouraging them and revealing their abilities and talents. Teachers can lead students to success not only in studies but in everyday life.

Much depends on teacher’s personality.

The personality is the totality of character and behavioral traits peculiar to an individual. No two persons are alike in this respect, not even identical twins [Cruickshank, 2009, p. 5].

Students always get attracted to teachers with brilliant personality and characteristics which leads to better communication, understanding and ultimately good results. Perhaps, creating a classroom environment is the first step in forming mutual relations between teachers and students. A good teacher guides young people to get necessary information, analyze it and “discover” new solutions themselves. Students become happier, learn better, and are more satisfied with their achievements, because do lots of things by their own efforts.

Well, how teachers can really motivate their students? There are some really productive activities:

1. Enjoying the work.

It’s easy to notice teachers, who enjoy their work. They seem to have sparkling eyes and huge energy. Even if the subject is boring, it becomes alive. If you don’t love your work, students will feel it. This negative can come through in your teaching and young people will be unmotivated or disappointed.

2. Empathy and emotional support.

You know, very often a piece of information is not so essential for the students as your emotional support. A kind attitude, a warm manner, jokes can generate goodwill and make the process of learning more effective. So, emotional bond is very important.

3. Enthusiasm.

“Teacher enthusiasm consists of at least two basic components which include a sincere interest in the subject, and vigor and positive energy.” [Hamachek, 1990, p. 399].

A good teacher should be excited about teaching and inspire students to learn something new. Great teachers have a real passion for their subject, they know, how to get joy from the lesson and how to make young people feel the same. Contagious enthusiasm is one of the secrets of a good teacher.

4. Creativity.

Captivating students need something special in the classroom. Creativity is the key to attract them and involve in different exciting tasks and projects. To present a student something familiar, but in a new way, or to give the material, they haven't known before, in extraordinary way, - is the key to make an unforgettable impression that lasts for years.

5. Knowledge.

Knowledge is essential for teachers. If they cannot memorize lots of subjects, they will not be able to instruct students. Teachers have to remember everything that is important for their subject matter. It is beneficial to be expert on the subject that teachers teach.

6. Sense of humour.

To make students interested in the subject matter of the lesson requires teachers having good sense of humour. When teachers perform to laugh, it decreases students' stress [Fontana, 2000, p. 170]. Besides, the warmth signifies the good interaction between teachers and students.

7. Patience.

It's difficult to imagine a good teacher without patience. Sometimes students cannot be receptive, feel tired or irritated, and teachers should do their best to get students' attention back, to calm down and to find necessary warm words in order to support them. It's not easy, because you need time, desire and patience.

8. Dedication.

When things are going well you can easily be enthusiastic and enjoy the process of teaching. But when you have “bad” days, the role of such quality as dedication is getting more and more serious. In any situation dedicated teachers try to reach and motivate each student, they try to be flexible, and never give up.

9. Credibility.

Credibility and trustworthiness which build a supportive and relaxed environment should be occurred in effective teachers. To make a decision whether teachers are credible or not depends on students' judgement mostly happens at university level [Cruickshank, 2009, p. 335].

10. Discipline.

In my opinion, it's impossible to imagine structure and organization in the classroom without discipline. Of course, it's important to establish trust and good relations with students, but at the same time it's necessary to impose some rules and obligations and make demands of the students. Otherwise, one day a teacher can start

losing his respect or indisputable authority. If you are not too strict and know the golden mean, your students will appreciate the value of discipline.

11. Reward and praise.

If students work hard and make progress, they want to feel, that it's not in vain, that their teacher is interested in good results of their studies. Young people need reward and praise. Then they are keen on keeping attention and being active in the classroom. Reward motivates students to be a success.

12. Reflection.

Good teachers often need time to reflect on their methods of work, mistakes, the way they communicate with students. It's really important to analyze your job, in order to avoid being incompetent, stubborn or old-fashioned.

Making some conclusions, we can say that teaching is an art and brilliant professionals influence on their students a lot. We should admit, that a motivational component of the model of professionally-oriented foreign language teaching aims to provide the solution to the problems of emotional tension, to organize optimal cooperation and support activities at the required level.

Список литературы:

1. Cruickshank D.R., Jenkins D.B., Metcalf, K.K. The act of teaching. 5th ed. McGraw-Hill., 2009. 536.
2. Fontana, D. Personality in the Workplace. Palgrave Macmillan. 2000. 256.
3. Намачек D.E. Psychology in teaching, learning and growth. Boston: Allyn and Bacon., 1990.
4. Васильева М.М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. 1987. № 20. С. 17–23.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1999.
6. Кузовлева Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1986. № 4. С. 56.
7. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова [и др.]. М., 1983.
9. Петровский А.В. Психология развивающейся личности. М., 1987.

МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Б. Тишко, a.tishko@mail.ru

доцент кафедры теории и истории педагогики,

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Н. В. Шилова, n.shilovanina@yandex.ru

ассистент кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

А. Н. Кузнецов, bizzonn@yandex.ru

доцент кафедры теории и истории педагогики,

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Аннотация: Процесс подготовки учителя иностранных языков к профессиональной деятельности представляет собой целостную динамическую систему, структурированную в соответствии с предпосылками, целями и задачами, содержанием и организационными формами обучения, целенаправленными средствами взаимодействия преподавателя и обучающихся (методы обучения), а также результатом их совместной деятельности как итога педагогического обучающего процесса. Цель статьи рассмотреть модели процесса подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: модель, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, учитель

MODELS OF TEACHER TRAINING FOR EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN INCLUSIVE EDUCATION

A. B. Tishko, a.tishko@mail.ru

Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Yaroslavl State Pedagogical

University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

N. V. Shilova, n.shilovanina@yandex.ru

assistant of the Department of Foreign Languages

Yaroslavl State Pedagogical

University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

A. N. Kuznetsov, bizzonn@yandex.ru

Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Yaroslavl State Pedagogical

University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

Abstract: The process of preparing a foreign language teacher for professional activity is an integral dynamic system structured in accordance with the prerequisites, goals and objectives, content and organizational forms of training, targeted means of interaction between the teacher and students (teaching methods), as well as the result of their joint activities as a result of the pedagogical learning process. The purpose of the article is to consider models of teacher training in inclusive education.

Key words: model, inclusive education, children with special educational needs, teacher

Одним из условий эффективной реализации инклюзивного образования в российской школе является педагог. Однако большая часть преподавательского состава не только не знает, как работать с такими детьми, но и не понимает смысла инклюзивного образования. Молодое поколение учителей понимает смысл данного процесса, но не знает, как с этим работать, так как в вузе они не получили достаточного знания и опыта. Если в европейском педагогическом образовании включено формирование специальных компетенций для работы с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП) в содержание подготовки учителей, не зависимо от предметной деятельности, то в российском педагогическом образовании нет единого мнения по данной проблеме. Хотелось бы отметить, что во многих педагогических вузах России есть магистерские программы, по подготовке специалистов по инклюзивному образованию. На наш взгляд, «инклюзивная компетентность» должна быть сформирована не только у определенных магистрантов, а у всех будущих педагогов не зависимо от направления, профиля и уровня подготовки. Цель данного процесса – не напугать трудностями и тупиками, а сформировать готовность работать с «удобными» и «неудобными» обучающимися, включая всех их в образовательный процесс [Кузнецов, 2022; Тишко, 2022б].

Категории модели и моделирования перешли в педагогическую науку из кибернетики и стали межнаучными понятиями благодаря возможности целостного представления информации, рассмотрения объекта моделирования как системы, обобщенных данных и, на их основе, развития новых системных исследований.

Модель (фр. *modele*, лат. *Modulus* – «образец», «мера», «норма») в исследованиях ученых понимается как:

- образ какого-либо объекта (изображение, схема, чертеж, график, план, карта и т. п.), процесса или явления;
- содержание, которое должны усвоить студенты;
- образовательная система, включающая в себя общие цели и содержание, проектирование учебных планов и программ, частные цели руководства деятельностью обучаемых, методы контроля и отчетность, способы оценки процесса обучения;
- модель педагогическая – форма педагогического научного исследования, обобщенный мысленный образ, замещающий и отражающий структуру и функции конкретного педагогического объекта в виде схематической совокупности понятий и взаимосвязей.

Таким образом, педагогическое моделирование – это процесс построения и изучения учебного процесса, в котором модель является средством его организации.

Целью подготовки будущих учителей иностранного языка для инклюзивного образования является формирование умений эффективно решать профессиональные задачи, используя в практической деятельности специальные подходы. Согласно проекту Профессионального стандарта «Педагог» (2021), у учителей появится новая трудовая функция: педагогическая деятельность по решению задач в профессиональной деятельности в нестандартных условиях. Воспитание и обучение детей с ООП будет именно таким нестандартным условием, с которыми столкнется современный педагог.

Таким образом, что же должна включать подготовка учителя иностранного языка и в чем должна проявляться его профессиональная компетентность в рамках инклюзивного образования?

Автор психологической концепции профессионализма, А.К. Маркова считает, что элементами профессиональной компетентности педагога должны быть [Маркова, 1996]:

- личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями;
- профессиональные знания и умения (необходимые для работы в нестандартных условиях);
- профессиональные установки и позиции.

По мнению Е.Н. Кутеповой и Ж.Н. Черенковой будущий педагог при работе с детьми с ООП должен иметь профессиональную и психологическую готовность [Кутепова, Черенкова, 2013]. Профессиональная готовность включает в себя:

- знания по специальной психологии и педагогике,
- способность учитывать индивидуальные особенности детей,
- самоанализ своей профессиональной деятельности и результата,
- готовность к профессиональному взаимодействию.

Психологическая готовность включает в себя:

- мотивационную готовность,
- эмоциональное принятие детей с индивидуальными особенностями в развитии,
- готовность включать обучающихся с ООП в образовательный процесс.

Особое внимание заслуживает подход А.С. Сиротюк, которая, обосновывая особенности подготовки педагогов в условиях инклюзивного образования, выделяет следующие необходимые компоненты [Сиротюк, 2012]:

1. Профессионально-специализированные компетенции:

- организация просветительской деятельности по вопросам инклюзивного образования;
- применение полученных знаний, умений и навыков для решения практических задач в системе инклюзивного образования;
- создание единой образовательной среды;

- инклюзивное психическое развитие и социализации детей в обществе;
- создание терпимого отношения социума к детям с ОВЗ;
- оказание помощи родителям детей с ООП по медицинским, социально-правовым и психолого-педагогическим вопросам.

2. Профессионально значимые качества личности:

- потребность в личностно-профессиональном саморазвитии;
- мотивационная готовность;
- сопереживание;
- коммуникативные способности [Бабаян, 2022; Купцов, 2022a].

3. Профессионально-личностная позиция:

- создание толерантной, разнообразной и индивидуализированной образовательной среды для детей с ОВЗ.

Модель подготовки педагогов инклюзивного образования А.С. Сиротюк, по нашему мнению, учитывает инклюзивную направленность современной образовательной системы. Именно эта модель позволяет решать специфические задачи в профессиональной деятельности в нестандартных условиях [Шилова, 2022; Тишко, 2022а; Купцов, 2022б, Прудникова, 2021].

Несмотря на то, что рассмотренные нами модели подготовки педагогов в условиях инклюзивного образования были предложены более 10 лет назад, в российском педагогическом образовании пока не сформировалось единого мнения и единой модели подготовки будущих педагогов к работе в рамках инклюзии. По-нашему мнению, данный процесс должен носить системный и непрерывный характер, а также должен стать частью педагогического образования независимо от направления и профиля подготовки будущих учителей [Тишко, 2022б; Купцов, 2022в, Шилова, 2023]. Только на таких условиях мы сформируем у молодого поколения педагогов готовность и мотивацию к работе в таких нестандартных условиях.

Список литературы:

1. Бабаян В.Н., Купцов А.Е., Шилова Н.В. Семантические и коммуникативно-прагматические особенности дискурсивных маркеров в испаноязычном художественном дискурсе // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 4(31).
2. Кузнецов А.Н., Тишко А.Б., Шилова Н.В. «Когда б вы знали, из какого сора растут...» (опыт ненаучного исследования) // Интеграция в психологии: теория, методология, практика: Сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Ярославль, 27 мая 2022 года; под научной редакцией В.А. Мазилова. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. С. 28-31.
3. Кутепова Е.Н., Ж.Н. Черенкова. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред.: С.В. Алехина. Москва, 2013. С. 588-592.
4. Купцов А.Е., Шилова Н.В. Дискурсивы и синтаксические конструкции как средства формирования прагматического эффекта акта коммуникации в англо- и

испаноязычном художественном дискурсе // Когнитивные исследования языка. 2022а. № 3(50). С. 269-273.

5. Купцов А.Е., Шилова Н.В. Использование сети Интернет на занятиях по иностранному языку в вузе // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета, Донецк, 27–28 октября 2022 г. Т. 4. Часть 2. Донецк: ДонНУ, 2022. С. 388-390.

6. Купцов А.Е., Шилова Н.В. Преимущества и недостатки использования Интернета на занятиях по иностранному языку в вузе // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе : сборник статей XVI Международной научно-практической конференции, Красноярск, 19 мая 2022 года. Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева", 2022. С. 122-124.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 310 с.

8. Сиротюк А.С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования // Alma mater: Вестник высшей школы. 2012. № 4. С. 66-70.

9. Прудникова А.В. Динамика психологической структуры конфликтной компетентности подростков разных возрастных групп // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс : сборник статей всероссийской конференции с международным участием, Ярославль, 03–04 декабря 2020 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. С. 198-203.

10. Тишко А.Б., Шилова Н.В. История преподавания иностранных языков в России // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы : Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ярославль, 20–21 мая 2022 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2022. С. 109-113.

11. Тишко А.Б., Шилова Н.В. Модели подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета, Донецк, 27–28 октября 2022 года; под общей ред. С.В. Беспаловой. Т. 6 Часть 2. Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. С. 279-282.

12. Шилова Н.В. Игра как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-4. С. 341-344.

13. Шилова Н.В. Метод проектов как инновационная педагогическая технология // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 274-277.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ НАУЧНЫХ ЦЕЛЕЙ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

С. Ю. Тюрина, e-mail: tsu1999@mail.ru
заведующий кафедрой интенсивного изучения английского языка,
кандидат филологических наук, доцент,
*ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет
имени В.И. Ленина», Россия, г. Иваново*

Е. Б. Староверова, e-mail: katestaroverova@mail.ru
старший преподаватель кафедры интенсивного
изучения английского языка,
*ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет
имени В.И. Ленина», Россия, г. Иваново*

Аннотация: В работе подчеркивается значительная роль использования иностранного языка для целей научного исследования магистрантов. Иностранный язык рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки обучающихся. Иноязычное образование отражает профессионально-ориентированный характер обучения, поэтому основная цель заключается в развитии иноязычных коммуникативных навыков магистрантов в сфере профессиональной деятельности в устной и письменной коммуникации.

Ключевые слова: иноязычное образование, коммуникативные навыки, иностранный язык

FOREIGN LANGUAGE FOR SCIENTIFIC RESEARCH IN TECHNICAL UNIVERSITY

S.Yu. Tyurina, e-mail: tsu1999@mail.ru
Head of intensive English language department, PhD in Philology
Associate Professor
Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin, Russia, Ivanovo

E. B. Staroverova, e-mail: katestaroverova@mail.ru
Senior Lecturer of intensive English language department
Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin, Russia, Ivanovo

Abstract: The paper emphasizes the significant role of a foreign language for the purposes of scientific research of master's degree students. A foreign language is considered as an integral component of the professional training of students. Foreign language education reflects the professional nature of education; therefore, the main goal is to master foreign language communication skills of undergraduates in the field of professional activity in oral and written communication.

Key words: foreign language education, communication skills, foreign language

People study foreign language due to different reasons. Some of them learn foreign language since they need it for professional carrier, others travel a lot around the world and thus need to communicate; some study languages to develop personal abilities.

English language is spoken in more than 100 countries in the world. Probably, today if a person does not speak English, he/she has no chance to learn something new in education, professional or technology spheres. Yes, English is the language of science and technology, culture, and business. English is known to be the most widely studied second language in the world. Statistics says that 80% of all information is presented and stored in English, thus we can call it the language of the Internet.

Almost everybody considers English as the language of science in the international scale. Nowadays English is the most popular language not only of communication, but science, and technology. Probably, half of the world scientific papers are written in English [Cargill M., O'Connor P., 2006, p.80]. Now English dominates among scientists who conduct their research. English is spoken at the international conferences, and most of journals are published in English [Gordin, 2015].

English language gives an opportunity to discuss ideas freely and have access to scientific literature all over the world. Thus, scientists who are non-native English speakers have no barriers for communication. For example, students can write papers or even grants, prepare and present scientific posters and presentations, or just communicate in English with colleagues.

Students research is going to be more profound if they study the scientific results of foreign colleagues on their issue.

So, let's consider the scientific research of master's degree students at Ivanovo State Power University on the issue of magnetic density separation technologies.

Magnetic density separation technology is used for purification of nature from domestic and industrial waste. This is an important topic as domestic and industrial waste may occupy large areas, poison water, soil, and air.

Statistics shows that in case by 2050 more than 10 billion metric tons of plastic waste will be accumulated as waste around the world. One of the ways to improve this situation is to develop more efficient recycling and separation technologies.

Every year, the volume of discarded household appliances, cars, and electronic devices is increasing. And industrial waste may contain valuable materials. So, magnetic density separation technology is a promising way to isolate materials.

Thus, this issue is studied by the students from the point of content, English vocabulary, and grammar peculiarities.

First, English vocabulary of this issue is analyzed. The results have revealed the adjectives that are frequently used with word "waste".

To describe the types of waste we use the words "domestic, industrial, municipal». To point out that the waste is dangerous we use the adjectives "contaminated, hazardous, nuclear, radioactive, toxic", and to show the waste is dangerous we say "inert, non-hazardous, organic".

The model *adj+ waste* is the most often used.

- Oil waste, liquid waste, gas waste, chemical waste, natural waste, nuclear waste
- Household waste, food waste, restaurant waste

- Local waste, national waste

The model *verb + waste* is also frequent. Verbs used with the word “waste” denote the following:

- To process

Synonyms: to bury, to compost, to incinerate, to manage, to recycle, to reprocess, to reuse

- To reduce

Synonyms: to get rid, to eliminate, to minimize, to dispose

- To collect

Synonyms: to take away

- To collect

Synonyms: to dispose, to remove

- To spoil some place by leaving waste

Synonyms: to dump, to tip

We have identified the verbs most frequently used in this type of discourse, for example:

- To produce

Ex. Tons of waste are produced every year in the world.

- To recycle

Ex. Just over 30% of the waste is currently being recycled.

Ex. By initiating a recycling program, your company can reduce waste with minimal effort.

- To collect

Ex. We have collected almost any commercial waste this week.

- To clean up

Ex. To clean up toxic waste is rather expensive task.

Secondly, we analyzed the issues of grammar for scientific research. When writing any research paper, students are to follow some grammar and style rules. Not only vocabulary is important but good knowledge of English grammar is a must for students doing their research.

The correct usage of grammar is a good way to write effective academic paper.

For example, in Russia the word “waste” means “отходы”. And in English? Is the word “waste” countable or uncountable? Single or plural? It is uncountable and singular; thus, we are to write *waste is*.

Also, the issue of proper subject-verb agreement is important. For example, two singular subjects connected by *or*, *either/or*, or *neither/nor* require a singular verb.

Ex. Neither domestic nor industrial waste is treated properly.

When the subject is a unit of measurement, percents, time, distance, or money, the verb takes a singular form.

Ex. Almost half of all plastic waste is generated in OECD countries.

Ex. Globally, only 9% of plastic waste is recycled.

Ex. Nearly two-thirds of plastic waste comes from plastics with lifetimes of under five years.

Students must pay attention to the use of the appropriate verb tense. It defines the coherency of scientific paper. As a rule, three basic verb tenses are used in the research articles: simple present, simple past, and present perfect.

The present tense may be used to talk about general facts or suggest some future applications.

Ex. The report finds that the COVID-19 crisis led to a 2.2% decrease in plastics use in 2020.

Ex: Further studies on reducing pollution from plastics are needed.

The simple past defines the events completed in the past.

Ex. In 2019, more the 1.5 mt of plastic waste flowed into oceans.

Since grammar requires correct use and academic writing is difficult, thus some internet resources may be used to enhance students scientific work [Тюрина, 2017а, 294-296]. It is worth saying that nowadays, some AI-based online tools or some online grammar checker tool may be introduced to test academic English. For example, QuillBot may to help to edit scientific papers. This online grammar checker can identify, correct both grammar and spelling mistakes.

The results presented in this paper may be considered when teaching aids are developed, especially when student's books are designed [Тюрина, 2017б].

In conclusion, the paper highlights that in technical university it is important to study foreign language for the purposes of scientific research. As it is necessary to prepare and publish academic articles using appropriate technical terminology and grammar units.

Список литературы:

1. Cargill M., O'Connor P. Getting research published in English: towards a curriculum design model for developing skills and enhancing outcomes. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*. 2006. No. 53. P. 79–94.
2. Gordin M.D. *Scientific Babel: How Science Was Done Before and After Global English*. Chicago, IL: University of Chicago Press. 2015. 424 с.
3. Тюрина С.Ю. Концепция учебника по иностранному языку: использование интернет-ресурсов // *Профессиональное лингвообразование: материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции*. Июль 2017 г. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2017. С. 293–296.
4. Тюрина С.Ю. *English for Academic Purposes: учеб. пособие по английскому языку для студентов магистратуры и аспирантуры*. Иваново: ФГБОУВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина», 2017. 124 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО РАЗБОРА НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В. А. Усачёв, e-mail: avercesar@mail.ru

кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков
ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени
Михаила Туган-Барановского», Россия, ДНР, г. Донецк

Г. М. Усачёва, e-mail: avercesar@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при
Главе Донецкой Народной Республики», Россия, ДНР, г. Донецк

Ф. А. Моисеева, e-mail: avercesar@mail.ru

кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных
языков

ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени
Михаила Туган-Барановского», Россия, ДНР, г. Донецк

Аннотация: Статья раскрывает значимость применения грамматического разбора на занятиях по иностранному языку, который в значительной степени развивает стремление обучающихся к пополнению своих знаний лексики и грамматики изучаемого языка, способствует расширению словарного запаса, стимулируя обучающихся мыслить на изучаемом английском языке, применяя изученную лексику для общения на данном языке, а также в большой степени облегчает весь учебный процесс.

Ключевые слова: грамматический разбор, английский язык, предложение, подлежащее, сказуемое, грамматическое явление, текст

APPLICATION OF GRAMMAR ANALYSIS IN ENGLISH LESSONS

V. A. Usachev, e-mail: avercesar@mail.ru

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of
Foreign Languages

*Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-
Baranovsky, Russia, DPR, Donetsk*

G. M. Usacheva, avercesar@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the
Department of Foreign Languages

*Donetsk Academy of Management and Public Administration under the Head of the
Donetsk People's Republic, Russia, DPR, Donetsk*

F. A. Moiseeva, avercesar@mail.ru

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of
Foreign Languages

*Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-
Baranovsky, Russia, DPR, Donetsk*

Abstract: The article reveals the importance of using grammatical analysis in the classroom in a foreign language, which largely develops the desire of students to replenish their knowledge of

the vocabulary and grammar of the language being studied, contributes to the expansion of vocabulary, stimulating students to think in the studied English language, using the studied vocabulary to communicate in this language, and also greatly facilitates the entire educational process.

Key words: grammatical analysis, English, sentence, subject, predicate, grammatical phenomenon, text

При чтении аутентичных текстов и работе с учебным материалом обучающиеся встречаются со множеством трудностей грамматического, лексического и стилистического характера, что требует специальных форм работы по их преодолению, осуществляемым во время аналитического чтения. Задачи аналитического чтения многогранны и ответственны. Заключаются они в том, чтобы наряду с объяснением и толкованием сложных явлений языка преподаватель также обучал их самостоятельно разбираться в процессе такого чтения.

В нашей статье мы остановимся на вопросе грамматического анализа текста, который носит типичные и характерные явления, присущие для английского языка, но отсутствующие в русском языке, что и является целью нашего изучения.

В качестве примера методики проведения грамматического разбора на занятиях по английскому языку остановимся на анализе бессоюзных определительных предложений, характерных в значительной степени для английского языка.

Приступая к разбору любого грамматического явления английского языка, мы исходили из того, что было известно обучающимся из грамматики родного и английских языков по данной теме. Поэтому, на примерах из русского и английского языков, обучающиеся вспоминали и приводили в систему все, что ими было пройдено по грамматике о придаточных определительных предложениях. Они уточняли роль придаточного определительного предложения как средства раскрытия конкретного содержания подлежащего, дополнения и именной части сказуемого. В русском языке такие придаточные чаще всего бывают союзными, тогда как в английском языке очень характерен пропуск союзов и союзных слов в предложениях. При уточнении придаточных предложений в английском языке, как и в русском, нельзя исходить из наличия того или иного союза или союзного слова, так как одни и те же союзы и союзные слова могут употребляться с самыми разнообразными видами придаточных предложений [Гальскова, Гез, с. 127]. Делался вывод, что придаточные определительные чаще всего следуют за тем членом предложения, смысл которого они раскрывают. Следующим этапом был грамматический разбор английских определительных предложений бессоюзного типа.

Грамматический разбор предложений на английском языке качественно отличается от разбора предложений на русском языке. Исходным в нем являются формы слов и словосочетаний, на основании которых определяются главные и второстепенные члены предложения и структура всего предложения

в целом. Завершающим этапом грамматического разбора является перевод предложения. Так, например, возьмем предложение: *We made a list of things we wanted to take on our trip, before we parted that evening.* По морфологическим формам и формам синтаксических связей находим подлежащее и сказуемое, их между собой. Таким образом, становится ясно, что в данном предложении три простых предложения. После этого уточняется связь между указанными тремя простыми предложениями, а именно: первое предложение – главное, второе – по своему положению после дополнения главного – бессоюзное определительное, в котором опущен союз *which*, третье – придаточное времени, на что указывает его место в конце сложного предложения и союз *before*. Такой разбор позволяет обучающимся сделать самостоятельный перевод данного предложения, начав его с обстоятельственного предложения времени. В ходе такой работы обучающиеся уточняют для себя следующие этапы и последовательность грамматического разбора любого предложения:

1. По формальным признакам (служебным словам, суффиксам, порядку слов) определяется количество подлежащих и относящихся к ним сказуемых и тем самым уточняется количество простых предложений в анализируемом предложении.

2. Уточняются границы каждого простого предложения, и тем самым определяются второстепенные члены предложения каждого простого предложения.

3. Переводится каждое простое предложение.

4. Уточняется связь между простыми предложениями.

5. Все предложения переводятся на родной язык.

Несколько иной случай грамматического анализа встречаем мы при определении различных функций одинаковых по форме грамматических явлений. Научить обучающихся видеть и правильно определить различные функции одинакового по форме грамматического явления в различных грамматических и лексических контекстах является очень важным для понимания текста.

Разбор грамматических многофункциональных явлений английского языка также требует сравнений и сопоставлений, но не в плане двух языков – иностранного и родного, а в внутри самого иностранного языка [Джагинова, 1985, с. 119]. Одним из ярких примеров грамматической многофункциональности может служить глагол *would* в так называемом *Future in the Past* в придаточных дополнительного типа: *He said he would do this work very soon.* Во втором значении *would* встречается в условных предложениях и является вспомогательным глаголом условного наклонения, например: *You would be quite blind if I did that.* Английское условное наклонение при переводе на русский язык требует русского сослагательного наклонения, то есть глагола в форме прошедшего времени с частицей «бы». Глагол *would* может также выступать и как модальный глагол, может являть показателем многократного действия, совершенного в прошлом, например: *Indeed, so devoted was he to his*

partner that he would never betray his interests. He was so fond of betting that he would bet whenever he could get anybody to bet on the other side.

Многочисленные примеры многофункциональных грамматических явлений современного английского языка можно встретить в каждом учебном пособии. Поэтому всякий раз, когда представляется возможность, необходимо указывать обучающимся на сам факт существования этого явления, используя примеры из пройденных текстов, а затем научить их определять различные функции того или иного грамматического явления в различных грамматических и лексических контекстах. С этой целью всякий раз, когда в тексте встречаются уже знакомые обучающимся суффиксы, предлоги, местоимения, союзы и глаголы, но в новой функции, необходимо путем сопоставления различных контекстов, в которых данное явление находится, уточнять и определять признаки, по которым выявляется функция данного явления. Так, в отношении глагола *would* можно путем сопоставления различных контекстов сделать выводы о том, что, к примеру, *would* с инфинитивом может выражать будущее время, если этот глагол стоит в придаточном дополнительном предложении, при наличии последовательности времен, например: *I felt things would soon become exciting*. Также глагол *would* с инфинитивом может выражать условное наклонение, чаще всего в главном предложении условных предложений. *Would* с инфинитивом может выражать и многократное действие, совершавшееся в прошлом, что определяется всем контекстом и наличием наречий времени, показывающих повторность действия: *often, every day, whenever* и другие.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что задачи грамматического разбора при анализе текстов могут быть различными как по своей цели, так и по своему содержанию. Прежде всего, грамматический разбор должен способствовать развитию умений и навыков видеть в тексте грамматические средства английского языка и правильно определять их роль в предложении, что является обязательным условием для понимания иностранного текста [Brumfit, 2011, p. 114]. Эффективность такого анализа достигается благодаря прочному усвоению всех грамматических средств иностранного языка, сравнению и сопоставлению грамматических средств родного и иностранного языков. Грамматический разбор может также иметь своей целью обобщение и систематизацию материала, пройденного по грамматике на разных этапах обучения, а также объяснение нового грамматического материала. В этих случаях объектом анализа должно являться какое-то одно определенное грамматическое явление, но в различных его функциях. При таком анализе сравнения и сопоставления производятся внутри данного иностранного языка и требуют умения правильно определять грамматический и лексический контекст. Грамматический анализ обеспечивает обучающимся умения и навыки самостоятельно справляться с различного рода трудностями в области грамматики английского языка при чтении текстов и обеспечивает прочные знания по грамматике. Кроме того, при таком анализе обучающиеся получают возможность убеждаться на конкретных примерах в том, что язык дает возможность передавать человеческие мысли посредством разнообразных

грамматических конструкций, неся в себе определенную информацию и знания [Колобаев, Жаворонкова, 2016, с. 147]. Грамматический разбор способствует также развитию мышления и речи обучающихся на изучаемом языке, расширяет их словарный запас, стимулирует их говорить на иностранном языке, развивает внимание, что достигается самой методикой работы при анализе иностранных текстов.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М., Академия, 2011. С. 127.
2. Джагинова Т.М. Отбор и организация языкового материала по предпрошедшему времени английского языка // Проблемы формирования иноязычных грамматических навыков: межвуз. сб. науч. трудов; редкол.: П.Б. Гурвич (отв. ред.) [и др.]. Владимир: ВГПИ, 1985. С. 119.
3. Колобаев В.К. Жаворонкова, Е.М. Психологические аспекты обучения грамматике английского языка. М.: Символ науки, 2016. С. 147.
4. Brumfit S., Johnson K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford, 2011. P. 114.

ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ (УРОВЕНЬ БАКАЛАВРИАТА)

А. Ю. Цымбал, 426878@mail.ru

С. Л. Фокина, svetlana.t.work@mail.ru

*ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,
Россия, г. Иваново*

Аннотация: В статье рассматриваются основные пути и приемы повышения мотивации учащихся неязыковых факультетов уровня бакалавриата в ситуации обучения английскому языку. Проводится анализ практических приемов повышения мотивации к обучению в очном формате, онлайн, в ситуации дистанционного обучения, а также самостоятельной работы учащихся. Выделяются основные виды коммуникации с учащимися, включая дистанционный, а также этапы формирования мотивации и факторы ее повышения. Анализируется мотивационная специфика различных видов контроля.

Ключевые слова: английский язык, удаленное (дистанционное) обучение, мотивация, целеполагание, контроль, Интернет-ресурс, дистанционная коммуникация

METHODS OF STUDENTS MOTIVATION IN LEARNING ENGLISH AT NON-LINGUISTIC FACULTIES (UNDERGRADUATE LEVEL)

A. Y. Tsimbal, 426878@mail.ru

S. L. Fokina, svetlana.t.work@mail.ru

Ivanovo State University, Russia, Ivanovo

Abstract: The article discusses the main ways and methods of increasing students' motivation in learning English at the undergraduate level of non-linguistic faculties. Practical methods for increasing motivation for learning at full-time, online and distance learning format as well as independent work of students are analyzed. The main types of communication with students, including remote communication. The motivational specificity of various types of control is observed as well as the stages of motivation formation and factors for its increase are singled out.

Key words: English, distance learning, motivation, goal setting, learning, control, Internet resources, distance communication

Формирование мотивации студентов вуза к учебе в целом и, в частности, к изучению иностранного языка, является актуальной проблемой образования в наши дни. Сигналами снижения мотивации, в условиях как оффлайн, онлайн, так и комбинированного обучения, становятся: полное или частичное выпадение учащихся из учебного процесса, снижение количества учащихся на уроке, частичном участии в занятиях — (слушает, но не отвечает; пишет, но не читает; читает, но не говорит, присутствует только на части занятия и т.д.) [Смешанное..., 2022]. Как правило, такие учащиеся полагают, что английский не понадобится им в их будущей профессиональной деятельности и не рассматривают его как необходимый к изучению предмет [Лучникова, 2020]. На фоне общей демотивированности учащихся неязыковых факультетов, обусловленной их слабым представлением о своем будущем рабочем месте,

некоммуникабельностью (отсутствием возможности и желания работать и общаться со сверстниками за границей), особенно острой проблема отсутствия мотивации становится при переходе на удаленное (дистанционное) обучение, что определяет актуальность выбранной нами темы.

В рамках избранной темы исследования особенно важным для рассмотрения нам представляется понятие мотива, как ключевого в теории деятельности, разработанной психологами А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, разделявшими внешнюю, внутреннюю, положительную и отрицательную мотивацию [Мотив..., 2022]. Теория деятельности позволяет понять, что мотивация формируется у человека естественным образом для удовлетворения базовых физических потребностей в еде, одежде, защищенности, в то время как мотивация к учебе, является вторичной и искусственно формируемой. Формирование потребностей в обучении происходит с использованием внешних обстоятельств и содержания деятельности, а также положительной и отрицательной типов мотивации. В ходе исследования нами были выделены и апробированы следующие практические приемы повышения мотивации, доказавшие свою эффективность, и используемые при смешанных формах обучения, включая организацию самостоятельной работы учащихся (а именно: тестирование, целеполагание, визуализация процесса обучения, контроль, дифференцированная коммуникация).

Под тестированием, прежде всего, подразумевается стартовое тестирование, позволяющее диагностировать уровень подготовки учащегося и открывающее возможность объективно понять, где он находится на лестнице знаний. Стартовое тестирование, являющееся первой ступенью системы мотивации, рекомендуется проводить по системе CEFR (Common European Framework of Reference). Примером такого теста для оценки знания английского языка может служить Cambridge Assessment Test (<https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english/>), находящийся в открытом доступе и позволяющий оценить уровень обученности студента по международной системе уровней владения иностранным языком [CEFR ..., 2022].

Второй ступенью мотивации является целеполагание. Под целями занятия понимают те результаты, которые предполагается достичь. Необходимо согласовать учебные цели и задачи со студентами, так, чтобы они считали их своими. Визуализация учебного процесса является важным фактором формирования познавательного интереса учащихся. Для визуализации целей обучения удобно использовать таблицу уровней владения иностранным языком (английским). Так, для учащегося находящегося по результатам стартового тестирования на уровне “A2” системе CEFR, целью может быть овладение уровнем “B1”, в результате освоения которого, он сможет описывать события или опыт, выражать свое мнение, принимать участие в спонтанном диалоге, читать тексты любых типов общей направленности и т.д. Другим вариантом визуализации может служить

пирамида или круговая диаграмма знаний, где можно наглядно показать пройденный материал и материал, оставшийся для изучения. При изучении лексики можно иллюстративно (в виде тематических иллюстраций) показать уже изученные студентами темы, такие как "Знакомство", "Семья", "Питание", "Распорядок дня", указав количество уже пройденных и оставшихся лексических единиц по каждому аспекту. Этот метод позволяет подчеркнуть результаты достигнутые учащимися и вдохновить их на новые достижения. Целеполагание и визуализация необходимы, так как учащиеся часто не понимают, зачем им нужно делать то или иное, или чему-то учиться. Цели должны быть диагностируемыми, конкретными, понятными, побудительными (побуждать к действию).

После того как определены уровень и цели обучения решающее значение в формировании учебной мотивации приобретает контроль – третья ступень мотивации. Различные виды контроля (предварительный, текущий, итоговый) имеют определенную мотивационную специфику [Каменева, 2009, с. 7]. Предварительный контроль способен актуализировать мотив достижения успеха и усилить познавательный интерес к предстоящей учебной деятельности [Каменева, 2009, с. 9]. В процессе текущего контроля удовлетворение от достигнутых результатов приводит к общему положительному отношению к учебе (своей учебной деятельности). Локальный итоговый контроль позволяет объективно оценить проделанную работу (как процесс, так и результат) и осознать возможности для дальнейшего личностного роста и, как следствие, повысить устойчивость учебной мотивации [Каменева, 2009, с. 10]. Когда мы работаем в группах важно максимально учесть своеобразие каждого участника учебного процесса, и тот факт, что возможности каждого учащегося индивидуальны. В связи с этим целесообразно использовать собственно выбор форм контроля и отчётности как фактор повышения мотивации. Для этого, необходимо, время от времени оставлять право выбора форм контроля над учащимися и использовать это право, как фактор повышения мотивации к обучению. Это может быть делегирование функции контроля учащимся, использование самопроверки, возможности выбора степени погружения в предмет от базы до продвинутого уровня. Каждый компонент учебной деятельности будет тем успешнее, чем полнее он обеспечен дидактическими средствами, обладающим соответствующими функциональными методическими возможностями. В настоящее время наблюдается тенденция цифровизации и автоматизации средств контроля, что представляется вполне закономерным, повышает мотивацию учащихся и экономит время преподавателя.

Особого внимания, с точки зрения мотивации, заслуживают онлайн занятия. Одним из используемых здесь мотивационных приемов является структурирование, благодаря которому занятие может быть условно поделено на три части (подготовительная, основная и завершающая). На подготовительном этапе для повышения мотивации используются:

напоминание и анонс онлайн занятия, декларация правил поведения (участия), обучение работе на онлайн платформе (зум и др. сервисах).

Приемами повышения мотивации основного этапа являются: целеполагание, тройное тестирование (два текущих опроса и одно тестирование по результатам онлайн- занятия), использование модели перевёрнутого класса и активизирующий прием проверки связи (работы микрофона, камеры, наличия учебных материалов). Прием проверки связи и учебных материалов позволяет мобилизовать учащихся для дальнейшей работы и позволяет преодолеть психологическую скованность некоторых учащихся в начале занятия и их стимуляции к полноценному участию в дискуссии. Осознанность повышает мотивацию и целеполагание необходимо на каждом занятии, для того чтобы учащийся понимал на решение какой проблемы необходимо настроиться и пробел в какой части знаний он может восполнить. Вовлечённость каждого в процесс обучения достигается за счет участия каждого в дискуссии. Урок необходимо построить так, чтобы, не погружаясь в свои мысли и посторонние дела, каждый мог читать, переводить, рассказывать или отвечать на вопросы во время занятия, мобилизуя свои силы и внимание. Модель перевёрнутого класса — это такой сценарий обучения, при котором теоретический материал изучается учащимися самостоятельно до начала урока (как правило, посредством информационных и коммуникационных технологий: видеолекции, аудио-лекции, интерактивные материалы и т.п.), а время, высвобожденное на уроке, направляется на решение различных вопросов, возникших в процессе изучения темы и применение знаний и умений на практике [Безрукова, 2020, с. 275].

В связи с тем, что внимание современного студента, выросшего в информационной среде не может концентрироваться в течении долгого периода времени, необходимо делить продолжительные занятия на блоки по 10-15 минут, после каждого из которых, следует тест и предоставляется время для ответов на вопросы по объясненному материалу, либо выполняется практическое задание, в ходе которого эти знания проверяются. Применение этого приема связано с хорошо всем известными особенностями концентрации внимания. Деление занятия на блоки и тройное тестирование является последним приемом повышения мотивации основного этапа онлайн занятия.

На завершающем этапе мотивация включает в себя: анкетирование учащихся о причинах отсутствия на занятии и работу с отсутствующими через старост групп и кураторов (предположительно раз в месяц), анкетирование - опрос присутствующих о качестве проведенного онлайн занятия.

Другим немаловажным фактором повышения мотивации в ситуации онлайн/дистанционного обучения является корректная организация подаваемого материала в дистанционном/онлайн формате. Результаты выполненных работ должны быть осязаемыми и легко проверяться (посредством компьютерного тестирования или иным образом). В письменные работы рекомендуется включать защиту от фальсификации, а именно, наличие личной подписи, разные варианты заданий и т.п. Задания должны быть

максимально простыми и понятными, материал включать иллюстративную наглядность, а также средства мультимедиа и игры.

Залогом повышения мотивации является эффективная коммуникация с учащимися, компонентами которой являются: анкетирование, индивидуальное и конфиденциальное комментирование, организация онлайн интернет-форумов, коммуникация по группам учащихся. В различные виды анкетирования входит: блиц-опрос в начале/конце урока или выполнение заданий с автоматической проверкой (проводимый с целью определения готовности к уроку, успешности выполнения домашнего задания или контрольной работы, наличия пробелов при усвоении предыдущих тем, мотивированности к изучению новой темы, сформированности универсальных способов деятельности, межпредметных склонностей и интересов учащихся) [Организация..., 2022]. Индивидуальное и конфиденциальное комментирование подразумевает соответствующее выставление отметок и комментирование ответов учащихся, а также размещение индивидуальных рекомендаций по выполнению заданий. Организация онлайн форумов для группового обсуждения различных вопросов также фасилитирует обучение. Под коммуникацией по группам учащихся понимается создание отдельных диалогов в системе личных сообщений, в соответствии с делением учащихся по группам, в зависимости от их уровня («учащиеся, работающие с большим опережением», «учащиеся, работающие в среднем темпе», «учащиеся, работающие в замедленном темпе»), что позволяет внедрить принцип индивидуализации на уровне коммуникации в учебный процесс.

Таким образом, на основании изложенного, можно сделать следующие выводы:

1. На фоне общей демотивированности учащихся неязыковых факультетов, обусловленной их слабым представлением о своем будущем рабочем месте формирование мотивации студентов вуза к учебе в целом, и в частности, к изучению иностранного языка является актуальной проблемой в наши дни.

2. Мотивация к учебе является вторичной по отношению к удовлетворению базовых потребностей и искусственно формируемой. Формирование потребностей в обучении возможно с использованием внешних обстоятельств и содержания деятельности, а также положительной и отрицательной типов мотивации.

3. Повышение мотивации к обучению включает в себя такие методы и приемы как: тестирование, целеполагание, визуализацию и контроль, повышающие осознанность участия студентов в процессе обучения, усиливающие уверенность и повышающие самооценку. Эти приемы используются при смешанных формах обучения, включая организацию самостоятельной работы учащихся.

4. Мотивация учащихся на онлайн занятия имеет свою специфику и включает дифференцированную коммуникацию, структурирование занятия,

анонсирование, использование модели перевёрнутого класса, корректную организацию подаваемого материала.

Список литературы:

1. Безрукова А.С. Методика «перевёрнутого класса» в реализации требований ФГОС ООО // Молодой ученый. 2020. № 4. С. 275-277.

2. Каменева И.О. Контроль как средство формирования учебной мотивации студентов высших учебных заведений: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.О. Каменева. Саранск, 2009. 161 с.

3. Лучникова А.В. Некоторые способы повышения мотивации студентов при изучении английского языка в условиях дистанционного обучения в вузе / А.В. Лучникова // «StudNet». 2020. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-sposoby-povysheniya-motivatsii-studentov-pri-izuchenii-angliyskogo-yazyka-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya-v-vuze/viewer> (дата обращения: 28.10.2022).

4. Мотив // Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%> (дата обращения: 28.10.2022).

5. Организация педагогического взаимодействия с учащимися // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/organizaciya-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-s-uchaschimisya-3603924.html> (дата обращения: 31.10.2022).

6. Смешанное обучение в России // Модель ротации станций. URL: https://blendedlearning.pro/blended_learning_models/station-rotation/ (дата обращения: 31.10.2022).

7. CEFR // Свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikibrief.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages (дата обращения: 31.10.2022).

МЕТОДИКА РУКОВОДСТВА НАУЧНОЙ РАБОТОЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

С. Н. Чижикова, e-mail: arlana.rus@gmail.com
*ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет –
Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева»,
Россия, г. Москва*

Аннотация: данная научная статья посвящена методике руководства научной работой обучающихся. В работе определены эффективные методики руководства, такие как, интегрированная методика, комбинированная методика и индивидуальный подход, направленные на развитие научного мышления и навыков студентов, а также на организацию качественного выполнения научной работы. Подробно описан процесс взаимодействия руководителей и студентов в зависимости от выбранной методики. Сделаны выводы о том, что важно не забывать о персональном подходе, который учитывает индивидуальные потребности и цели студента в научной работе.

Ключевые слова: научная работа, методика руководства, интегрированная методика, комбинированная методика, индивидуальный подход

METHODOLOGY FOR MANAGING THE SCIENTIFIC WORK OF STUDENTS

S. N. Chizhikova, e-mail: arlana.rus@gmail.com
*Russian state agrarian university – Moscow Timiryazev agricultural academy,
Russia, Moscow*

Abstract: this scientific article is devoted to the method of managing the scientific work of students. The work identifies effective leadership methods, such as an integrated methodology, a combined methodology and an individual approach, aimed at developing scientific thinking and students' skills, as well as organizing high-quality scientific work. The process of interaction between managers and students is described in detail, depending on the chosen methodology. Conclusions are drawn that it is important not to forget about a personal approach that considers the individual needs and goals of the student in scientific work.

Key words: scientific work, management methodology, integrated methodology, combined methodology, individual approach

Современное образование в большей степени ориентировано на развитие научных знаний и навыков у обучающихся. Важным этапом становления научного мышления является выполнение научной работы студентами, аспирантами и другими обучающимися. Научные работы дают возможность не только изучить теоретический материал, но и применить его на практике, улучшить свои навыки и развить способность к самообразованию. Студенты, готовящиеся к написанию научной работы, общаются с научным руководителем, который должен помочь им преодолеть трудности и достичь желаемых результатов. Однако, руководство научной работой обучающихся может быть сложным процессом, особенно для молодых студентов, которые только начинают свой научный путь. В связи с этим, разработка эффективной

методики руководства научной работой обучающихся является актуальным вопросом для многих педагогов вузов.

В современном мире, где наука развивается стремительными темпами, наличие компетенций в научном исследовании само по себе становится необходимым условием для достижения успеха в жизни. В связи с этим, важно обеспечить высокое качество научного обучения, в том числе и руководство научной работой обучающихся.

Методология рассматривает организацию руководства как целенаправленную активность человека . Организовать руководство – значит упорядочить её в целостную систему с четкими и определенными характеристиками, логической структурой , определяющими процесс её осуществления [Пономарев, 2014, с. 6].

Цель данной статьи – определить эффективные методы руководства научной работой обучающихся.

В настоящее время отсутствует единая методика руководства научной работой обучающихся, что приводит к неэффективности процесса обучения и низкому качеству научных работ. Обучающиеся часто сталкиваются с проблемами при подготовке научной работы, которые могут быть связаны с нехваткой информации, затруднениями в формулировке темы и исследования, а также в неопределенности в выборе методов научного исследования. В связи с этим, требуется разработка новых методик руководства, которые позволят эффективнее справляться с проблемами в научной работе обучающихся.

Проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся при выполнении научной работы, сложно классифицировать, так как эта деятельность зависит от индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса; времени, отводимого на данный вид деятельности; процесса сопровождения или оказания педагогической помощи; этапа обучения по основной профессиональной образовательной программе [Донцов, 2017, с. 25].

Методы исследования.

В настоящее время в литературе описывается множество методик руководства научной работой обучающихся, однако не все из них эффективно работают. Проведенное исследование показало, что наиболее эффективными методиками руководства являются интегрированная методика, комбинированная методика и индивидуальный подход.

В частности, интегрированная методика заключается в том, что студенты получают информацию об основных методах научного исследования, а также об их применении в практике. В рамках такой методики студенты активно взаимодействуют с научным руководителем, обсуждают с ним возникающие трудности и принимают совместные решения. Интегрированная методика руководства научной работой – это подход к преподаванию и научной работе, который включает несколько этапов, ориентированных на развитие навыков и умений, которые необходимы для того, чтобы студенты могли успешно выполнять научные исследования и проекты.

Основные шаги и инструменты этой методики включают в себя:

1. Определение темы исследования – определение основной идеи проекта и целей исследования в соответствии с уровнем образования студента.

2. Изучение литературы – студенты анализируют уже существующие работы, связанные с их тематикой, чтобы получить представление об актуальных проблемах и понять, какие подходы уже использовались для решения этих проблем.

3. Анализ полученной информации – анализ имеющейся информации и оценка ее точности, а также применимости для решения поставленной задачи.

4. Формулирование гипотезы: после изучения литературы студенты должны сформулировать гипотезу, которую они будут проверять в своем исследовании.

5. Выбор методологии – студенты должны определить, как они будут собирать данные и анализировать их, используя различные методы и инструменты, такие как анкетирование, интервью и статистический анализ.

6. Построение исследования – составление плана исследования, за которым следует принятие решения о предпринимаемых действиях, как правило, в соответствии с выбранной методологией.

7. Контроль и анализ результатов – следите за прогрессом своего научного исследования, чтобы убедиться, что он идет в правильном направлении, и проанализировать полученные результаты по выполнению поставленных целей.

8. Воспроизведение исследований и проверка результатов – для того, чтобы убедиться в правильности полученных данных.

Эти шаги и инструменты могут различаться в зависимости от конкретной ситуации. Они могут быть адаптированы и улучшены с течением времени и с накоплением знаний и опыта.

Комбинированная методика предполагает использование нескольких методов руководства научной работой, таких как групповые занятия, индивидуальная консультация и научно-практические семинары. Цель такого подхода – дать студентам возможность получить комплексное представление о том, как правильно подготовить научную работу и какие методы использовать. Она помогает разнообразить процесс обучения и учиться наилучшим практикам.

Процесс взаимодействия между руководителем и студентом является одним из самых важных аспектов комбинированной методики руководства научной работой обучающихся. Чтобы достичь наилучших результатов, следует руководствоваться следующими рекомендациями:

1. Регулярно общаться со студентами и следить за их прогрессом. Это может быть осуществлено через регулярные встречи, консультации, электронную почту и другие средства связи;

2. Содействовать развитию самостоятельности студентов, помогая им развивать навыки и умения, необходимые для выполнения научной работы;

3. Привлекать студентов к активности научного сообщества, например совместными конференциями или публикациями научных статей;

4. Определить ожидания начального и конечного этапов научных исследований, чтобы студенты могли заранее знать, какие результаты ожидаются от них на каждом этапе;

5. Помогать студентам анализировать и оценивать свои работы, указывая на ошибки и поощряя достижения;

6. Использовать современные технические средства для совместной работы, такие как облачные сервисы или электронные технологии обучения.

Индивидуальный подход основан на индивидуальных консультациях между научным руководителем и студентом. В рамках этого подхода студент получает индивидуальное руководство по научной работе, что позволяет более эффективно научиться применять методы научного исследования.

Индивидуальная методика руководства научной работой обучающихся ориентирована на уникальные потребности и возможности каждого студента. Это подход, основанный на индивидуальном подходе к обучению, что позволяет максимально использовать потенциал каждого студента и помогает повысить качество научных работ.

Особенности индивидуальной методики руководства научной работой обучающихся, помогающие повышению качества научных работ, включают:

- организация персональной работы с каждым студентом для выявления его интересов, задач и потребностей;

- составление индивидуального плана работы для каждого студента, учитывающего его индивидуальные потребности;

- организация персональных консультаций и обратной связи с каждым студентом по процессу работы;

- выявление и использование потенциала каждого студента для формирования научных исследований высокого уровня;

- постоянное аналитическое и методологическое сопровождение каждого студента на всех этапах научной работы.

Эти особенности индивидуальной методики руководства научной работой обучающихся помогают студентам развивать свои навыки и умения, усиливают их интерес и мотивацию к научной деятельности и способствуют повышению качества их научных работ.

Для эффективного руководства научной работой студентов была проведена систематическая литературная ревизия, а также интервьюирование педагогов вузов и аспирантов, уже имеющих опыт выполнения научных работ.

Результаты исследования.

- Необходимо оценивать уровень подготовки студентов и аспирантов перед началом выполнения научной работы. Это позволит выявить слабые стороны и разработать индивидуальный план обучения и руководства работой.

- Необходимо привлекать профессиональных научных руководителей, обладающих опытом и знаниями в соответствующей области науки.

- Следует постоянно отслеживать и контролировать прогресс выполнения научной работы обучающимися и вовремя корректировать действия руководителей и самостоятельных исследователей.

– Развитие технических навыков и знаний представляет собой важную составляющую в успешном выполнении научной работы.

Обеспечение адекватной материальной и технической базы для проведения научной работы также имеет критическое значение.

Выводы.

Таким образом, эффективная методика руководства является критической для успешного выполнения научной работы обучающимися.

Интегрированная методика, комбинированная методика и индивидуальный подход являются наиболее эффективными методиками руководства научной работой.

Научные руководители должны уделять большое внимание выбору методов руководства, которые позволяют студентам получить информацию не только о научном исследовании, но и о профессиональной ориентации. Кроме того, важно не забывать о персональном подходе, который учитывает индивидуальные потребности и цели студента в научной работе.

Данная научная статья была посвящена методике руководства научной работой обучающихся, и были определены эффективные методы для руководства выполнением научной работы. Результаты исследования подтвердили, что руководство научной работой обучающихся является сложным процессом, но правильное применение эффективных методик позволит повысить качество научного обучения и дать возможность студентам и аспирантам развивать свои научные навыки и компетенции.

Список литературы:

1. Донцов Д.А., Шарафутдинова Н.В. Методика научного руководства проектами обучающихся гуманитарного профиля на примере психолого-педагогических работ // Образовательные технологии. 2017. № 2. С. 63.
2. Пономарев А.Б., Пикулева Э.А. Методология научных исследований. Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2014. 186 с.

ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕЧИ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

О. М. Шерехова, e-mail: olmili@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений
*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
Петрозаводск, Россия*

Аннотация: Распространение научных знаний и популяризация достижений российской науки являются приоритетными задачами высших учебных заведений страны. Однако приходится констатировать факт несформированности академических навыков обучающихся вуза и низкого уровня развития культуры их научной речи в целом. Проблема формирования навыков академического письма занимает сегодня важное место в образовательном процессе вуза. В статье представлен опыт организации обучения письменной академической речи в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» в Петрозаводском государственном университете.

Ключевые слова: письменная академическая речь, навыки академического письма, студенты-нелингвисты, академический доклад, английский для профессиональных целей

ACADEMIC WRITING IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

O. M. Sherekhova, e-mail: olmili@mail.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Foreign languages
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Abstract: The priority task of Russian higher education institutions is to disseminate scientific knowledge and popularize achievements of Russian scientists. However, it is necessary to note that students lack the academic writing skills needed to become successful professionals after graduation. Nowadays the problem of academic writing skills development occupies an important place in the educational process of universities. The article presents the experience of academic writing training in the process of teaching the foreign language in the sphere of professional communication at Petrozavodsk State University.

Key words: academic writing, academic writing skills, non-linguistic students, academic report, English for professional purposes

В последние годы в высшем образовании России значительное внимание уделяется формированию у обучающихся навыков академического письма. Это связано с рядом причин, одной из которых является необходимость «распространения научных знаний, популяризация достижений фундаментальной науки в обществе и повышение престижа науки в стране» [Программа фундаментальных научных исследований, 2020, с. 5]. В последние годы эффективность работы российских вузов определяется количеством публикаций в научных журналах, приоритетными из которых являются журналы, индексируемые в международных базах, Scopus и Web of Science, а

также находящиеся в перечне рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве образования и науки Российской Федерации. При этом учитываются показатели публикационной активности не только профессорско-преподавательского состава, но и обучающихся различных ступеней обучения. В связи с этим, актуальным становится развитие навыков академического письма у обучающихся вузов как на русском, так и на иностранном языке, владение которыми позволяет специалистам любого профиля успешно интегрироваться в международную научную и профессиональную среду. Публикация результатов научных исследований в журналах требует специальной подготовки, которая не должна оставаться без внимания в процессе обучения в вузе. К сожалению, как показывает практика, большинство преподавателей вуза не уделяют должного внимания формированию навыков академического письма, считая, что данный опыт приобретается в процессе личной практики, но по мнению специалистов в области академического письма «подобный некорректируемый и никем не направляемый процесс является долговременным и неэффективным» [Добрынина, 2021, с. 89]. В связи с этим, целью данной статьи является анализ опыта ведущих исследователей данной области как в России, так и за рубежом, а также описание собственного опыта организации обучения письменным формам общения студентов-нелингвистов в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», способствующего развитию навыков академического письма.

По мнению И.Б. Короткиной, обучение академическому письму, ориентированное на написание научного текста и опирающееся на систематическое обучение студентов риторическим и публикационным конвенциям, крайне необходимо высшему образованию России сегодня, поскольку без этих знаний и опыта «мы не сможем выйти на конкурентоспособный уровень ни в научных публикациях, ни в подготовке научных кадров» [Короткина, 2018, с. 65]. О необходимости формирования навыков академического письма в России заговорили относительно недавно, а сам предмет стал появляться изначально как отдельный блок или раздел в практическом курсе иностранного языка, а затем и как самостоятельная дисциплина. Сегодня владение навыками академического письма рассматривается как неотъемлемая часть научной и профессиональной компетентности выпускника вуза. Анализ опыта зарубежных и российских коллег в этой области указывает на осознание необходимости формирования письменной иноязычной компетенции, способствующей развитию метакогнитивных навыков, критического мышления, способности к анализу, синтезу, мониторингу и оценке информации, а также умения выдвигать уникальные идеи или утверждения, способности аргументировать на основе обработанной информации. Анализ опыта ведущих университетов и колледжей в мировом пространстве указывает на распространение идеи актуальности владения навыками академического письма у обучающихся, в связи с чем отмечается широкое внедрение практики создания лабораторий письма и

специальных центров, в которых осуществляется поддержка студентов различных направлений подготовки. Данная поддержка включает в себя следующие составляющие: объяснение грамматики, помощь при структурировании текста, интерпретация и разъяснение заданий, обратная связь с преподавателем [Chen, 2020, p.10]. В последние годы российские университеты также активно открывают мультилингвальные центры академического письма, которые предлагают студентам и даже преподавателям программы обучения основам письменной академической речи на родном и иностранных языках. Надо отметить, что такие центры приобретают всё большую популярность среди обучающихся в связи со сложностью овладения навыками академического письма. Проходя курсы академического письма в подобных центрах, обучающиеся учатся структурировать научные и профессиональные тексты, грамотно излагать суть исследования, а также презентовать полученные результаты аудитории.

Поскольку процесс формирования навыков академического письма является долгосрочной перспективой, требующей поэтапного обучения письменным формам общения студентов, преподаватели Петрозаводского государственного университета уделяют этому вопросу внимание, начиная с первого года обучения иностранному языку в вузе. Необходимо отметить, что уже на протяжении нескольких лет обучение иностранному языку в университете ведется с учетом профиля подготовки обучающихся. Обучение английскому языку в профессиональных целях в первую очередь отвечает потребностям самих обучающихся, которые видят перспективы владения иностранным языком в своих профессиональных областях. Это также открывает специалистам дополнительные возможности участия в конференциях, семинарах, симпозиумах, а также других мероприятиях, организуемых международными профессиональными и научными сообществами.

Поэтапное обучение основам письменного академического общения начинается с изучения форм письменной иноязычной коммуникации различной направленности. Так, студенты-нелингвисты первого года обучения учатся составлять Curriculum Vitae (CV) на английском языке. Целью данного обучения является формирование навыков самопрезентации в письменном виде. Студенты получают информацию о различиях написания резюме и CV на английском языке, последнее из которых больше нацелено на прохождении зарубежных стажировок, получении работы в международных компаниях, грантов для обучения за границей или проведения научных исследований. Студенты учатся правильно структурировать документ, отбирать необходимую информацию о месте учебы и работы с указанием значимых достижений в области своей профессиональной деятельности. Параллельно с написанием CV студенты учатся правильно составлять сопроводительное письмо (Cover Letter), в котором они указывают причины обращения в те или иные компании или учреждения, а также описывают обоснования своих намерений получить работу, стажировку или грант. Затем студенты изучают виды деловых писем,

написание которых могут быть полезными в академической или профессиональной, а также в повседневной коммуникации. Так, например, студенты практикуются в написании писем-запросов (Inquiry Letters), писем-жалоб (Letters of Complaint), писем-просьб (Request letters), писем-рекомендаций (Letters of Recommendation) и другие. Практика написания данных видов деловых писем позволяет студентам научиться осуществлять деловую переписку, что является необходимым умением специалиста любой сферы профессиональной деятельности.

После ознакомления с правилами ведения деловой переписки студенты переходят к более сложным формам письменной коммуникации, а именно к изучению основ академического письма. Сначала студентов обучают правилам написания академического эссе. Преподаватель дает разъяснения обучающимся, чем академическое эссе отличается от школьного, предоставляет информацию о различных видах эссе, таких как экспозитарное эссе с различными формами изложения, например, «за и против» (Pros/Cons essay), «причины и следствия» (Cause/Effect essay), «проблема и ее решение» (Problem/Solution essay) и аргументативное эссе [Юсупова, 2017, с. 37-38]. На данном этапе студенты учатся работать с различными видами источников, отбирать необходимую информацию, анализировать и структурировать ее, сопоставлять и сравнивать различные точки зрения, приводить аргументы, делать выводы. Кроме того, работа над каждым видом эссе предполагает выполнения определенного набора упражнений. Так, например, при изучении правил написания «за и против» эссе, студентам предлагается выполнить ряд упражнений на основе предлагаемого эссе, таких как: «определите, какие из предложенных аргументов присутствуют в обсуждаемом эссе», «расположите в правильной последовательности структурные элементы эссе», «перепишите предложения, используя слова-связки (linking words), данные в скобках, «распределите предложенные аргументы в группы «за» и «против» и другие. После разбора особенностей написания академического эссе, студентам предлагаются профессионально ориентированные темы, в рамках которых студенты сами формулируют тезис и практикуются в поиске информации и изложении аргументации на английском языке согласно изученным правилам.

Следующим этапом формирования навыков академического письма является подготовка академического доклада. В процессе иноязычного образования студенты-бакалавры гуманитарных направлений готовят сначала информационные доклады, которые отличаются от академического доклада упрощенной структурой и содержанием. Так, информационный доклад содержит вступление, основную часть, обобщение, выводы и список литературы. Академический доклад, как правило, является заключительным этапом языковой подготовки студентов и представляет собой изложение основных результатов исследовательской работы по профессионально ориентированной теме и их презентацию на кафедральном экзамене. Подготовка академического доклада представляет собой тщательное изучение проблемы, поиск необходимых источников информации, ее анализ и

переработка, и изложение материалов согласно структуре академического доклада. Доклад имеет следующую структуру: Introduction – вступление, research rationale – актуальность проблемы, research question – исследовательский вопрос, methodology – методы, используемые в исследовании, data collection – источники информации (научные статьи, официальные документы и т. д.), findings – результаты, представленные в исследовании, summary – обобщение, conclusion – выводы и references – используемая литература. Студенты в течение семестра исследуют проблему, подбирают необходимую литературу, делают сравнительный анализ, проводят эксперимент, готовят текст доклада под руководством ведущего преподавателя, оформляют его в виде презентации, с учетом правил ее подготовки, готовятся к устному выступлению на экзамене, которое предполагает не чтение, а устное изложение полученных результатов. Так, в текущем учебном году студенты-юристы подготовили доклады по следующим темам: «Предупреждение преступности: предпринимаемые действия правительства с целью снижения уровня преступности», «Проблема киберпреступности в современном обществе», «Сравнительный анализ российских и американских уголовно-правовых норм о необходимой обороне», «Домашнее насилие: статистика и реальная картина ситуации», «Роль адвокатов потерпевших в уголовном процессе (на основе анализа законодательства Нидерландов)» и многие другие. Студенты-международники изучали международные проблемы стран Ближнего востока, взаимодействие государств арктической зоны в современных условиях, внешнюю политику Турции и расширение ее сфер влияния и др., тогда как политологи анализировали особенности российского электората и их отношение к выборам различных уровней власти, природу политических конфликтов, причины и последствия холодной войны, и многие другие.

На следующем уровне обучения в магистратуре обучающиеся учатся писать аннотацию к статье на русском и английском языках, работают со статьями на английском языке по теме своей магистерской диссертации, а также изучают особенности написания научной статьи.

Работа над аннотацией подразумевает анализ предложенных текстов по профессионально ориентированной теме, обсуждение видов аннотации, ее структуры, а также выполнение упражнений. Магистранты подробно изучают рекомендации Европейской ассоциации научных редакторов (European Association of Science Editors EASE), согласно которым структурируют свои аннотации, включая в них следующие компоненты: актуальность (background), цели (objectives), методы (methods), результаты (results) и выводы (conclusions) [Рекомендации EASE, 2018, с. 2]. Обучающиеся работают с лексикой, используемой в аннотациях. Так, например, магистрантам предлагаются несколько примеров аннотаций к статьям профессионально ориентированной направленности, на основе анализа которых они составляют таблицы с часто встречающимися словами в них. Кроме того, обучающимся предлагается проанализировать аннотации студентов на предмет присутствия всех ее структурных блоков, соблюдения или несоблюдения академических

формальностей и устранения громоздких оборотов и очевидных фраз, не несущих никакой информации. Завершением работы над аннотацией является предоставление собственного продукта. Как правило, магистранты подготавливают аннотацию к собственным докладам или к другим исследовательским работам, которые они выполняли в процессе обучения в вузе.

Таким образом, очевидна необходимость формирования навыков академического письма в вузах, поскольку без организации систематического обучения студентов композиционным правилам и риторике написания академических и научных текстов, принятых в глобальном академическом дискурсе, невозможно их вывести на конкурентоспособный уровень в научно-исследовательской деятельности. В процессе изучения основ письменной иноязычной коммуникации в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» студенты приобретают навыки академического письма. Они изучают и анализируют источники информации, в том числе научные статьи по профессионально ориентированным темам, учатся подготавливать собственные научные доклады по результатам своих исследований. Это развивает умения критически мыслить, создавать новое знание, аргументировать свою научную позицию, принимать чужую точку зрения, самостоятельно работать, а также критически оценивать результаты своей работы. Благодаря приобретенным навыкам перед студентами открывается перспектива стать участником международных научных сообществ, вносить свой вклад в развитие научных исследований не только в своей стране, но и мире в целом.

Список литературы:

1. Добрынина О.Л. Академическое письмо для публикационных целей и машинный перевод: возможен ли симбиоз? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 12. С. 87–101. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-87-101.
2. Короткина И.Б. Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 64-74. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-64-74>.
3. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021-2030 годы) // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. № 3684-р. – 149 с.
4. Рекомендации EASE (European Association of Science Editors) для авторов и переводчиков научных статей, которые должны быть опубликованы на английском языке // European Science Editing. 2018. № 44 (4). 16 с. DOI:10.20316/ESE.2018.44.e1.ru.URL: https://www.ease.org.uk/wp-content/uploads/2015/12/EASE-Guidelines_2016-Russian.pdf (дата обращения 07. 04. 2023).
5. Юсупова Л.Н. Написание академического эссе на английском языке : учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов. Петрозаводск : Издательство ПетрГУ. 2017. 54 с.
6. Chen V. Writing Centers and Students' Experiences with Writing in College // University of California. Irvine Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. 2020. 158 p.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н. В. Шилова, n.shilovanina@yandex.ru
ассистент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль

Аннотация: Как известно, проблема мотивации в образовательном процессе стоит сегодня на первом месте. Педагоги и психологи отмечают, что качество выполнения той или иной деятельности на занятиях по иностранному языку и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. В статье рассматриваются как с помощью определенных игровых технологий преподаватель может привлечь внимание учащихся к тем элементам или компетенциям, которые он считает центральными в процессе обучения.

Ключевые слова: игра, игровой метод, игровое обучение, дидактический элемент игры, иностранный язык, мотивация, средство повышения мотивации

INCREASING THE MOTIVATION OF STUDENTS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES

N. V. Shilova, n.shilovanina@yandex.ru
assistant of the Department of Foreign Languages
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

Abstract: As you know, the problem of motivation in the educational process is in the first place today. Teachers and psychologists note that the quality of performance of a particular activity in foreign language classes and its result depend primarily on the motivation and needs of the individual, his motivation. The article examines how, with the help of certain game technologies, a teacher can attract the attention of students to those elements or competencies that he considers central in the learning process.

Key words: game, game method, game training, didactic element of the game, foreign language, motivation, a means of increasing motivation

Преподаватели и методисты всего мира прибегают к различным методикам для стимулирования интереса у учащихся к иностранному языку, но как показывает практика, наблюдается снижение мотивации к изучению иностранного языка. Таким образом, представляется крайне необходимым найти причины и пути преодоления данной проблемы.

Игровые методы обучения используют различные способы мотивации:

1) коммуникативные мотивы – групповое решение игровых задач побуждает к межличностному общению между учащимися, а также укрепляет их отношения в коллективе;

2) моральные мотивы – в процессе игры учащиеся могут постоять за себя, свои знания и свою точку зрения;

3) познавательные мотивы – в игре есть неизвестный ответ, который толкает учащегося на поиск его решения, активизируя мыслительную деятельность [Купцов, 2022а; Нижегородцева, Прудникова, 2022; Прудникова, 2022].

Для создания игровых ситуаций на занятиях широко используются инструкции, карточки, описания ситуаций, рисунки, настольные игры, а также дискурс художественных произведений, которые, как известно, является сложным коммуникативным явлением, включающий в себя экстралингвистические факторы, такие как, знания о мире, интересы, цели коммуникатора [Бабаян, 2022; Купцов, 2022б; Тишко, Шилова, 2022а].

Все игры можно разделить на несколько групп, каждая из которых служит определенной педагогической цели и имеет свою специфику.

Дидактические игры – ориентированы на конкретную цель обучения (язык, культура, содержание и т.д.); включают в себя планирование, правила, возможность оценки.

Языковые игры – ориентированы на четкую лингвистическую постановку целей; они служат, прежде всего, для закрепления словарного запаса, структуры, фраз и языковых навыков (говорение, аудирование, чтение, письмо). К языковым играм относятся: настольные игры, карточные игры, игры в кости (например, домино, бинго, игры на память и т.д.); игры на угадывание, комбинирование и запоминание (например, личности, профессии, предметы, ситуации и т.д.); игры на говорение и чтение (например, слова, предложения, цепочки ассоциаций, головоломки с буквами, ребусы и т.д.); дискуссионные игры (например, «Что, если ... ?»); игры с хлопками (например, «Когда вы слышите глаголы будущего времени, вы хлопаете в ладоши»).

Творческие игры. В творческих играх цель состоит не в том, чтобы воспроизвести учебный материал, найти конкретное решение или сделать что-то правильно, а в том, чтобы создать что-то новое из известных компонентов. Особое внимание уделяется использованию языка, творческому письму, творческому рассказыванию историй и рисованию, а также импровизации.

Подвижные игры ориентированы на активных двигательных действиях, направленных на достижение условной цели, оговоренных в правилах. Подвижные игры можно проводить как в помещениях, так и на свежем воздухе.

Интерактивные игры. В этих играх основное внимание уделяется взаимоотношениям между людьми, где требуется множество навыков. На занятиях их можно использовать в следующих ситуациях: для знакомства; для расслабления, повышения концентрации внимания; для планирования и обдумывания групповой работы; для разрушения стереотипного поведения; для подготовки театрального спектакля.

Правила игры в интерактивные игры могут быть изменены по мере необходимости учащихся во время игры. Нет победителей или проигравших. Все заинтересованные стороны должны исправить свои ошибки на целевом языке, поэтому между учениками нет конкуренции и учащиеся сами решают, что они хотели бы внести в игру по собственному усмотрению.

Деловые игры – метод имитации принятия решений руководящих работников или специалистов в различных производственных ситуациях, осуществляемый по заданным правилам. Они моделируют и отражают решения, принимаемые в конфликтных случаях. Деловые игры требуют высокий уровень знаний словарного запаса, так как они предполагают свободное высказывание учащихся.

В ходе игры различают три этапа:

- 1) подготовительный этап – объяснение проблемы, правила игры, цели, назначение и распределение ролей;
- 2) этап игры – учащиеся действуют в группах в соответствии с правилами игры;
- 3) этап оценки – обсуждается ход игры, ошибки.

Деловые игры требуют тщательной подготовки преподавателя, организаторского таланта и достаточного времени. Тема должна соответствовать действительности. Языковые ошибки можно обсудить в перерывах во время игры.

Поисковые игры – это игры, в которых ищут, находят, наблюдают и исследуют что-то неизвестное. Примеры поисковых игр: задачи по ориентированию (найти дорогу к банку или аптеке); задачи поиска (утерян паспорт – что мне делать?); задачи по сбору (сбор и принесение определенных материалов / предметов); творческие задания (например, создание фотоколлажа, видео, стихотворения и т.д.).

Поисковые игры могут проводиться как в классе, так и на открытом воздухе (в городе, на территории школы).

Игра обладает множеством образовательных и дидактических преимуществ в изучении языка:

- мотивирует учащегося, помогает сосредоточиться и стимулирует его память;
- игра делает из пассивного учащегося активным – он работает в группе и делится со своими идеями с одноклассниками, расширяя при этом возможности социального взаимодействия и общения на целевом языке;
- изменяет и демократизирует отношение к обучению: учащийся меньше подвержен стрессу, страху перед ошибкой, так как игра основана на правилах, известных всем, а иногда и на случайности;
- игра побуждает учащегося выражать свои мысли словами, аргументировать свой выбор и, таким образом, помогает ему совершенствовать свой язык;
- поощряет учащихся взаимодействовать и общаться
- позволяет учащемуся развивать методы работы, следовать логике, рассуждениям;
- позволяет одновременно стимулировать различные навыки: словесные, умственные, логические и т.д.;
- дает учащемуся конкретную цель, которой он должен достичь, и побуждает его принять в ней участие;

- делает уроки разнообразными [Шилова, 2022].

Помимо всех этих образовательных аспектов, игра, прежде всего, позволяет учащимся совершенствовать язык с удовольствием, создавая иллюзию того, что они не прилагают никаких реальных усилий, кроме как участвует в текущей игре.

Несмотря на то, что игру можно рассматривать исключительно как занятие, при правильном использовании она может стать важнейшим элементом успеха в обучении учащихся.

Процесс включения игры на занятиях иностранного языка должен строго соблюдаться, чтобы сохранить образовательную направленность. Игры должны быть тщательно отобраны и применяться как часть достижения образовательных целей и овладения языковыми навыками.

В дошкольных образовательных учреждениях изучение иностранного языка лучше всего начинать с помощью тактильных игр, детских стишков и рассказов, чтобы привыкнуть к произношению и ударениям в словах.

Учащимся начальной школы понравятся карточные и настольные игры, в которых они взаимодействуют друг с другом. В обществе, которое становится все более цифровым, где социальные связи становятся все более редкими, встреча за карточной игрой или игровым столом становится настоящим моментом подлинного счастья. Это способствует усвоению новых словарных слов на целевом языке и способствует устному общению. Акцент в этих играх делается на повторении, чтобы проработать фонетику и улучшить разговорную речь, а также максимально запомнить словарный запас.

Начиная со средней школы для привлечения внимания школьников к иностранным языкам, в учебный процесс необходимо включить цифровые инструменты: планшеты, онлайн-игры, дополненную реальность для полного погружения, многочисленные средства массовой информации. Многие сайты и приложения также помогут добавить цифровую идентификацию в программу преподавателя [Купцов, 2022а; Купцов, 2022в].

Внедрение элементов игры на занятиях иностранного языка делится на пять этапов:

- 1) выбор игры, в которую будет играть учащиеся;
- 2) обозначение конечной цели, которую необходимо достичь (важно, чтобы каждый учащийся с самого начала осознал конечную цель);
- 3) чёткое объяснение правил игры;
- 4) начало игры и наблюдение за ходом игрового процесса,
- 5) ведение игры, оказывая при этом надлежащую поддержку учащимся, когда у них появляются очень креативные идеи и их потребности трудно удовлетворить. Если у учащихся возникают вопросы и им становится скучно, то необходимо вмешаться в игру, чтобы ответить на вопросы и побуждать их играть далее [Шилова, 2022].

Несмотря на преимущества дидактических игр, специалисты в области образования указывают, что обучение с помощью игр также может

сопровождаться рядом трудностей, поэтому необходимо учитывать некоторые условия, чтобы игру можно было использовать на занятиях:

- игра должна проводиться в установленное для нее время. При этом следует подчеркнуть, что занятия, основанные на играх, не должны использоваться для заполнения оставшегося времени на занятии;

- правила игры должны быть понятны всем учащимся, поэтому преподаватель должен четко указать, что можно и что нельзя делать во время занятия;

- предпочтительно, чтобы игра способствовала формированию позитивного отношения к совместной работе. Во время занятий следует избегать выделения определенных учеников. Необходимо заранее подумать роли для тех, кто по разным причинам не может участвовать в игре, такие как судьи, помощники или наблюдатели;

- преподаватель должен готовить разнообразные игры, чтобы не всегда выделялись одни и те же ученики, таким образом у учеников будет повышаться мотивация [Купцов, 2022а; Шилова, 2022а].

Любая игра может быть использована в начинающей и продвинутой группе, дело не в самой игре, а в грамотном подборе материала, который может быть простым или достаточно сложным. Игры позволяют действовать преподавателю в различных направлениях: можно тренировать употребление неправильных глаголов, можно выбрать трудные случаи употребления, например, того или иного правила английского языка и самому разобрать их с учениками, использовать типичные ошибки учащихся и на основе этого отбирать игровой материал [Кузнецов, 2022; Тишко, 2022б].

Таким образом, подводя итоги всему вышесказанному можно сделать вывод о том, что мотивация играет фундаментальную роль в успехе учебного процесса, так как именно она побуждает учащегося эффективно управлять своим учебным процессом. Необходимо также отметить, что игра дает учащимся возможность сотрудничать, развивать социальные навыки, решать проблемы, практиковать свои языковые и цифровые навыки. Игра позволяет учащимся иметь право голоса в процессе обучения, развивать их самостоятельность и уверенность в себе.

Список литературы:

1. Бабаян В.Н., Шилова Н.В. Семантические и коммуникативно-прагматические особенности дискурсивных маркеров в испаноязычном художественном дискурсе // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 4(31). С. 86-92.
2. Кузнецов А.Н., Тишко А.Б., Шилова Н.В. «Когда б вы знали, из какого сора растут...» (опыт ненаучного исследования) // Интеграция в психологии: теория, методология, практика: Сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Ярославль, 27 мая 2022 года; под научной редакцией В.А. Мазилова. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. С. 28-31.
3. Купцов А.Е., Шилова Н.В. Дидактические игры как средство обучения иностранному языку в высших учебных заведениях // Лингводидактика и лингвистика в вузе:

традиционные и инновационные подходы: Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ярославль, 20–21 мая 2022 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2022. С. 62-65.

4. Купцов А.Е., Шилова Н.В. Дискурсивы и синтаксические конструкции как средства формирования прагматического эффекта акта коммуникации в англо- и испаноязычном художественном дискурсе // Когнитивные исследования языка. 2022. № 3(50). С. 269-273.

5. Купцов А.Е., Шилова Н.В. Использование сети Интернет на занятиях по иностранному языку в вузе // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета, Донецк, 27–28 октября 2022 года; под общей ред. проф. С. В. Беспаловой. Т. 4 Часть 2. Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. С. 388-390.

6. Нижегородцева Н.В., Прудникова А.В. Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5(128). С. 152-160.

7. Прудникова А.В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и конфликтности в период подросткового возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-3. С. 315-318.

8. Тишко А.Б., Шилова Н.В. История преподавания иностранных языков в России // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ярославль, 20–21 мая 2022 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2022. С. 109-113.

9. Тишко А.Б., Шилова Н.В. Модели подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета, Донецк, 27–28 октября 2022 года / под общей редакцией С.В. Беспаловой. Т. 6 Часть 2. Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. С. 279-282.

10. Шилова Н.В. Игра как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-4. С. 341-344.

11. Шилова Н.В. Метод проектов как инновационная педагогическая технология // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 274-277.

«СЛОВО ГОДА» КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

А. В. Шкапова, e-mail: a_sandra.s@mail.ru

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль*

Аннотация: В данной статье рассматривается взаимосвязь языка и общества на примере ежегодных рейтингов «Слово года». Представлена характеристика наиболее популярных слов и выражений за 2023 г. в Германии и Австрии. Данный материал предлагается для использования при изучении немецкого языка в разделе словообразования, стилистики. Изучая отражение действительности через немецкий язык, обучающиеся не только развивают лингвокультурологическую компетенцию, но и учатся сопоставлять «свое» и «другое», осмысленно относиться к родному языку и культуре речи.

Ключевые слова: слово года, ключевое слово, сленг, лингвокультурологическая компетенция, диалог культур, стилистика речи, национальный менталитет

CATCHPHRASE OF THE YEAR AS THE BASIS FOR THE LINGUISTIC AND CULTURAL LEARNING (ILLUSTRATED BY THE GERMAN LANGUAGE)

A. V. Shkapova, e-mail: a_sandra.s@mail.ru

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky,
Russia, Yaroslavl*

Abstract: This article brings to the focus the relationship between language and society by analysis of the annual ratings *Catchphrase of the Year*. There are described the most popular words and phrases for 2023 in Germany and Austria. This material is proposed for applying by teaching of German morphology and stylistics. Studying linguistic attitude toward reality, the students get new language knowledge, improve their cultural competence and also learn to compare “us” and “other”, to relate to their native language and culture of speech meaningfully.

Key words: catchphrase of the year, key word, slang, linguistic and cultural competence, intercultural dialogue, language stylistics, national mentality

Современный мир отличается особым динамизмом и многополярностью, существенными изменениями в социальной сфере и во взаимоотношениях между людьми, народами и государствами, высокими темпами развития науки и технологий, которые не возможны без активного обмена информацией и взаимодействия на всех уровнях. Положительные тенденции развития общества сопровождаются напряженностью, разницей во взглядах и ценностях, поэтому важнейшей задачей современной школы является формирование человека нового уровня, способного «к адаптации к изменяющимся условиям социальной и природной среды» [ФГОС ООО, 2021, с. 43-47].

Современная российская школа, отвечая вызовам времени, уходит от традиционного фокусирования образовательного процесса на овладении знаниями, умениями и навыками. Сегодня она призвана готовить личность,

компетентную не только в предметных областях, но и владеющую универсальными навыками, которые дадут возможность для самореализации и дальнейшего саморазвития, ведения успешной эффективной коммуникации.

Важнейшей задачей, поставленной перед российской образовательной системой, является развитие у обучающихся способности к формированию своей активной жизненной позиции как участника межкультурного взаимодействия, руководствуясь принципами взаимного уважения и признания культурного разнообразия. С 2022/2023 учебного года во всех российских школах обучение перешло на обновленную редакцию Федеральных государственных образовательных стандартов начальной и средней школы. Значительное внимание в ФГОС третьего поколения уделяется воспитательной работе, которая в неразрывной связи с предметным обучением нацелена на достижение личностных результатов обучающихся. Одна из ключевых учебных отраслей гражданского, патриотического, эстетического воспитания – филологические дисциплины, в частности, иностранные языки.

На формирование общей языковой компетенции большое влияние оказывает развитие лингвокультурологической компетенции. Изучение культуры других народов ведет не только к лучшему пониманию ее представителей, но и более глубокому осознанию собственной. При этом важно видеть в культуре другую, а не чужую, не использовать в оценивании подходов «лучшее» или «худшее». Эффективность процесса формирования во многом зависит от актуальности предлагаемого к изучению материала, его познавательной ценности для конкретной возрастной группы, возможности сопоставить с собственным опытом, исходя из родного языка и родной культуры.

Предлагаем к рассмотрению в качестве такого учебного материала лингвистические рейтинги «Слово года», проводимые как в России, так и за рубежом. Они носят ярко выраженный социальный характер, т.к. в них участвует большое количество опрашиваемых и экспертов. Широкое обсуждение проводится в средствах массовой информации и коммуникации. В Германии первые выборы *Wort des Jahres* («Слова года») проведены в 1971 г. по инициативе «Общества немецкого языка» в Висбадене (*Gesellschaft für deutsche Sprache*), поддерживаемой государством организацией по исследованию языка [GfdS, URL]. С 1977 г. проведение рейтинга стало регулярным и постепенно расширило свои рамки: с 1991 г. добавилось голосование за *Unwort des Jahres* («Антислово года») [GfdS, URL] и с 2008 г. *Jugendwort des Jahres* («Молодежное слово года») [Jugendwort, URL].

Информация публикуется в открытом доступе для всех желающих и представляет собой неоценимый материал для исследования тенденций развития немецкого языка в ФРГ за последние 45 лет, а также для изучения причин политического, экономического, социального характера, которые сделали конкретное слово или фразу особо популярными. Решающим фактором для выбора является не частотность его использования, а значимость и популярность в обществе. Считаем возможным классифицировать «слова года»

как ключевые слова на определенном временном отрезке развития языка и общества. Исследователь В.И. Карасик рассматривает такие лексические единицы как «культурный концепт», «многомерное смысловое образование, в котором выделяется ценностная, образная и понятийная стороны» [Карасик, 2004, с. 95]. Рассмотрим на примерах слов 2022 года те экстралингвистические факторы, которые сделали его таковым.

Жюри Общества немецкого языка выбрало словом года *Zeitenwende* – поворотный момент. Данное слово не новое, оно используется для обозначения начала христианской эры и в более общем смысле любого перехода в новую эру, которым стали для Германии события на Украине. Они повлекли полную перестройку немецкой экономической и энергетической политики, отношений с международными партнерами, породили опасения по поводу ядерной войны в Европе вплоть до третьей мировой войны [Bär, 2022, URL].

Слово года № 2, тесно связанное с первым – это выражение *Krieg um Frieden* (война за мир), которое точно передает отношение Запада к Украине как к «спасительнице» демократии и суверенитета в Европе и объясняет военную поддержку со стороны НАТО и Германии.

ЦыЭтой же теме посвящены последующие два слова. В отличие от предыдущих они являются неологизмами: *die Gaspreisbremse* (как вариант *Gaspreisdeckel*) (3 место) – «тормоз цен на газ», «ограничение максимальной цены на газ», как один из инструментов, с помощью которых федеральное правительство пытается реагировать на резкое повышение цен. По общему мнению, с 2022 г. Германия переживает самый тяжелый кризис за последние 50 лет. Инфляция сильно отразилась на значительной части населения, что метко и ярко передает метафора-неологизм *Inflationsschmerz* (букв. «инфляционная боль»), которая признана словом № 4.

Экономические проблемы полностью не вытеснили излюбленную экологическую тему, и словом № 5 стал еще один неологизм *Klimakleber* (букв. «климатическая наклейка»). Родилось данное выражение как описание неоднократных эффектных акций экологического движения *Letzte Generation* («Последнее поколение»). Активисты приклеивали себя к произведениям искусства в музеях, на улицах, автомагистралях и даже взлетно-посадочных полосах аэропортов, привлекая внимание к грядущему изменению климата, чем вызывали бурные дебаты в обществе.

Междометие, имитирующее звук выстрела *wumm* («бах»), легло в основу политической метафоры *Doppel-Wumms* (6 место). Еще в 2021 г., на посту федерального министра финансов Олаф Шольц высказал желание «распаковать базуку», чтобы выбраться из кризиса, вызванного пандемией (*mit Wumms aus der Corona-Krise zu kommen*) [Roßmann, 2020, URL]. В 2022 г. новая коалиция Бундестага планировала ввести ограничения максимальных цен не только на газ, но и на электроэнергию. По выражению канцлера, это стало бы «двойным выстрелом». Мощное звукоподражание «бух-бух» с целью оказания положительного влияния на широкие массы многие жители Германии сочли неуместным или относятся к нему иронично как к «пух-пух».

Также не забыта тема пандемии коронавируса, которая дала 2022 г. слово № 7 *neue Normalität*, букв. «новая нормальность» для описания новой реальности, при которой частично сохраняются введенные при ковиде ограничения.

9-Euro-Ticket – билет за 9 евро – занял 8 место отражает социальные изменения в Германии. Летом 2022 г. для максимального увеличения пассажиропотока на общественном транспорте были введены проездные билеты на месяц ценой в 9 евро. С июня по август их было продано около 52 млн. Несмотря на то, что транспортная система с трудом справилась с таким количеством пассажиров, эксперимент считают удачным и думают ввести проездной по цене 49 евро (*49-Euro-Ticket*).

Слово № 9 *Glühwein-WM* раскрывает перед нами две немецкие реалии: футбол и Рождество. Новообразование с юмором метко характеризует последний чемпионат мира по футболу в Катаре, который проводился в ноябре-декабре, в период предрождественских ярмарок с традиционным горячим вином. Замыкает список ключевых слов Германии в 2022 г. неологизм *die Waschlappentipps* (букв. «советы с мочалкой»). Он относится к вполне серьезным рекомендациям премьер-министра Баден-Вюртемберга Кречмана по экономии энергоресурсов. Слова политика «*Auch der Waschlappen ist eine brauchbare Erfindung*» («Мочалка – тоже полезное изобретение») большинство немцев восприняло иронично [Wille, 2023, URL].

Как мы видим, слова года являются ярким примером актуальных процессов в языке: новообразования по модели словосложения, использование англицизмов наравне с исконно немецкими словами, а еще в большей мере – функционирование языка в дискурсе. Для обучающихся каждое ключевое слово станет открытием в истории, общественных отношениях, политике, экономике, немецком менталитете и чувстве юмора. Это сделает изучение языка практикоориентированным и увлекательным.

Кроме рейтинга «слово года» интерес представляет анти-слово. Критерии его выбора иные. Антисловом становится выражение, которое активно используется говорящими необдуманно, не отдавая себе отчета или вкладывая в него определенные коннотации (дискриминирующие, вводящие в заблуждение, нарушающие человеческое достоинство), что воспринимается обществом критически. Таким антисловом в 2022 г. стало *Klimaterroristen* для обозначения сторонников мер по защите климата и реализации Парижского соглашения. Выражение получило распространение в публичном дискурсе для дискредитации активистов и их действий. Приравнивая ненасильственные формы протеста климатических активистов, гражданское неповиновение и демократическое сопротивление к терроризму, климат-активисты представляются в контексте насилия и враждебности по отношению к государству. Вместе с анти-словом используются с такой же окраской выражения *Klimaterrorismus*, *Ökoterroismus*, *Klima-RAF*.

В студенческой среде особый интерес вызывают сленговые выражения, и существующий молодежный рейтинг немецких слов, публикуемый ежегодно

известным изданием *Langenscheidt*, дает возможность проанализировать стилистику, содержание, формы, принятые в общении современной молодежи [Jugendwort, URL]. Выбор слова-победителя проводится среди присланных предложений от самих носителей языка и их голосов. В 2022 г. первое место отдано англицизму *smash*, который пришел из компьютерной игры/приложения *smash or pass*. В немецком сленге выражение используется в качестве глагола и означает «заводить с кем-то отношения», напр. *Ich würde dich smashen!* При этом *Smash* может использоваться и как существительное в качестве комплимента, как синоним «приятный, притягивающий человек» [Wunsam, 2022, URL]. Данное слово сменило хорошо знакомое среди российской молодежи *cringe* (Jugendwort 2021).

Среди молодежных слов прошлых лет преобладают англицизмы, однако есть примеры исконно немецких слов и выражений. Так, в 2014 г. победила фраза *Läuft bei dir!* («получается», «ты сделал это»). Ключевые молодежные слова подтверждают выводы Т.И. Жарковой о четко прослеживаемой тенденции в сленгизмах к сокращению (*YOLO* - *You only live once*, *Smombie* – *Smartphone* + *Zombie*), развитию нового значения (*Ehrenmann/Ehrenfrau* в значении *guter Mensch*, «человек чести» = «хороший человек»), активном использовании словосложения (*Gammelfleischparty*), а также полукалек (*fly sein*) [Жарикова, 2013, с. 75-77].

Ключевые слова, с нашей точки зрения, представляют собой уникальный материал не только для научных исследований, но и практического использования как свидетельства фактов новейшей истории стран изучаемого языка. Здесь необходимо упомянуть, что из-за различных политических условий, произошедших событий и доминирующих тем ключевое слово в одной стране не может быть одинаково значимым для всего немецкоговорящего пространства. По этой причине с 1999 г. в Австрии по инициативе Рудольфа Мура путем голосования проводится выбор собственного слова года. Швейцария, Южный Тироль и Лихтенштейн в период 2002-2006 гг. ввели свой рейтинг слова года. Так, в десятку наиболее популярных слов 2022 г. в Австрии из 460 предложенных выражений вошли: *Inflation*, *Klimabonus*, *Korruption*, *Krieg*, *Strompreisbremse*, *Klimaticket*, *Kronzeugenstatus*, *unsoziale Netzwerke*, *Übergewinn*, *Sanktionen* [OEWORD, URL]. Как мы видим, некоторые ключевые слова идентичны в Германии и Австрии, однако большинство отражает иную направленность общественно-политического дискурса. Отличается и антислово. В Австрии им стало *Energiekrise* («энергетический кризис») из-за манипуляций на рынке энергоносителей и неоправданно высоким скачком цен. Молодежь при этом сошлась в своих предпочтениях и отдала первое место в рейтинге понятию *smash*.

Ключевые слова могут стать основой для разработки комплекса упражнений по словообразованию. На актуальном материале студенты получают возможность изучать стилистические особенности, оценочность, образность слов и словосочетаний. Через языковые явления они знакомятся с реальной жизнью в Германии, Австрии и других европейских странах,

отношением населения к своему правительству, к другим народам и к самим себе, глубже понимают причины различных экономических и политических явлений. Наличие аналогичных рейтингов в России открывает широкие перспективы для контрастивного анализа. Каждое слово или выражение – уникальная тема проектной работы, составления викторины, написания эссе и организации других видов учебно-познавательной деятельности.

Сопоставительный анализ по рейтингам «Слово года» в разных странах, а также в диахроническом аспекте дает богатый материал для исследований не только будущим лингвистам, но и культурологам, социологам, психологам, а также всем, кто интересуется немецким языком и немецкоговорящими странами.

Список литературы:

1. Жаркова Т.И. Сленг современной немецкой молодежи как средство развития коммуникативной компетенции студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. Оренбург, 2013. С. 74-79.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: ГНОЗИС, 2004. 390 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287). 124 с. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 19.03.2023).
4. Bär J.A. Zeitenwende. URL: <https://gfds.de/wort-des-jahres-2022/> (дата обращения: 27.03.2023).
5. GfdS Wort des Jahres. URL: <https://gfds.de/wort-des-jahres> (дата обращения: 27.03.2023).
6. Jugendwort des Jahres. URL: <https://www.langenscheidt.com/jugendwort-des-jahres> (дата обращения: 17.03.2023).
7. OWID Das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS), Mannheim. URL: <https://gfds.de/wort-des-jahres-2022/> (дата обращения: 17.03.2023).
8. OEWORT Das Österreichische Wort des Jahres. URL: <https://oewort.at> (дата обращения: 27.03.2023).
9. Roßmann R. Mit Wumms aus der Corona-Krise. URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/corona-konjunkturpaket-mehrwertsteuer-koalitionsausschuss-1.4926581>(дата обращения: 27.03.2023).
10. Wille J. Die Ära Waschlappen. URL: <https://www.klimareporter.de/gesellschaft/die-aera-waschlappen> (дата обращения: 27.03.2023).
11. Wunsam K. Ich würde dich smashen! URL: <https://innpuls.me/ich-wuerde-dich-smashen/> (дата обращения: 29.03.2023).

СЕКЦИЯ «МЕСТО ПЕРЕВОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА»

УДК 801.316.4

ТЕКСТЫ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ОБЩАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ПЕРЕВОДА

В. Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры теории и практики перевода
*Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль*

Аннотация: Исследуется общая проблематика перевода текстов научно-технической литературы, выявлены терминологические значения понятия «перевод», рассматривается Теория перевода как научная дисциплина со своими общими и частными основами, а также Научно-технический перевод, его основные виды и специфические лексические, терминологические, грамматические и другие особенности. Рассмотрены некоторые вопросы этического характера в работе переводчика, приведены рекомендации по преодолению основных трудностей в процессе переводческой деятельности.

Ключевые слова: перевод, научно-технический перевод, виды перевода, научно-техническая лексика и терминология, переводческие решения

TEXTS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL LITERATURE: GENERAL PROBLEMS OF TRANSLATION

V. N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
Doctor of Philology, associate professor
*K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University,
Russia, Yaroslavl*

Abstract: The article focuses on general problems of translating texts of scientific and technical literature, reveals the terminological meanings of the "translation" concept, considers Translation Theory as a scientific discipline with its general and specific foundations, as well as Scientific and technical translation, its main types and specific lexical, terminological, grammatical and other features. Some ethical issues in the translators' work are considered, recommendations for overcoming the main difficulties in the process of translation are given.

Keywords: translation, scientific and technical translation, types of translation, scientific and technical vocabulary and terminology, translation techniques

Перевод представляет собой одно из древнейших занятий человека. Людей к переводу побудило различие языков. Перевод служит целям общения и обмена духовными ценностями между народами. Термин «перевод» многозначен. Лингвистов интересуют два основных терминологических значения этого слова. В первом значении перевод есть мыслительная

деятельность, процесс передачи содержания, выраженного на одном языке средствами другого языка. Во втором значении перевод представляет собой результат этого процесса – устный или письменный текст [Виноградов, 2006, с. 5] или высказывание.

Современная *теория перевода* или *переводоведение* представляет собой *научную дисциплину*, в задачу которой входит изучение истории перевода, его общих и частных теоретических основ, техники и методики процесса перевода, переводческих навыков и умений как сложных видов речезыковой деятельности в двуязычной коммуникативно-речевой ситуации, раскрытие сущности, характера и регулярности межъязыковых переводческих соответствий различного уровня обобщением и систематизацией наблюдений над конкретными текстами оригинала и перевода: описание приемов и способов перевода [Виноградов, 2006, с. 12; Нелюбин, 2009, с. 148-149].

Прежде чем приступить к рассмотрению вопросов научно-технического перевода, необходимо хорошо ориентироваться в общей теории перевода, знать основные закономерности переводческого процесса, которые одинаково справедливы для любых пар языков. Данная статья не ставит перед собой задачи осветить все вопросы современной общей теории перевода. В ней затронуты аспекты, необходимые для понимания процесса перевода в рамках научно-технического перевода.

Неверно предположение о том, что для осуществления перевода с одного языка на другой достаточно знать два языка. Это еще не гарантирует успешности перевода. Необходимо знать не только языки, но и те пути, которыми осуществляется переход от одного языка к другому [Бабаян, 2018, с. 18; Лемкин, 2018, с. 817; Масуев, 2021, с. 887], ясно представлять себе последовательность всех операций по переводу, предвидеть те трудности, которые могут возникнуть в ходе этой работы.

Знание различных закономерных соответствий между используемыми парами языков способствует более корректному переводу. Для этого необходимо изучать иностранный язык в сопоставительном плане [Круглова, 2021, с. 253; Мельникова, 2021, с. 89-90; Тюкина, Пузенко, 2017, с. 251; Тюкина, Бабаян, 2021, с. 74], постоянно уясняя, какие соответствия можно объективно установить между лексическими единицами в сравниваемых языках, между грамматическими конструкциями, какие соответствия устанавливаются между стилистическими особенностями в этих языках.

Тем не менее, сопоставительное изучение языков еще не обеспечивает всех переводческих потребностей, так как зачастую перевод определенных сообщений осуществляется отнюдь не по заранее определенным соответствиям. Кроме того, сопоставительное изучение всегда предоставляет довольно широкий выбор из множества различных закономерных соответствий.

Говоря о переводческих соответствиях, следует упомянуть и о двуязычных словарях, представляющих собой сборники лексических соответствий между двумя языками. Однако те, кто занимался переводом, знают, как иногда трудно бывает выбрать одно из перечисленных в словарной

статье слов в качестве наилучшего эквивалента в конкретном предложении. Подходящий эквивалент очень часто находят как раз не в словарной статье, а совершенно иным путем, например, при помощи контекста [Круглова, 2021, с. 258]. В подобных случаях имеют дело с контекстуальным переводом.

То же можно сказать и о грамматических соответствиях. Так, например, для русского деепричастного оборота можно предложить набор соответствий английского или немецкого языков. Это могут быть существительные с предлогом, наречия, временные придаточные предложения, причастия, причастные или герундиальные конструкции, но какой из возможных вариантов предпочесть в каждом отдельном случае, решает переводчик.

Причиной такого положения с переводом является тот факт, что существуют очень глубокие расхождения между грамматическими системами разных языков. Переводчику необходимо знать принципиальную природу этих расхождений, чтобы справиться с конкретными трудностями при осуществлении перевода с одного языка на другой. Существенными для перевода являются две группы расхождений:

- расхождение систем понятий в разных языках,
- принципиальная многозначность языковых знаков и несовпадение этой многозначности в разных по своей структуре языках [Стрелковский, 1980, с. 13].

Далее рассмотрим основные положения *Общей теории перевода* и *Переводоведения*, которые являются базой для любой переводческой деятельности, так как занимаясь практикой научно-технического перевода, нужно ясно представлять себе сущность самого процесса перевода. Понимание сущности процесса позволяет сознательно анализировать исходный материал, обеспечивает выбор рациональных путей в осуществлении самого перевода, то есть экономит время и обеспечивает наиболее точный перевод исходного текста. Именно таким образом теория помогает практике.

Объектом изучения *Общей теории перевода* и *Переводоведения* является сам процесс перевода. У *Переводоведения*, как и любой научной дисциплины, имеется несколько основных разделов:

Раздел *Общая теория перевода* изучает общие (универсальные) закономерности перевода. Как подчеркивает А. В. Федоров, общую теорию перевода представляет собой «систему обобщения применимых к переводу разных видов материала с разных языков на разные языки».

Раздел *Частные теории перевода* выявляет особенности перевода с одного конкретного языка на другой язык. Другими словами, как пишет А. В. Федоров, это «итоги работы по исследованию перевода конкретных видов материала» [Федоров, 1968, с. 16].

Раздел *Специальные теории перевода* исследует специфику различных видов переводческой деятельности. Имеются в виду следующие виды перевода: устный, письменный, синхронный, последовательный и т. д. Кроме того, в данном разделе *Переводоведения* исследуются особенности, обусловленные жанрами переводимого произведения. Имеется в виду перевод художественной, научной, технической, публицистической и другой литературы.

Отметим, что тексты для переводов отличаются своим большим разнообразием по функциям, стилям и жанрам. Следовательно, переводчику необходимо знать, какой вид текста он будет переводить, поскольку конкретный тип текста определяет подход и требования к его переводу, влияет на выбор определенных приемов и способов перевода и определение степени эквивалентности текста перевода тексту оригинала. Следует помнить, что цели и задачи переводчика всегда различны в зависимости от того, что ему предстоит переводить, документ или техническую инструкцию, научную статью, доклад или газетную информацию и т. д. Более того, закономерности перевода каждого из жанров также имеют свои отличия и специфику перевода. Приведем определение понятия *эквивалентность*, которая подразумевает «сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале перевода» [Виноградов, 2006, с. 23].

Общая проблематика перевода текстов научно-технической литературы (далее НТЛ) более узка, чем проблематика перевода текста художественного, поскольку *перевод НТЛ* – это перевод, используемый для обмена специальной научно-технической информацией между людьми, говорящими на разных языках [Чебурашкин, 1972, с. 76]. В переводе научной литературы, особенно в научно-технических переводах, в значительной степени исключается субъективный элемент, благодаря чему перевод перед исследователем предстает в более доступном научному анализу виде.

В настоящее время на материале различных языков исследуются специфические особенности научно-технических текстов, структура терминов и пути их образования, вопросы их стандартизации, проблема выбора эквивалента и достижение адекватности перевода [Бабаян, 2018; Денисов П.Н., 1971; Денисов К.М., 2015; Лемкин, 2018; Масуев, 2021].

Одной из особенностей научно-технической литературы является насыщенность научно-технических текстов специальной терминологией. А “*терминология* в определенном смысле представляет собой язык науки” [Денисов, 1971, с. 194].

Известно, что к переводчику, профессионально работающему в некоторой области техники, знание языка этой техники, даже родного языка не приходит само по себе. Базируясь на общем значении слов и на своей догадке, переводчик не сможет выбрать из всего обилия родного языка правильные слова для формирования идей, относящихся к данной области. Несмотря на видимую близость значений, слова отличаются друг от друга, расходятся в каком-то нюансе значения, и это решение является основным для принятия или неприятия слова в данной области.

Следовательно, единственный путь овладения “специальным” языком – это усвоение его в действии – из уст специалистов, из книг, из технической документации и т.д. При этом надо учитывать возможное расхождение и внутри этих языков. Следует выделить в них *центральное* (общее) и *периферийное* (различное), например, отличать книжную строгость от устного

технического жаргона или от тяжеловесности технических инструкций. Считается, что переводчику лучше всего ориентироваться на книжный и журнальный язык, тем более, что именно здесь, ввиду обилия материала, он может форсировать усвоение соответствующих лексико-семантических групп. Так, для овладения конкретными средствами выражения значений, связанных с электротехнической темой, а именно с прохождением электрического тока, следует обратиться к существующим книгам и журналам по электротехнике, найти и усвоить соответствующие выражения и их эквиваленты в другом языке. Например:

- *установить рабочий ток компенсатора – to standardize the potentiometer,*
- *цепь обесточена – the circuit is dead (de-energized),*
- *ток протекает по катушке – the coil carries a current (a current traverses the coil)* («Англо-русский словарь научно-технической лексики»).

Очевидно, что такой именно путь должен пройти переводчик и для овладения средствами выражения иностранного языка в любой избранной области знаний. Таким образом, после общей языковой подготовки, после обильного чтения общей литературы на иностранном языке переводчику следует обратиться к специальной литературе определенной области для систематического усвоения данного подязыка. И для этого он должен быть достаточно подготовлен технически, то есть уже усвоить если не основы, то основные идеи данной специальной области. Прежде всего, переводчик должен ознакомиться со специальной литературой на родном языке, и только позднее перейти к работе со специальной литературой на иностранном языке.

Вся НТЛ во всех ее разновидностях представляет определенный функциональный стиль речи, который обладает присущими только ей специфическими особенностями. Эти специфические особенности распространяются на ее лексику, грамматику и на ее стилистические особенности. Таким образом, занимаясь переводом научно-технических текстов, необходимо учитывать как универсальные (общие), так и специфические для данного языка особенности НТЛ. А также следует знать основные виды перевода научно-технических текстов. Рассмотрим некоторые **виды технического перевода:**

1. Из всех видов технического перевода, определившихся в результате практической деятельности технических переводчиков в процессе обработки различных видов НТЛ и в зависимости от характера обработки, **полный письменный перевод** представляет основную форму.

Причиной этому является тот факт, что практически вся используемая научно-техническая информация обрабатывается в форме *полного письменного перевода*.

2. Считается, что все остальные виды технического перевода являются производной формой – *сокращенным вариантом* – полного письменного перевода. Одним из таких сокращенных вариантов полного письменного

перевода является *реферативный перевод*.

Реферативный перевод – это полный письменный перевод заранее отобранных частей оригинала, составляющих связный текст, т. е. образующих вместе реферат оригинала [Нелюбин, 2009, с. 182]. Обычно реферативный перевод значительно меньше (короче) текста оригинала (в 5-10 и более раз). Это происходит вследствие того, что в процессе работы над реферативным переводом научно-технического текста требуется опустить всю избыточную информацию, приведенные иллюстративные примеры, если таковые имеются в тексте оригинала, и др., количество которых в значительной степени зависит от характера текста оригинала. Под *характером оригинала* имеется в виду доступность и важность излагаемого материала, а также манера изложения, например, лаконичность, многословность, склонность к повторениям, отступлениям и экскурсам в другие смежные области. Важно отметить и то, что если в оригинале имеются чертежи, рисунки и другой иллюстративный материал, то переводчик может отобразить необходимые и подробно объясняемые в тексте иллюстрации и указать место в тексте своего перевода, где будет размещена копия иллюстрации [Чебурашкин, 1972, с. 149].

3. *Аннотационный перевод* представляет вид технического перевода, который заключается в составлении аннотации текста оригинала на другом языке [Там же, с. 184].

Здесь же следует дать определение понятию *аннотация*. *Аннотация* специальной статьи или книги – это краткая характеристика текста оригинала, излагающая ее содержание в максимально обобщенном виде (перечня основных вопросов) и иногда дающая его оценку [Нелюбин, 2009, с. 20; Чебурашкин, 1972, с. 185]. Как видим, из приведенного определения следует, что подготовленная аннотация имеет целью дать реципиенту (читателю) представление о характере текста оригинала (научная статья, техническое описание и т. д.), о назначении текста оригинала, его строении, а также об объеме переводимого текста, качестве изложения, актуальности, обоснованности выводов и о других подобных моментах, характеризующих оригинал. Итак, главное отличие аннотации научно-технического текста – это характеристика оригинала.

4. К следующей группе относятся *последовательный перевод* и *синхронный перевод*. Отметим, что *последовательный* и *синхронный перевод* отличаются от рассмотренных выше видов перевода тем, что это – виды *устного перевода*. Устный технический перевод используется для обмена научно-технической информацией при личном контакте специалистов.

Последовательный перевод представляет собой устный перевод сообщения с одного языка на другой после его прослушивания [Чебурашкин, 1972, с. 195]. Возможен либо *абзацно-фразовый* последовательный перевод, либо *непрерывный* последовательный перевод.

Абзацно-фразовый перевод применяется при переводе лекций или докладов и осуществляется переводчиком во время пауз, которые делает оратор специально для этой цели [Там же, с. 195].

Непрерывный последовательный перевод осуществляется после окончания речи оратора, т.е. после полного высказывания собеседника [Там же, с. 196]. В данном случае просто необходимо уметь пользоваться специальной системой записей – переводческой скорописью.

Синхронным переводом называется вид устного перевода, который осуществляется для одновременного перевода выступлений на несколько языков [Там же, с. 201]. Для данного вида перевода разработаны специальные кабины и другое техническое оборудование. Чаще кабины рассчитаны на одного переводчика, из которой можно переводить как на иностранный, так и на родной язык. А диспетчерский пункт производит необходимые переключения, в зависимости от того, на каком языке выступает оратор.

Рассмотрим подробнее проблему *уточнения текста оригинала* при техническом переводе. Из опыта обучения понимаю и собственно переводу научно-технических текстов на иностранном языке часто наблюдаем, что обучающиеся сталкиваются с определенными психологическими барьерами, или *комплексами*, обусловленными техническим образованием. Одинаковая с автором иноязычного текста, а иногда даже более высокая компетенция специалиста в узкой области науки или техники (а также фоновые знания) зачастую приводит к тому, что этот специалист переводит “по догадке” или видит в переводимом тексте не то, что напечатано, а то, что ему кажется наиболее вероятным в данном контексте.

Среди основных комплексов обучающихся переводу научно-технических текстов можем отметить такие, как: необоснованная уверенность в хорошем знании иностранного языка (текста оригинала), пренебрежение необходимыми словарями и справочниками, субъективное отношение к содержанию текста, тенденцию к переоценке объема проделанной работы по переводу и, наконец, активное вмешательство в текст, или т. н. «самозванное соавторство».

Все перечисленные выше комплексы, безусловно, мешают адекватному пониманию и точному переводу иноязычного текста. Вследствие этого считаем, что не менее важно научить обучающихся не только приемам и способам перевода, но и приемам преодоления психологических барьеров.

Технический перевод – это совокупность лингвистических и технических переводческих операций [Климзо, 1978, с. 270]. Следовательно, при анализе проблемы технического перевода следует не ограничиваться рассмотрением только тех его приемов и способов, которые охвачены общей теорией перевода и исследуются с помощью лингвистических методов. Именно уточнение текста оригинала и является одной из функций переводчика не только лингвистического свойства. Адекватному переводу иноязычного научно-технического текста в целом иногда способствует операция уточнения.

Некоторые исследователи языка рассматривают уточнение как обязательное условие технического перевода и одну из функций переводчика, другие лингвисты, наоборот, считают, что операция уточнения выходит за рамки переводческого процесса.

Считаем целесообразным рассмотреть область письменного перевода

периодической научно-технической литературы, поскольку в этой области необходимо некоторое уточнение оригинала. Известно, что при переводе технической литературы особенно важен смысл, а стилистические и отчасти прагматические аспекты переводимого текста второстепенны. Как подчеркивают многие исследователи, адекватным можно считать лишь такой перевод, который «отражает коммуникативную установку отправителя» [Швейцер, 1988, с. 26], «воссоздает единство содержания и формы подлинника средствами другого языка», «передает все намерения автора» [Нелюбин, 2009, с. 14]. Поэтому в случае, даже если автору текста не удалось выполнить свою установку в полной мере, переводчик, поняв это, должен предпринять попытку сделать это сам. Иначе говоря, переводчику следует постараться вызвать у читателя перевода реакцию, на которую рассчитывал автор в тексте оригинала.

В сборнике ЮНЕСКО по проблемам перевода текстов НТЛ говорится категорично: «Если мысль автора оригинала неясна или имеет какие-либо другие недостатки, долг переводчика выявить то, что хотел сказать автор...»

Таким образом, под *уточнением текста оригинала* при переводе понимается любое исправление смысла высказывания автора или дополнение к его высказыванию, если существует доказательство того, что автор пытался выразить свою мысль иначе, и это ему не удалось [Климзо, 1978, с. 271]. Из приведенной формулировки можем заключить, что к *уточнению текста оригинала* не относится устранение импликации, выбор правильного значения многозначного слова, перестройка предложения с целью сохранения логического акцента.

В общем, *уточнение текста оригинала* представляет собой смысловой интралингвистический перевод и обязательный этап передачи технической информации.

Отметим также, что при письменном переводе интралингвистического перевода уже недостаточно, хотя он по-прежнему остается необходимым условием адекватной передачи информации. Нередко для специалистов, выполняющих письменный технический перевод с родного на иностранный язык, первым этапом работы является так называемое «снятие вопросов с участием автора». Другими словами, это и есть интралингвистический перевод. Очевидно, что при письменном переводе иноязычной периодической НТЛ на родной язык задача еще более усложняется, так как уровень неточностей при переводе оригинала особенно высок и интралингвистический перевод просто неизбежен, а выполнять его приходится, опираясь только на микроконтекст и макроконтекст.

Так, например, Л. Тондл выделяет **четыре вида неточностей**:

1) неточность – фактическая ошибка автора, а конкретнее – ошибочное численное значение или противоположное истинному утверждение, используемые автором в последующих расчетах или выводах;

2) неточность, связанная с неправильной концепцией или конъюнктурными соображениями автора;

3) неточность, не приводящая прямо к ошибочным выводам, но, тем не

менее, озадачивающая читателя и без пользы задерживающая его внимание;

4) неточность в форме окольного выражения или неопределенной синтаксической конструкции, затрудняющая понимание смысла высказывания [Тондл, 1975, с. 328].

Понятно, что неточности первого и второго вида, приведенные выше, не подлежат безоговорочному уточнению. Иногда эти неточности должны быть сохранены в тексте переводе, так как их устранение (исправление) может привести к искажению видения или намерений самого автора. Со вторым видом неточностей можно столкнуться, скорее всего, когда переводчику придется работать с книгой или статьей, написанной относительно давно. Это так, поскольку некоторые данные, которые когда-то считались точными, могли к настоящему времени утратить свою актуальность. Кроме того к таковым неточностям – второго вида – можно отнести столь понятные формулировки, иногда встречающиеся в юридических и международных документах, а также крайне общие выражения и термины – в описании изобретений с целью максимальной защиты прав патентовладельца. Следует помнить, что сохранение неточности иноязычного юридического документа является одним из требований перевода.

Следует также помнить, что в соответствии с Всемирной конвенцией об авторском праве «воспрещается без согласия автора снабжать произведение при его издании иллюстрациями, предисловиями, послесловиями, комментариями и какими бы то ни было пояснениями». Поэтому примечания переводчика к неточностям первого и второго видов следует приводить только с согласия самого автора текста оригинала. В противном случае автор текста оригинала может привлечь переводчика к ответственности. Кроме того, как это иногда и происходит, переводчик может просто не понять автора.

Говоря о неточностях третьего и четвертого типов, отметим, что они являются объектами обязательного уточнения, так как и в том и в другом случаях автор текста оригинала не справился с собственной коммуникативной установкой.

Уточнение текста оригинала представляет собой обычную переводческую операцию (этап переводческого анализа текста), поэтому практическим критерием необходимости уточнения служит решение самого переводчика на основе влилингвистического, логического и грамматического анализов содержания переводимого иноязычного текста и подкрепляемое его интуицией и опытом (фоновыми знаниями).

Далее представляется интересным рассмотреть некоторые вопросы этического характера. Переводчик, естественным образом, имеет моральное право устранить неточности третьего и четвертого вида. В таком случае автор текста оригинала будет, конечно же, благодарен ему за устранение этого недочета. Откровенно говоря, ряд переводчиков считает, что, тщательно перерабатывая статью с подобными огрехами, можно создать неправильное представление о самом авторе как о профессионале. Тем не менее, когда есть выбор между двумя альтернативами – либо сохранить “лицо автора”, либо

донести до читателя более точную и адекватную информацию – предпочтение следует отдать последней, то есть передаче точной информации, поскольку в ней заинтересован читатель.

К этическим вопросам подобного рода относятся вопросы целесообразности уточнения текста статьи, переводимой для одиночного заказчика или для журнала с очень малым тиражом, и доведение перевода статьи до уровня перевода монографии. Очевидно, что такие вопросы этического характера, связанные с работой переводчика, на самом деле выходят за рамки и перевода в самом общем виде, и технического, в частности.

Для успешной работы в области перевода научно-технических текстов переводчику необходимо ознакомиться со стилистическими особенностями данного функционального стиля и его жанров, при необходимости корректно воспользоваться операцией уточнения текста, соблюдать этические нормы переводческой деятельности. Кроме того, очень важным и необходимым в работе переводчика текстов НТЛ является умение пользоваться различными источниками информации, как общими, так и специальными.

Список литературы:

1. Бабаян В.Н. О переводе терминов научно-технической литературы с английского языка на русский // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: Материалы IV Международной научно-методической конференции, Омск, 25 мая 2018 года. Омск: ООО "Издательство Ипполитова", Омский автобронетанковый инженерный институт, 2018. С. 18-22.
2. Виноградов В.С. Перевод: Общие и лексические вопросы. М.: КДУ, 2006. 240 с.
3. Денисов К.М. Определение термина в контексте развития отечественного терминоведения и терминологии // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 1(15). С. 41-44.
4. Денисов П.Н. Типология языков науки // Научный симпозиум. Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. Ч. 1. М., 1971. С. 193-199.
5. Климзо Б.Н. О проблеме уточнения текста оригинала при техническом переводе // Стиль научной речи; под ред. Е.С. Троянской. М., 1978. С 269-275.
6. Круглова С.Л., Бабаян В.Н. О роли двуязычных словарей в принятии переводческих решений // Язык и общество. Диалог культур и традиций: Сборник материалов научной конференции и материалы 6-го межрегионального научно-практического семинара, Ярославль, 03–04 марта 2021 г. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 252-261.
7. Лемкин А.В., Бабаян В.Н. Способы перевода англоязычных IT терминов на русский язык // Семьдесят первая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием : Сборник материалов конференции. В 3-х частях. Часть 3. Ярославль, 18–20 апреля 2018 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2018. С. 815-819.
8. Масуев А.Р., Качанов И.В., Бабаян В.Н. Военная терминология английского языка: структурно-семантические особенности // Семьдесят четвертая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием : сборник материалов конференции. В 2 частях. Часть 2. Ярославль, 21 апреля 2021 г. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2021. С. 884-889.

9. Мельникова К.А., Бабаян В.Н. Особенности обучения переводческому чтению по программе "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации" // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2021. № 4(15). С. 89-94.
10. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М.: Флинта: Наука, 2009. 320 с.
11. Стрелковский Г.М., Латышев Л.К. Научно-технический перевод: Пособие для учителей немецкого языка. М.: Просвещение, 1980. 175 с.
12. Тондл Л. Проблемы семантики. М. : Прогресс, 1975. 431 с.
13. Тюкина Л.А., Пузенко Н.И. Информационные технологии в профессиональной деятельности переводчика // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы: Сб. науч. тр.; под ред. Н.Н. Гавриленко. М. : РУДН, 2017. С. 248-255.
14. Тюкина Л.А., Бабаян В.Н. Обучение специальной и профессионально ориентированной лексике на практических занятиях по иностранному языку в техническом высшем учебном заведении // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2021. № 3(14). С. 68-75.
15. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М. : Высш. шк, 1968. 303 с.
16. Чебурашкин Н.Д. Технический перевод в школе. М. : Просвещение, 1972. 344 с.
17. Швейцер А.Д. Теория перевода. М. : Воениздат, 1988. 214 с.

О ПЕРЕДАЧЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВОЕННЫХ И ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В. Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры теории и практики перевода
*Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль*

Аннотация: Статья посвящена одной из важнейших проблем современного языкознания, межкультурной коммуникации, теории перевода и переводоведения – исследованию понятия реалий отдельной лингвокультуры, решению вопроса об определении реалии и ее основных лингвокультурологических характеристиках. Приведен обзор точек зрения лингвистов на проблему классификации реалий и выявлены особенности англоязычных военных и политических реалий. Выявлены основные способы перевода военных и политических реалий с английского языка на русский.

Ключевые слова: реалия, основные характеристики реалий, классификация реалий, англоязычные военные и политические реалии, способы и приемы перевода

ON THE ENGLISH MILITARY AND POLITICAL REALIAE TRANSLATION INTO RUSSIAN

V.N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
Doctor of Philology, professor, associate professor
*K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University,
Russia, Yaroslavl*

Abstract: The article is devoted to one of the most important problems of modern linguistics, intercultural communication, translation theory and translation studies – the study of the concept of realiae of a given linguistic culture, the solution of the question of the definition of realiae and their main linguistic and cultural characteristics. The review of linguists' points of view on the problem of realiae classification is given and the peculiarities of English military and political realiae are revealed. The main ways of translating military and political realiae from English into Russian are considered.

Key words: realiae, characteristics of realiae, classification of realiae, English military and political realiae, methods and techniques of translation

Перевод как один из древнейших видов деятельности человека возник в связи с различием языков. Перевод служит обмену духовными ценностями и межкультурной коммуникации между представителями разных стран. Однако известно, что владение только двумя языками недостаточно для осуществления адекватного перевода. Помимо знания двух языков, для успешного выполнения перевода необходимы профессиональные знания, способствующие адекватному переходу от языка оригинала к языку перевода. Необходимо также уметь предвидеть трудности и определять наиболее эффективные пути их решения в процессе передачи содержания сообщения с одного языка на другой. При этом

надо помнить, что каждый из языков – язык оригинала и язык перевода – обладает присущими ему лексическим (терминологическим) составом, грамматическими структурами, стилем изложения сообщения и прочими лингвистическими особенностями, учет которых необходим при переводе. Отличительной чертой военного и политического перевода является большая терминологичность и предельно точное изложение материала. Термины, как известно, однозначны, лишены эмоциональности и независимы от контекста [Алексеева, 2004, с. 267]. В политическом тексте, помимо терминологической лексики, встречаются также неологизмы, определенные штампы, клише, идиомы, экспрессивная лексика и другие выразительные средства языка.

При сопоставлении языков и культур исследователи выделяют элементы совпадающие и несовпадающие в исследуемых лингвокультурах. Считается, что, являясь отражением культуры, язык, как правило, в целом принадлежит к несовпадающим элементам. К таким несовпадающим элементам могут относиться, прежде всего, предметы, номинируемые безэквивалентной лексикой, и коннотации, характерные для слов одного языка и отсутствующие в лексическом составе другого языка [Лемкин, Бабаян, 2018; Томахин, 1988; Языкознание, 1998].

Безэквивалентная лексика – это 1) лексические единицы (слова и устойчивые словосочетания) языка, не имеющие ни полных, ни частичных эквивалентов в словарном составе другого языка. Традиционно к безэквивалентной лексике относят слова-реалии, временно безэквивалентные термины, случайно безэквивалентные слова, 2) слова текста оригинала (ИЯ), обозначающие местные явления, понятия, реалии, не имеющие соответствий в переводящем языке (языке перевода), ПЯ [Нелюбин, 2009, с. 24-25].

Таким образом, можем заключить, что **безэквивалентная лексика** включает в себя лексические единицы языка (слова и словосочетания), которые служат для обозначения понятий, отсутствующих в другой культуре и, как правило, не поддаются переводу на другой язык одним словом, иными словами, не имеют эквивалентов в другом языке.

Из приведенного выше материала о безэквивалентных лексических единицах языка можем заключить, что к безэквивалентной лексике относятся и исследуемые в настоящей работе реалии. **Реалии** – это 1) слова или словосочетания, обозначающие явления, понятия, предметы и ситуации, которые отсутствуют в практическом опыте людей, которые говорят на другом языке; 2) разнообразные факторы, изучаемые лингвистикой и переводоведением, такие, как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т. п. с точки зрения их отражения в данном языке; 3) предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова; 4) слова и словосочетания, которые обозначают национально-специфические особенности жизни и быта [Нелюбин, 2009, с. 178-179].

Г. Д. Томахин, автор лингвострановедческого словаря по США, приводит следующее определение реалии. По мнению исследователя, **реалии** – это

лексические единицы с национально-культурной семантикой (названия присущих данному народу предметов материальной и духовной культуры) и имена собственные (топонимы и антропонимы) [Томахин, 1988, с. 6].

Топонимы (географические названия) и антропонимы (названия личностей), являющиеся реалиями, часто используются в англоязычных текстах в метонимическом значении, что затрудняет понимание их содержания. Для правильного понимания таких текстов недостаточно знать эти лексические единицы, нужно также иметь определенные фоновые знания, знать историю данной страны, знать, с какими событиями в истории данной страны связано то или иное название. В подобных случаях русскоязычному читателю нужен комментарий с пояснением тех или иных аспектов, затрагиваемых в англоязычном тексте.

Таким образом, можем говорить о том, что **реалии** – это слова и выражения, называющие предметы материальной культуры, факты истории, государственные институты, имена деятелей литературы, искусства и науки, национальных и фольклорных героев и т. д., присущие только определенным нациям и народам.

При сопоставлении языков и культур возможно выделение расхождения означаемых (*инореалии*) и означающих (*иноформ*). При анализе примеров англоязычных военных реалий (т. н. брителицизм и американизмов) наблюдаем расхождения в следующих случаях:

1) реалия свойственна только одному языковому коллективу, а в другом она отсутствует. Например:

fragging «фреггинг» – использование осколочных гранат для устранения военнослужащих своей же армии, преимущественно старших по званию; первоначально среди американских солдат во время войны во Вьетнаме;

Agent Orange «эйджент ориндж» – химическое оружие, применявшееся войсками США во Вьетнаме в качестве дефолианта для уничтожения посевов и являющееся, по мнению многих специалистов, причиной нарушений беременности, раковых заболеваний и деформированности организма;

2) реалия имеется в наличии обоих языковых коллективов, но отмечается специально, т. е. имеет более узкое и конкретное значение, в одном из них. Например:

hot landing zone – зона высадки, находящаяся под интенсивным огнем;

3) в разных языковых коллективах одинаковые функции выполняются разными реалиями (т. н. «функциональное подобие разных реалий»). Например:

Maggie's Drawers – красный флаг, используемый на полигоне для обозначения неудачного выстрела. В русском языке используется выражение «стрельба в молоко»;

4) сходные реалии функционально различны. Иначе говоря, выражения с одинаковым лексическим наполнением имеют разные значения в английском и русском языках. Например:

Number One – в английском языке значит «хорошо», тогда как выражение

«*Номер один*», что является буквальным переводом с английского языка, в русском языке означает «передовик, главный, находящийся впереди».

Обращает на себя внимание тот факт, что именно в реалиях наиболее иллюстративно проявляется близость между языком и культурой определенного народа. Известно, что с возникновением новых реалий в материальной и духовной жизни общества в его языке также появляются новые слова и выражения, называющие эти реалии. При этом важно отметить, что время возникновения новых реалий можно установить довольно точно, поскольку лексический состав языка чутко реагирует на все изменения общественной жизни того или иного народа.

По сравнению с другими словами и словосочетаниями языка отличительной чертой реалии является характер ее предметного содержания, т. е. тесная связь обозначаемого реалией понятия, предмета, явления с народом (страной), с одной стороны, и историческим отрезком времени, с другой. Отсюда можем заключить, что реалия характеризуется соответствующим национальным (локальным) или историческим колоритом. Приведем следующие примеры англоязычных реалий:

John Wayne – Джон Уэйн, настоящее имя Марион Майкл Моррисон (1907-1979) – американский киноактер, был активным сторонником войны во Вьетнаме, агитировал за продолжение войны до победного конца. В период 1950-69 гг. его имя стало символом 100-процентного американца и супергероя (особенно после фильма «Зеленые береты»), до такой степени, что во Вьетнаме его имя использовалось и как глагол для описания поведения человека, добровольно подвергающего себя опасности;

Over There – 1) служащий американского Экспедиционного корпуса в Европе, 2) американский военный служащий за пределами США.

Интересно также, что реалии могут быть ограничены не только рамками конкретной страны, но и рамками отдельного коллектива или учреждения. Заметим, что особенно богат подобными реалиями студенческий и военный жаргон. Некоторые из этих жаргонных слов и словосочетаний, жаргонизмов, могут переходить в разряд *локализмов* или *профессионализмов*. Например:

Green Mama – так морские пехотинцы называли свою морскую пехоту;

Snuffy – военный служащий рядового и сержантского состава низкого звания у морпехов;

Semper Fidelis (лат.) – «Всегда верен!» – девиз Корпуса морской пехоты. Принят в 1883 г.

Следует также заметить, что среди языковых реалий выделяют *историзмы*. Это слова и словосочетания, обозначающие мертвые реалии. Кроме того, заметим, что реалии могут быть представлены *неологизмами* – словами и выражениями, обозначающими реалии, возникшие в данный период. Например:

Charlie (Чарли) – вьетконговцы;

White Mice (Белые Мыши) – прозвище Южновьетнамской полиции, которое она получила из-за своих белых шлемов и перчаток.

Следует заметить, что слова и выражения, представленные *сокращениями* (*аббревиатурами и акронимами*), также могут быть отнесены к числу реалий, поскольку они представляют стянутые в одно «слово» номинативные выражения (*русс.* РЛЮ, РПН, МОРПЕХ и др). Например:

F.O. (*Foreign Office*) – Министерство иностранных дел;

LZ (*Landind Zone*) – зона высадки, плацдарм;

MP (*Member of Parliament*) – член парламента;

DMZ (*demilitarized zone*) – демилитаризованная зона;

PTSD (*post-traumatic stress disorder*) – посттравматический стрессовый психоз.

При обучении способам передачи безэквивалентной лексики одного языка на другой, следует обратить внимание обучающихся и на проблему передачи слов и выражений, обозначающих определенные *реалии* другой лингвокультуры, поскольку именно данные лексические единицы представляют особую трудность при их переводе.

Отметим, что в современной теории и практике перевода и переводоведении выявлены основные пути решения указанной проблемы. Выделяют следующие **основные способы передачи англоязычных военных и политических реалий на русский язык:**

1) **транскрипция** – формальная пофонемная передача исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова [9, с. 63]. Например:

Anchorage – Анкоридж (город в американском штате Аляска);

Joseph Wheeler – Джозеф Уилер (1836-1906 гг., генерал в армии южан-конфедератов во время Гражданской войны в США);

Salt Lake City – Солт-Лейк-Сити (город в американском штате Юта);

2) **транслитерация** – формальная побуквенная передача исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка, буквенная имитация исходного слова [9, с. 63]. Отметим, что словарный состав языка перевода постоянно пополняется множеством слов и словосочетаний, возникших этим методом. Например:

know-how – ноу-хау;

Lincoln – Линкольн;

radar – радар;

West Point Academy – Академия Уэст-Пойнт (Военная академия сухопутных войск);

3) **приближенный (приблизительный, уподобляющий) перевод** – перевод при помощи аналога посредством выбора одного из нескольких возможных синонимов [Томахин, 1999, с. 9]. Например:

Airman Basic – рядовой ВВС США;

drugstore – аптека;

Maggie's Drawers – стрельба в «молоко»;

4) **калькирование** – передача комбинаторного состава слова/словосочетания, т.е. перевод составных частей слова или фразы

соответствующими элементами переводящего языка [Казакова, 2005, с. 88].
Например:

Air Force Medal – «Медаль военно-воздушных сил»;

conventional warhead – обычная боеголовка;

Security Council – Совет Безопасности;

upper chamber – верхняя палата;

5) **описательный (разъяснительный) перевод** – описание значения исходной лексемы средствами другого языка [Казакова, 2005, с. 113]. Например:

action figure – движущийся игрушечный солдатик;

Black Maria – большой артиллерийский снаряд;

Saturday Night Special – дамский пистолет (для самообороны);

6) **комбинированный (смешанный) перевод** – сочетание двух и более способов перевода [Казакова, 2005, с. 68]. Например:

AWACS – АВАКС, система раннего обнаружения и наведения (*транскрипция* + *описательный перевод*);

bazooka – базука, противотанковый гранатомет (*транскрипция* + *описательный перевод*).

При передаче реалий на другой язык чаще всего используют описательный) и комбинированный приемы перевода, так как этот пласт безэквивалентной лексики требует специальных пояснений.

Реалии являются неизменными компонентами фоновых знаний, а также лексемами иноязычных текстов, знание которых способствует правильному осмыслению содержания текста и, соответственно, его адекватному переводу. Недостаточное знание реалий может привести к неправильному пониманию текстов и к ошибкам при переводе [Томахин, 1988, с. 18].

Таким образом, приходим к заключению о том, что работая с аутентичным англоязычным текстом по военной и политической тематике на практических занятиях по учебной дисциплине «Профессионально ориентированный перевод» при подготовке специалистов по дополнительной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», обучающиеся невольно сталкиваются с безэквивалентными лексическими единицами, являющимися реалиями той или иной лингвокультуры и представляющими собой особые трудности для их понимания, и, соответственно, передачи на другой язык. Недостаточно серьезное внимание к реалиям и небрежное обращение с подобными лексическими единицами языка может отрицательно сказаться на понимании текста или значительно обеднить его восприятие в целом. Ведь даже в странах, говорящих на родственных языках, имеются в речи свои, особенные национально-специфичные реалии, часто непередаваемые на другие языки. Следует также учесть, что реалия представляет собой быстро изменяющуюся единицу языка: она может как возникнуть в отдельный период времени, так и исчезнуть из обихода через некоторое время. Основными способами перевода реалий являются *транскрипция, транслитерация, приблизительный перевод, калькирование, описательный перевод* и *комбинированный (смешанный) перевод*.

Список литературы:

1. Бабаян В.Н. О подготовке переводчиков в высших учебных заведениях Российской Федерации // Сб. науч. тр. по матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы». 17–18 мая 2019 г. Ярославль : Изд-во ЯГТУ, 2019. С. 107–122.
2. Бабаян В.Н., Соболева О.В. О подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации по дополнительной программе профессиональной переподготовки военных специалистов // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны : науч. журн. Ярославль: ЯВВУ ПВО, 2020. № 2 (9). С. 34–41.
3. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
4. Лемкин А.В., Бабаян, В.Н. Способы перевода англоязычных IT-терминов на русский язык // Семьдесят первая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием. Сборник материалов конференции. В 3-х ч. Часть 3. Ярославль, 2018. С. 815-819.
5. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению. М.: Высшая школа, 1988. – 240 с.
6. Томахин Г.Д. США. Лингвострановедческий словарь. М.: Рус. яз., 1999. 576 с.
7. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
8. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. Изд. 6-е. М.: Флинта: Наука, 2009. 320 с.
9. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English – Russian. СПб.: «Издательство Союз», 2005. 320 с.

**НОВЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ
ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ИТОГОВОГО ЭКЗАМЕНА
ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ
«ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ»**

О. Д. Харченко, заведующий кафедрой иностранных языков,
кандидат филологических наук,
*ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны»,
г. Ярославль, Россия*

О. Ю. Богданова, доцент кафедры иностранных языков,
кандидат филологических наук, доцент,
*ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны»,
г. Ярославль, Россия*

Аннотация: в статье рассмотрены формы контроля уровня подготовки выпускников по дополнительной профессиональной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Приведены примеры новых видов контроля, разработанных и рекомендованных Лингвистическим Центром Министерства обороны Российской Федерации Военного университета имени князя Александра Невского (г. Москва).

Ключевые слова: переводчик, профессиональная коммуникация, контроль уровня подготовки, военный вуз

**NEW FORMS OF CADETS' TRAINING LEVEL CONTROL AT THE FINAL
EXAM FOR THE ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAM
"TRANSLATOR IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION"**

O. D. Kharchenko, Head of the Department of Foreign Languages,
Candidate of Philological Sciences,
*FGKVOU VO "Yaroslavl Higher Military School of Air Defense",
Yaroslavl, Russia*

O. Yu. Bogdanova, Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
*FGKVOU VO "Yaroslavl Higher Military School of Air Defense",
Yaroslavl, Russia*

Abstract: the article considers the forms of control over the level of training of graduates who have been trained under the additional professional program "Translator in the field of professional communication". Examples of new types of control developed and recommended by the Linguistic Center of the Ministry of Defense of the Russian Federation of the Military University named after Prince Alexander Nevsky (Moscow) are given.

Key words: translator, professional communication, control of the level of training, military university

С 2016 года в Ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны реализуется дополнительная образовательная программа профессиональной переподготовки курсантов образовательных организаций

высшего образования Министерства обороны Российской Федерации для приобретения квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Цель программы: получение курсантами компетенций, необходимых для осуществления переводческой деятельности в сфере профессиональной коммуникации в ходе проведения совместных учений подразделений, выполнения миротворческих операций, решения задач международного военного и военно-технического сотрудничества.

Основные профессиональные компетенции будущих офицеров в результате освоения Программы:

- способен воспринимать на слух аутентичную речь на иностранном языке участников военно-профессиональной коммуникации;
- способен выделять главную мысль и актуальную информацию при переводе письменных текстов;
- способен достигать целей коммуникации на иностранном языке в военно-профессиональной сфере без визуального контакта с собеседником, используя телефонную и радиосвязь;
- способен осуществлять перевод речи на профессиональные темы с иностранного языка на русский и с русского на иностранный язык
- способен осуществлять первичную оценку полученных военных информационных документов (по своей специальности) с точки зрения актуальности информации.

Освоение Программы завершатся обязательной итоговой аттестацией, проводимой в форме итогового междисциплинарного экзамена, в ходе которой проверяются и оцениваются умение осуществлять устный последовательный перевод, зрительно-письменный и зрительно-устный перевод в сфере профессиональной коммуникации, а также владение методикой ведения двустороннего перевода беседы военных специалистов, допроса военнопленного, опроса местных жителей.

В состав экзаменационной комиссии входят представители Лингвистического Центра Министерства обороны Российской Федерации Военного университета имени князя Александра Невского (г. Москва). Лингвистический Центр является куратором кафедр иностранных языков военных вузов по всем вопросам, связанным с подготовкой специалистов по дополнительной образовательной программе «переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Ежегодно Лингвистический Центр организует и проводит Всеармейский этап Международной олимпиады курсантов образовательных организаций высшего образования (по иностранному языку). Всеармейская олимпиада представляет собой интеллектуальный творческий форум, требующий от курсантов демонстрации знаний, умений и практических навыков в области учебной дисциплины «Иностранный язык» [Богданова, 2019а].

Основными задачами Олимпиады являются: пропаганда научных знаний, совершенствование навыков проведения курсантами военно-научных

исследований, обмен опытом между профессорско-преподавательскими составами вузов по совершенствованию содержания и методик преподавания учебных дисциплин.

В 2023 году Олимпиада проходила с 25 по 31 марта в Военном университете имени князя Александра Невского в г. Москва. Сорок команд курсантов образовательных организаций высшего образования федеральных государственных органов, осуществляющих подготовку кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка, а также федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, осуществляющих подготовку кадров в интересах Министерства обороны Российской Федерации в военных учебных центрах, приняли участие в состязаниях по двум категориям: «Команды с общей подготовкой» и «Команды с профильной подготовкой».

В рамках Олимпиады состоялся научно-практический семинар «Актуальные вопросы и особенности реализации дополнительной профессиональной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в военных образовательных организациях высшего образования Министерства обороны Российской Федерации. Способы повышения ее эффективности, контроль уровня подготовки выпускников».

Среди актуальных вопросов, которые были вынесены на обсуждение во время проведения семинара, рассматривались предложения по внесению изменений в руководящие документы в части касающейся проведения итогового экзамена по дополнительной профессиональной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Представителями Лингвистического Центра были рекомендованы новые формы контроля уровня подготовки курсантов-переводчиков, которые были разработаны и апробированы ими в ходе проведения состязательных мероприятий среди команд курсантов с профильной подготовкой. Из данных видов контроля были полностью исключены теоретические вопросы, касающиеся дисциплины «Переводоведение». Основной акцент военными филологами делается на практическом применении знаний иностранного языка по специальности будущих офицеров, чрезвычайно необходимых в настоящее время в ходе проведения специальной военной операции.

Традиционные формы контроля целесообразно сохранить, а именно:

- выполнение зрительно-письменного перевода текста по специальности с русского языка на английский (объем текста – около 2100 печатных знаков);
- перевод печатного текста с английского языка на русский (объем текста – около 1100 печатных знаков);
- письменный перевод аудиозаписи, представленной на английском языке (задание выполняется в наушниках за индивидуальной ЭВМ; длительность аудиозаписи составляет до двух с половиной минут с темпом речи до 170 слов в минуту).

В ходе выполнения заданий допускается использование электронных словарей офлайн [Богданова, 2019б]. Перевод выполняется в строго ограниченное время (максимальное время на выполнение заданий – 210 минут).

Для оценки письменных переводов в качестве основных критериев устанавливаются следующие:

полнота передачи содержания;

правильность передачи смысла;

связность и стилистическое оформление речи;

лексический/терминологический запас;

соблюдение грамматических правил и лексических норм.

Среди новых форм контроля знаний курсантов-переводчиков предлагается введение следующих:

– два курсанта одновременно заходят в экзаменационный класс, где каждый получает текст на русском языке, разбитый на абзацы для перевода. Согласно жребию, после непродолжительной подготовки первый курсант начинает зрительно-устно переводить текст с русского языка на английский, а его напарник приступает к абзацно-фразовому переводу речи первого обратно на русский. После завершения перевода курсанты меняются ролями, и второй выступающий начинает подготовку. Экзаменационная комиссия оценивает качество зрительно-устного перевода, а также назначает повышающий коэффициент за качество абзацно-фразового перевода. Объем текста для перевода составляет до 200 слов;

– выполнение сводного реферативного перевода с английского языка на русский по нескольким источникам. В отведенное время курсант изучает предложенные источники (печатный текст, аудиозапись, видеозапись), делает необходимые пометки и готовит устное выступление на русском языке, в котором сгруппирует однородный и повторяющийся материал, осветит расхождения и противоречия в разных источниках. Параметры носителей: печатный текст – до 250 слов, аудиозапись – до 3 минут, видеозапись – до 3 минут. Время на подготовку выступления – 20 минут, включая прослушивание аудиозаписи и просмотр видео. Курсант самостоятельно определяет порядок ознакомления с носителями. При прослушивании аудиозаписи и просмотре видеофрагмента курсант имеет право делать записи. Время на выступление – до 3 минут;

– выполнение устного двустороннего перевода переговоров с английского языка на русский и наоборот. Переговоры представлены в виде аудиозаписи, разделенной паузами соответствующей продолжительности для выполнения устного перевода. Общая продолжительность звучания речи для выполнения перевода составит до 10 минут с темпом речи ораторов 110-130 слов в минуту (при определении темпа речи артикли, вспомогательные глаголы и частица «to» отдельными словами не считаются), продолжительность отдельного высказывания – до 50 секунд, протяженность паузы для выполнения перевода – до 150 процентов от времени звучания высказывания. В представленной аудиозаписи будут звучать голоса обоих полов. Говорящие на

английском языке могут иметь легкий национальный (региональный) акцент, не затрудняющий понимания. Для оценки устного ответа курсанта в качестве основных критериев будут установлены следующие:

полнота передачи содержания;

правильность передачи смысла;

беглость, связность и стилистическое оформление речи;

лексический/терминологический запас;

соблюдение грамматических правил и лексических норм (для иностранного языка);

культура публичного выступления.

Предложенные формы контроля уровня подготовки курсантов-переводчиков, на наш взгляд, имеют весьма практическую направленность, что соответствует специфике военного вуза. Новаторство, заложенное в новых видах контроля знаний иностранного языка, требует дополнительной профессиональной подготовки и самих преподавателей, ведущих занятия по дисциплине «Практический курс перевода (английский)». Несомненно, меняющаяся геополитическая обстановка в мире предъявляет высокие требования к участникам происходящих в последнее время событий, особенно владеющим английским языком. Моделирование ситуаций реальных и профессиональных проб для подготовки военнослужащих к выполнению поставленных боевых задач возможно и при проведении итоговой аттестации будущих офицеров по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Список литературы:

1. Богданова О.Ю., Бабаян В.Н. Совершенствование коммуникативных навыков курсантов Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны при подготовке к Международной Всеармейской олимпиаде по иностранному языку // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2019а. № 3 (6). С. 80-86.

2. Богданова О.Ю., Крамаренко О.Л. Формирование лексикографической компетенции курсантов на занятиях по дисциплине «Профессионально-ориентированный перевод» (английский язык) // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2019б. № 4 (7). С. 57-61.

СТАТУС РЕФЕРАТИВНОГО ПЕРЕВОДА В СОВРЕМЕННОМ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ

Е.С. Крамная, kramnaya@yandex.ru

Старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,

Россия, г. Ярославль

Аннотация: Актуальность исследования реферативного перевода определяется изменившимся отношением исследователей и методистов к этому виду переводческой и информационной деятельности. В данной статье определяется статус реферативного перевода в современном переводоведении, изучается история становления термина «реферативный перевод», подходы к реферативному переводу в работах современном отечественном, а также в европейском и американском переводоведении.

Ключевые слова: реферирование, реферативный перевод, переводоведение, письменный перевод

THE STATUS OF ABSTRACT TRANSLATION IN MODERN TRANSLATION STUDIES

E. S. Kramnaya, kramnaya@yandex.ru

Senior Lecturer

Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl, Russia

Abstract: The up-to-date status of abstract translation research is determined by the changing attitude of researchers and methodologists to this type of translation and information activity. The present article defines the status of abstract translation in modern translation studies, explores the history "abstract translation" term, approaches to abstract translation in the works of modern Russian, as well as in European and American translation studies.

Key words: abstracting, abstract translation, translation studies, written translation

Актуальность

Реферативный перевод – это краткое и формализованное изложение существенной информации на языке, отличающемся от языка оригинального текста. В реферативном переводе интегративно сочетаются реферирование, как «интеллектуальный творческий процесс, включающий осмысление, аналитико-синтетическую переработку информации и создание нового документа – реферата, обладающего специфической языково-стилистической формой» [Соловьев, 1983, с. 239], и перевод, как «процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [Бархударов, 1975, с.10]. На протяжении долгого времени реферирование иноязычных источников рассматривалось только в русле работы с научно-технической информацией и этот вид деятельности больше представлялся как область, в которой можно реализовать свое владение иностранным языком: «... владение навыками иностранной научно-технической литературы ... представляется

совершенно необходимым для каждого грамотного специалиста и является вопросом его профессиональной культуры» [Черемисов, 1970, с.11]. Развитие таких лингвистических дисциплин, как переводоведение, психолингвистика и лингвистика текста позволило рассматривать «перевод при реферировании» [Соловьев, 1983, с. 241] шире, сместив акцент на аспекты, присущие переводческой деятельности. Таким образом, актуальность исследования реферативного перевода определяется изменившимся отношением исследователей и методистов к этому виду деятельности.

Цель данной статьи - определить статус реферативного перевода в современном переводоведении, изучив историю становления термина «реферативный перевод», подходы к реферативному переводу в работах современном отечественном, а также в европейском и американском переводоведении.

Становление термина «реферативный перевод»

Понятие «реферативный перевод» в отечественном переводоведении сформировалось в 1990-е годы, хотя и до этого времени ведущие специалисты в области реферирования обращали внимание, на процедурную специфичность составления реферата на языке, отличающемся от языка исходного текста. Выполнение такой задачи отличалось от одноязычного реферирования, но при этом исследователи указывали на отличия и от классического письменного перевода. В.И. Соловьев отмечал следующие особенности выполнения двуязычного реферирования: «Во-первых, при реферировании осуществляются и перевод с соблюдением требований адекватности, и переделка иностранного текста, и сокращение, и изложение его в соответствии с нормами построения реферата. Во-вторых, референт переводит не письменно, а, как правило, устно... Письменно переводит лишь наиболее важные по содержанию и трудные части текста, а также отдельные фразы, слова и термины, которые в процессе реферирования могут быть включены в реферат. В-третьих, референт... может свободнее обращаться с текстом первоисточника, шире использовать адекватные замены, делать перестановки и объединять родственные вопросы и проблемы, освещённые в разных местах статьи, расчленять сложные периоды, предложения и т.д.» [Соловьев, 1983, с. 240-241].

Стремление методистов и исследователей к более глубокому пониманию механизмов, лежащих в основе реферирования, возникло благодаря исследованиям в психолингвистике и лингвистике текста. Первая дисциплина находится на стыке психологии и лингвистики, изучая взаимоотношение языка, мышления и сознания. Основоположниками психолингвистики стали А.А. Леонтьев, В.И. Жинкин, Ю.А. Сорокин, И.А. Зимняя и другие известные специалисты, изучавшие механизмы порождения и восприятия речи. Применительно к выполнению реферативного перевода, психолингвистика привлекла внимание исследователей к восприятию и пониманию текста, сопутствующим им мыслительным операциям смыслового свёртывания и языкового переключения.

Предметом второй дисциплины, лингвистики текста, являются структура, семантика и функционирование текста как языкового произведения [Васильева Н.В., 2004]. В отечественном языкознании в 1970–80-х гг. большой вклад в развитие лингвистики текста внесли Т.М. Николаева, И.Р. Гальперин, С.И. Гиндин, В.Г. Гак, З.Я. Тураева, Е.А. Реферовская, А.И. Новиков и другие. В работах исследователей был отражён широкий круг теоретических проблем: общая структура текста, референциальные механизмы в тексте, использование служебных слов как маркеров структуры текста, семантика текста и её формализация и так далее.

В работах известного исследователя и методиста реферирования А.А. Вейзе отразилось влияние обеих дисциплин. Ставшая классической книга «Реферирование текста» основана на достижениях лингвистики текста и ключевым приемом реферирования является «смысловое свёртывание текста» в процессе которого «выделяются смысловые опорные пункты, несущие максимум информации. Они составляют основу реконструированного краткого варианта текста» [Вейзе, 1978, с.61]. В учебном пособии А.А. Вейзе и Н.В. Чирковой «Реферирование технических текстов (английский язык)» психолингвистические аспекты реферирования, такие как опосредованная внутренняя речь в виде трех вариантов форм фиксации понятого содержания, сочетаются с аспектами лингвистики текста, такими как смысловое свёртывание, актуальное членение, планы информации, содержащейся в тексте, семантические трансформации [Вейзе, 1983].

Реферативный перевод в работах А.И. Новикова и Н.М. Нестеровой

Появление термина «реферативный перевод» связано с работами А.И. Новикова, Н.М. Нестеровой и их последователей. В работе «Реферативный перевод научно-технических текстов» предлагается следующее определение: «Реферативный перевод представляет собой особый вид речемыслительной деятельности, в которой ни перевод, ни реферирование не существует отдельно. Операции перевода в ней тесно переплетаются с мыслительными операциями, обеспечивающими свёртывание текста. При этом свёртывание является доминирующим процессом, поскольку эти операции начинают функционировать на первых же этапах осмысления языковых выражений и понимания иностранного текста, а перевод подключается на этапе формирования предварительных результатов свёртывания и их дальнейшего осмысления» [Новиков, 1991, с.11]. Реферативный перевод, таким образом, представлен как сложный вид работы переводчика, который не сводится пересказу или простому реферированию посредством выделения и сведения ключевых фраз, а включает осмысленность выполнения перевода.

Исследователи выделяют несколько аспектов, подчёркивающих переводческий компонент в реферативном переводе, такие как:

- понимание, которое «является наиболее общим в переводе и реферировании, то, что объединяет их. Однако, в каждом из этих случаев требуется различный уровень понимания. Если для перевода, как правило,

бывает достаточно осмысления каких-то отрезков текста, то для реферирования необходимо предварительное понимание текста в целом» [там же, с. 8];

- межъязыковое преобразование, где исходным является текст на одном языке, а результатом - текст на другом языке. При этом, «если перевод определяется как преобразование текста на одном языке в эквивалентный ему текст на другом языке, то реферативный перевод можно определить как преобразование текста на одном языке в формально иной (свернутый), но семантически адекватный ему текст на другом языке» [там же, с.12]. Таким образом перевод и реферативный перевод представлены как виды межъязыкового преобразования с разным уровнем эквивалентности;

- наличие инварианта, относительно которого и осуществляется преобразование: «понятие инварианта, будучи одним из важнейших понятий в лингвистике, лежит в основе всей теории перевода и должно быть основополагающим в создаваемой теории реферирования, поскольку именно с определением инварианта непосредственно связана основная проблема реферирования - проблема семантической адекватности первичных и вторичных текстов» [там же, с. 42].

Ключевым критерием успешности выполнения реферативного перевода у данных исследователей признан критерий семантической адекватности: «...формальная неравнозначность первичного и вторичного текстов в процессе реферирования определила... проблему семантической адекватности..., поскольку жёсткие ограничения, накладываемые на текст реферата его физическим объёмом, создают определённые трудности для достижения необходимой адекватности» [там же, с. 55]. Семантическая адекватность, как предлагают Новиков и Нестерова, может быть достигнута за счет смыслового преобразования с использованием денотатной структуры: на этапе понимания и смыслового свёртывания создаётся денотатная структура исходного текста, которая на втором этапе разворачивается, или «укрупняется» вторичны вой текст реферата. Промежуточная денотатная структура эксплицитно представляется в виде денотатного графа. Семантически адекватные первичный и вторичный тексты «представляют собой речевые произведения, характеризующиеся различными логико-композиционными структурами, состоящие из языковых единиц, замещающих разный объем содержания» [там же, 56].

Важно отметить, что перевод в разработанной денотативной модели реферативного перевода подключается к реферированию на этапе смыслового свертывания, «мыслительные операции, обеспечивающие смысловое восприятие и смысловое свёртывание, совершаются одновременно с операциями перевода» [там же, с. 57]. Такой подход отличался от устоявшейся практики двуязычного реферирования, согласно которой сначала исходный текст сокращался тем или иным способом, а затем - переводился и редактировался [Чебурашкин, 1979].

Данное видение реферативного перевода нашло свое развитие в работах совместных работ Н.М. Нестеровой и Н.Н. Герте, в частности - в

диссертационной работе «Денотативная модель реферативного специализированного перевода», одна из задач которой - «изучить методы автоматизированного реферирования и предложить эффективную модель системы автореферирования» [Герте, 2016, с. 5].

А.Ю. Наугольных интерпретировал эту теорию с позиции когнитивного подхода и в его трактовке эксплицитная денотативная структура, формирование которой обусловлено глубоким и целостным пониманием исходного текста, превращается в концепт, «обладающий достаточной полнотой для развертывания содержания на языке перевода без многократного обращения к оригиналу» [Наугольных, 2013, с. 200].

Статус реферативного перевода в переводоведении

Определение «реферативный перевод» вошло в оборот исследователей и методистов перевода и дидактики перевода, однако его содержание представлено в разных работах в широком диапазоне: от «полный письменный перевод заранее отобранных частей оригинала, составляющих связный текст, т.е. образующих вместе реферат оригинала» [Нелюбин, 2003, с.182] до «...перевод, который включает сжатие исходного материала с использованием различных преобразований. Это лингвистическая трансформация текста, которая включает в себя перекодирование текста исходного документа и создание сокращенной версии текста с использованием другого языка» [Науменко, 2013, с. 8] и «реферативный перевод представляет собой особый вид аналитико-синтетической обработки текста, который включает в себя взаимодополняемые процессы межъязыкового преобразования и смыслового свертывания» [Герте, 2016, с.154].

Такой разброс мнений результат того, что «реферативный перевод» – сочетает в себе два разных вида обработки текстовой информации: реферирование и перевод. Таким образом, понятие «реферативный перевод» трактуется с двух позиций: как разновидность перевода или как вид реферирования. Стоит отметить, что термин «реферативный перевод» во многих работах используется наряду и взаимозаменяемо с термином «реферирование»; в частности, реферативный перевод определяется как «реферирование исходного текста средствами языка перевода» [Игнатова, 2020, с. 581]. Проведённое исследование [Крамная, 2022] позволило сделать следующие выводы о специфике реферативного перевода и его отличии от одноязычного реферирования и полного письменного перевода:

- реферативный перевод, как результат переводческой деятельности, сочетает реферат и перевод, являясь кратким и точным изложением на ПЯ исходного текста на ИЯ;

- ключевое отличие реферативного перевода заключается в изначальной установке переводчика на создание вторичного текста на языке перевода и выполнении переводческого реферирования, сочетающего смысловое свертывание и перевыражение содержания на языке ПЯ;

- отличие реферативного перевода от классического письменного заключается в реферативном компоненте, т.е. в разных уровнях заданной эквивалентности;

- для реферативного перевода качество языка перевода не менее важно, чем успешно выполненное переводческое реферирование, а критерии семантической адекватности и семантической эквивалентности отличаются от критериев адекватности и эквивалентности, применимых к полному письменному переводу.

Статус реферативного перевода в европейском и американском переводоведении

Стоит отметить, что в европейском и американском переводоведении реферативный перевод практически не обсуждается.

На практике, в англоязычной отраслевой коммуникации реферативный перевод представлен как «*abstract translation*» и «*summary translation*». Как уже отмечалось выше, термин *abstract* представлен в действующем международном стандарте ISO 214:1976 «Documentation — Abstracts for publications and documentation». Термин *Abstract translation* очень мало употребляется в исследовательских работах, а как практический вид переводческой деятельности может быть представлен как «*the professional translation of abstracts so that researchers whose language is not the same as that of the person who wrote the abstract can understand what the research paper is all about and whether the content of the paper is relevant to their own interests*» (перевод реферата, выполненный для того, чтобы исследователи, не владеющие языком автора исходного реферата, смогли получить представление о содержании исследовательской работы и ее релевантности своим научным интересам) [What, 2023].

Термин «*summary translation*» интерпретируется как «*a type of translation in which the information is presented as tables, synopses, or summaries. Maybe tabular, synthetic, analytical or itemized*» (тип перевода, при котором информация представлена в виде таблиц, пересказа или саммари. Может быть представлен в табличной форме, синтетическим, аналитическим или предметным) [Gaudes, 2007, с.382] и также больше представлен в практическом контексте, как переводческая услуга. Как очевидно из представленных определений, четкое понимание этого вида переводческой деятельности ещё формируется.

Выводы

Представленное исследование показало, что на сегодняшний день понятие «реферативный перевод» хотя и закрепилось в отечественной лингвистике, но изучается достаточно слабо и, прежде всего, с точки зрения лингводидактики и дидактики перевода. Однако важными достижениями является то, что, во-первых, реферативный перевод вошёл в область интересов переводоведения и, во-вторых, стал рассматриваться не только с позиции способов обработки информации, но и с позиции перевода. Такая ситуация

позволяет надеяться на дальнейший интерес исследователей к реферативному переводу.

Список литературы:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. Москва : Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Васильева Н. В. Лингвистика текста // Большая российская энциклопедия 2004-2017. URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2145176> (дата обращения: 28.03.2023).
3. Вейзе А.А., Чиркова Н.В. Реферирование технических текстов (английский язык). Минск: Вышэйшая школа, 1983. 127 с.
4. Вейзе А.А. Реферирование текста. Минск : Издательство БГУ им. В.И. Ленина, 1978. 125 с.
5. Герте Н.А. Денотативная модель реферативного специализированного перевода : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Герте Н.А.; ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». Пермь, 2001. 254 с.
6. Игнатова Е.М., Пивоварова Е.В. Реферативный перевод как составляющая процесса профессиональной двуязычной коммуникации // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С.581-583
7. Крамная Е.С. Специфика реферативного перевода // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 3. С. 99–109.
8. Наугольных А.Ю. О глубине понимания в разных видах перевода // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. №7 (49). с. 197-202
9. Науменко М.Г. Лингвистика текста и переводческое реферирование : учебное пособие. Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2021. – 114 с
10. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. Москва: Флинта, 2003. 320 с.
11. Новиков А.И., Нестерова Н.М. Реферативный перевод научно-технических текстов. Москва: Институт языкознания АН СССР, 1991. 149 с.
12. Соловьев В.И., Гречихин А.А., Здоров И.И. Составление и редактирование рефератов. Вопросы теории и практики // Жанры информационной литературы: Обзор. Реферат. Москва: Книга, 1983. С. 199-318.
13. Чебурашкин, Н.Д. Технический перевод в школе. 3-е изд. Москва: Просвещение, 1979. 319 с.
14. Черемисов Б.А. Методика обучения реферированию и аннотированию иностранной научной литературы в техническом вузе : специальность 13.00.00 «методика преподавания иностранных языков» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Черемисов Борис Андреевич ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Ленинград, 1970. 255 с.
15. What is Abstract Translation? Barnes, Thomson & Brown. Legal translation solutions. URL: <https://legal-translations.com.au/what-is-abstract-translation/> (дата обращения: 05.04.2023).
16. Gouadec D. Translation as a profession. Amsterdam: Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2007. 416 с.

ФОРМА И ОГРАНКА БРИЛЛИАНТОВ: ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ

А. В. Петрова, e-mail: av.petrova@mpgu.su
*ФБГОУ Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва*

Аннотация: Ряд современных исследований посвящен терминологии и попыткам ее структуризации. Несмотря на это, ряд аспектов, связанных с ювелирным делом, не получили должного внимания. Данная статья рассматривает не только взаимоотношение таких понятий как «огранка» и «форма» ювелирного камня на примере бриллиантов, но и проблемы классификации терминологических единиц и сложности, возникающие при переводе.

Ключевые слова: термин, терминология, терминосистема, терминологический синоним

DIAMOND SHAPE AND CUT: DIFFICULTIES OF TRANSLATION

A.V. Petrova, e-mail: av.petrova@mpgu.su
Moscow State Pedagogical University, Russia, Moscow

Abstract: Nowadays much research is devoted to terms and terminology systems used to denote various aspects. However, aspects connected with shape and cut of diamonds have not been previously described from the linguistic standpoint. Therefore, this article not only establishes interconnection between these two notions, but also attempts to classify the terms and establish the issues arising during translation.

Key words: term, terminology, terminological synonym

Россия является крупнейшим поставщиком бриллиантов и алмазов, а также крупным импортером ювелирного сырья. Развитие ювелирной промышленности и увеличение международных контактов обуславливает интерес к такой сфере как перевод в области ювелирного производства. Несмотря на это, существует ряд сложностей, с которыми сталкиваются начинающие переводчики при получении специализации в этой сфере. Одной из таких сложностей является проблема передачи названия форм ювелирных камней и огранки. Данная проблема может коснуться не только переводчика, работающего с номенклатурой и переводящего сертификаты к камням, но и локализаторов, которые работают с содержанием сайтов ювелирных компаний. Ювелирная терминология может встретиться в различных сферах – от кинематографа, до публицистики, до официально-делового стиля документов и соглашений. Вышеупомянутые факторы обуславливают актуальность исследования.

Изучением терминов и терминологической синонимии занимались многие ученые, каждый из которых предлагал свои определения и требования к понятию. Например, по мнению В.М. Лейчика, термин является «овеществлением» абстракции объекта специальной сферы в виде лексической единицы естественного языка [Лейчик 2007, с. 22]. В свою очередь, Б.Н. Головин считает, что термином является «слово или словосочетание

специальной научной речи, которое создается (принимается, заимствуется) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [Головин, 1987, с. 6]. При этом А.В. Суперанская называет термин «словом (или словосочетанием), принятым в профессиональной деятельности и употребляющимся в особых условиях» [Суперанская, 2003, с. 14]. Это лишь несколько определений, которые ученые-лингвисты дают понятию «термин». Несмотря на требование однозначности и точности, предъявляемые терминам, некоторые из них имеют варианты, эквиваленты, дублиеты и синонимы. Взаимоотношение между данными понятиями объясняет С.В. Гринев-Гриневиц в своей классификации [Гринев-Гриневиц, 2008, с. 102], однако в рамках данного исследования вариативность терминов обозначается термином «синоним».

Говоря о терминологической синонимии, следует подчеркнуть неоднозначное отношение российских лингвистов к данному вопросу. Таким образом, некоторые лингвисты, среди которых Л.Н. Русинова [Русинова, 1985, с. 25], считают, что наличие терминологической синонимии указывает на развитие языка и является явлением положительным. Другая точка зрения была выражена Д.С. Лотте и А.Н. Барановым. Например, Д.С. Лотте говорит, что терминологическая синонимия «не должна иметь места в терминологии» [Лотте, 1961, с. 22], а А.Н. Баранов подчеркивает, что терминологическая синонимия присуща неупорядоченной терминосистеме на начальных этапах ее становления [Баранов, 2001, с. 95].

Говоря о сущности понятий «форма» и «огранка» ювелирного камня следует подчеркнуть, что единицы, используемые для обозначения формы и огранки бриллиантов могут отличаться от единиц, используемых для обозначения того же аспекта для других камней (например, сапфиров или рубинов). В рамках статьи будут рассмотрены термины, которые используются в номенклатуре, связанной с бриллиантами. Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии издало Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 52913 – 2008, в котором производится классификация и излагаются технические требования к бриллиантам. Стандарт выделяет три термина: *форма огранки* (форма контура рундиста в плане), *тип огранки* (форма и взаимное расположение граней), *модификации огранки* (количество и взаимное расположение граней, а также вариации различных видов огранки). При этом огранка характеризуется «видом (формой и типом) и качеством». При этом выделяется круглая, фантазийная и нетрадиционная форма бриллианта и клиньевая (бриллиантовая), ступенчатая и смешанная огранка по типу. Справочник ассоциации СИБЮ дает следующее определение «*cut is shape, proportions and finish of a diamond*», «*shape is outline of a diamond when viewed perpendicular to its table*». Исходя из определений, можно сделать вывод, что как в русском языке, так и в английском языке под формой (shape) понимают геометрическое очертание камня, а под огранкой (cut) – расположение граней, с учетом формы камня. Геммологическая ассоциация GIA говорит о том, что не стоит ставить знака равенства между понятиями и

выделяет следующие формы бриллианта (5): roundshape, fancyshape (marquise, pear, pear, and rectangular). Компания De Beers предлагает следующие единицы (10): round brilliant diamonds, cushion-cut (square or rectangular) diamonds, princess-cut (square or rectangular) diamonds, emerald-cut (rectangular) diamonds, heart-shaped diamonds, oval diamonds, pear-shaped diamonds, asscher-cut (square) diamonds, marquise-shaped diamonds. В скобках указано описание формы камня. Помимо уже указанных единиц, компания KushDiamonds добавляет форму octagonal.

Применение метода сплошной выборки привело к отбору следующих единиц из стандарта Российской Федерации ГОСТ Р 52913 – 2008 (12) по критерию «форма огранки»: круглая (кр-17, кр-57), грушевидная (груша), челноковидная (маркиз), овальная (овал), сердцевидная (сердце), прямоугольная со скошенными углами (изумруд), прямоугольная (багет, принцесса), трапециевидная (багет), восьмиугольная (радиант), квадратная (квадрат), треугольная (триллиант), угловатая (угловатая с 57 гранями). При этом стандарт подчеркивает, что форма является основой для оформления огранки, наименование которой указано в скобках. Классификацию пополняет В.И. Епифанов, добавляя единицы и подчеркивая, что бриллиант можно огранить любой формы, в зависимости от того, какая форма экономически целесообразна [Епифанов, 1987, с.195]. Результаты подбора единиц были объединены в таблицу:

Термин на английском (11)	Синоним	Термин на русском (14)	Синоним
Round		Круглая форма	
Fancy shape		Фантазийная форма	
Non-traditional shape		Нетрадиционная форма	
Marquise	Navette	Челноковидная	
Pear	Pendeloque	Грушевидная	Груша, Панделок
Oval		Овальная	
Rectangular	Baguette	Прямоугольная	Багет
Square		Квадратная	
Heart		Сердцевидная	
Trapeze		Трапециевидная	
Octagonal		Восьмиугольная	Октагон

Triangle		Треугольная	
		Угловатая	
		Прямоугольная со скошенными углами	Изумруд

Анализ отобранных единиц, а также сертификатов к бриллиантам от ООО «Центр сертификации ювелирных камней», геммологического центра МГУ, а также ассоциации GIA показал, что в большинстве случаев между понятием «форма» и «огранка» ставится знак равенства. Сертификаты вышеупомянутых организаций имеют графу «огранка» или «shapeandcuttingstyle». Метод сплошной выборки показал, что в русскоязычных источниках единиц больше, и хотя большинство единиц имеют эквиваленты и общепринятые соответствия, о некоторых формах бриллиантов в англоязычных источниках не упомянуто. Это может быть объяснено тем, что геммологические ассоциации занимаются оценкой «традиционных» форм камней, а все отличающиеся формы называют «fancy», что является широким термином. Несмотря на это, из 14 терминов на русском языке синонимы имеют 4 (28%), а на английском - 3 из 11 (27%). Подобная статистика не свойственна сфере ювелирного производства, так как чаще в русском языке синонимия выше, что объясняется заимствованием терминов. Также взаимоотношение аспектов форма-огранка вызывает затруднение в виду отношений взаимозависимости. Подобная неструктурированность терминосистемы может повлечь за собой ошибки и искажение смысла, что обуславливает необходимость проведения консультаций со специалистами и создания словаря актуальных терминов для профессионалов отрасли.

Список литературы:

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: учебное пособие. Изд-е 2-е, исправленное. М.: Эдиториал УРСС, 2003. 360 с.
2. Головин Б.Н, Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М.:Высш.шк., 1987 –С.126
3. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. М.: Изд-во «Академия», 2008. С.102–106.
4. Епифанов В.И., Песина А.Я., Зыков Л.В. Технология обработки алмазов в бриллианты: Учеб. для сред. ПТУ. 4-е изд., перераб. и доп. М.:Высш. шк., 1987. 335 с.
5. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М.: Издательство ЛКИ, 2007. С. 256
6. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии (Вопросы теории и методики). М.: Изд-во АН СССР, 1961. С. 22.
7. Русинова Л.Н. О некоторых вопросах упорядочения и стандартизации терминологии (терминологическая синонимия) // Термины в языке и речи: Межвуз. сборник. Горький, 1985. С. 25–32.

8. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология. Вопросы теории / отв. ред. Т.Л. Канделаки. Изд. 2-е, стереотип. М.: Едиториал ХРСС, 2003. С. 14
9. ГОСТ Р 52913 – 2008. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200063940> (дата обращения 5 мая 2023).
10. Геммологическая ассоциация GIA. URL: <https://4cs.gia.edu/en-us/blog/diamond-cut-crafting-a-diamonds-finish/> (дата обращения 5 мая 2023).
11. Компания DeBeers/ URL:<https://www.debeersgroup.com/world-of-diamonds/diamond-shapes-and-colours> (дата обращения 5 мая 2023).

СЕКЦИЯ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ»

УДК 372.881

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОЦЕНКИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

М. П. Агафонова, e-mail: m.p.agafonova@yandex.ru

доцент, кандидат филологических наук

*ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого», Россия, г. Санкт-Петербург*

Аннотация: Статья посвящена обзору использования современных технологий для оценки формирования фонетических навыков при обучении первому и второму иностранному языку студентов языковых специальностей на примере использования программы для анализа звучащей речи Praat для анализа реализации сегментных и супraseгментных фонетических единиц в речи учащихся на английском и немецком языках. Полученные результаты исследования наглядно демонстрируют наиболее устойчивые ошибки в речи учащихся. Использование Praat в процессе обучения практической фонетике, в том числе и для самопроверки, могло бы значительно облегчить работу над развитием звукопроизносительных навыков.

Ключевые слова: Практическая фонетика, английский язык, немецкий язык, praat, мелодика, реализация согласных звуков

MODERN TECHNOLOGIES FOR ASSESSING THE FORMATION OF PHONETIC SKILLS

M. P. Agafonova, e-mail: m.p.agafonova@yandex.ru

Associate Professor, Candidate of Philological Sciences,

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

Abstract: The article is devoted to the review of the use of modern technologies to assess the formation of phonetic skills in teaching the first and second foreign language to students of language specialties by the example of using the program for the analysis of sounding speech Praat to analyze the implementation of segmental and suprasegmental phonetic units in the speech of students in English and German. The results of the study clearly demonstrate the most persistent errors in the speech of students. The use of Praat in the process of teaching practical phonetics, including for self-testing, could significantly improve the formation of phonetic skills.

Key words: Practical phonetics, English, German, praat, melody, realization of consonant sounds

Формирование звукопроизносительных навыков – важная часть становления фонетической компетенции будущего переводчика и преподавателя иностранного языка, однако практика показывает, что развитию фонетических навыков в вузе далеко не всегда уделяется должное внимание, что определяет актуальность данного исследования. Причиной тому является недостаточное количество учебных часов, недостаточная оснащенность

аудиторий необходимым оборудованием, в частности лингафонными кабинетами, а также невозможность контроля отработки звукопроизносительных навыков у учащихся в больших, многочисленных группах. При этом если для первого иностранного языка в учебной программе есть отдельные часы по практической фонетике, то для второго языка они и вовсе могут отсутствовать.

Цель данного исследования – инструментально проанализировать степень выраженности фонетической интерференции в речи учащихся на иностранном языке. В рамках данного исследования был проведен анализ речи студентов языкового направления, проживающих в Санкт-Петербурге и изучающих английский язык как первый иностранный и немецкий язык как второй иностранный. Для исследования фонетической интерференции в речи учащихся было проведено экспериментальное исследование, включающее инструментальный анализ в программе Praat для анализа речевого сигнала. Программа позволяет проанализировать осциллограмму и тонограмму речевого сигнала, оценить формантные характеристики, изменения акустических характеристик при реализации согласных, получить графики изменения частоты основного тона, а возможность создания скриптов может позволить автоматизировать процесс проверки [Styler W., 2011].

Задачей исследования был анализ реализации сегментных и супрасегментных фонетических единиц в речи учащихся на английском и немецком языках. Английский язык является первым иностранным языком учащихся, студенты изучали его с 7-8 лет, в то время как немецкий язык является для учащихся вторым иностранным и все они изучают его на протяжении последних 3-5 лет. Ожидалось, что фонетическая система родного языка будет оказывать наибольшее влияние на фонетические характеристики речи учащихся, однако можно было предположить некоторое положительное влияние фонетической системы первого иностранного языка на второй иностранный язык: ведь фонетические характеристики некоторых сегментных и супрасегментных звуков имеют схожие характеристики [Agafonova M., Starozhuk. A., 2022]. В рамках данного исследования были проанализированы реализации согласных звуков и вопросительных интонационных контуров. Все речевые ошибки дикторов заносились в протоколы, а их количество было статистически подсчитано.

Для анализа ошибок в реализации согласных в речи на немецком языке была записана речь 4 студентов от 23 до 25 лет. Дикторам был предложен текст для чтения на немецком языке [Завьялова В.М., Ильина Л.В., 1997]. Суммарное количество всех проанализированных согласных звуков по всем четырём дикторам – 3544. Статистические данные по каждому диктору для самых распространенных ошибок наглядно представлены в таблице 1.

Таблица 1. Процент ошибочных реализаций согласных в речи дикторов на немецком языке

	Процента ошибочных реализаций от общего количества реализаций, %			
	Диктор 1	Диктор 2	Диктор 3	Диктор 4
Процент ошибочных реализаций всех согласных	65	70	76	64
Ошибка по местоположению при реализации /l/	90	63	87	78
Ошибка по местоположению при реализации /s/	52	69	75	71
Ошибка по местоположению при реализации /z/	15	73	61	55
Ошибка по местоположению при реализации /n/	80	61	56	63
Ошибка по местоположению при реализации /t/, /d/	100	100	100	100
Палатализация	50	35	40	33
Ошибка по способу образования при реализации /w/	82	94	88	76
Отсутствие придыхания	100	100	100	100
Ошибка по способу образования при реализации /r/	98	89	100	0

У всех четырех дикторов процентное соотношение ошибочных реализаций варьируется от 65% до 76%. К наиболее распространенным ошибкам в речи дикторов можно отнести ошибки по местоположению таких согласных фонем как /l/, /s/, /z/, /n/, /t/, /d/, /ʃ/ и /dʒ/. Согласно проведенному исследованию, наибольшую трудность при произнесении у дикторов вызвали согласные /t/ и /d/ под влиянием русской произносительной нормы: в 100% случаев данные согласные реализованы неверно. Больше половины ошибок в речи дикторов было связано с ошибочной палатализацией, также вызванной влиянием русской произносительной нормы. Результаты настоящего исследования позволили сделать вывод о том, что наиболее значительное влияние на немецкую речь носителей русского языка оказывает фонетическая система именно русского (родного) языка. Подавляющее количество согласных звуков было реализовано с фонетическими ошибками.

Для анализа ошибок при реализации мелодического оформления речи был выбран диалог на немецком языке [Завьялова В.М., Ильина Л.В., 1997], в котором присутствуют разные типы высказываний (общий, специальный, альтернативный вопросы). Такие типы высказываний были выбраны, потому что движение тона в интонационном центре в этих высказываниях схожи с движением тона в интонационном центре в английском языке и ожидалось, что это будет сказываться на количестве ошибок. Была записана речь 8 студентов в возрасте от 23 до 25 лет, среди которых 6 дикторов женского пола и 2 диктора мужского пола. Суммарная длительность проанализированных записей

составляет 19 минут. Ошибочными считались реализации, если студент произносил высказывания с неправильно реализованным изменением тона в интонационном центре. Статистические данные по каждому диктору представлены в таблице 2.

Таблица 2. Процент ошибочных реализаций мелодических контуров в речи дикторов на немецком языке

	Процент ошибочных реализаций от общего количества реализаций, %							
	Диктор № 1	Диктор № 2	Диктор № 3	Диктор № 4	Диктор № 5	Диктор № 6	Диктор № 7	Диктор № 8
Специальный вопрос	0	33	16	66	33	50	33	16
Общий вопрос	100	25	50	25	50	1	0	0
Альтернативный вопрос	100	100	100	100	100	100	100	100

Статистические данные показали самый высокий процент ошибок при реализации альтернативного вопроса. При реализации общего вопроса чаще всего происходило неверное понижение тона: студенты ошибочно использовали русскую интонационную конструкцию ИК-3 для аналогичных высказываний в русском языке [Бондарко Л.В., 1997]. Результаты анализа интонационных характеристик речи студентов показали недостаточное владение правилами немецкой и английской интонации, владение фонетической системой английского языка могло привести к трансференции, то есть к положительному влиянию родного языка, ведь для некоторых высказываний тональные изменения в интонационном центре этих двух языков имеют схожую конфигурацию. Однако первоочередное влияние оказал именно родной язык.

Ожидалось, что учащиеся продемонстрируют более высокий уровень фонетической компетенции для реализаций аналогичных характеристик в речи на английском языке. В исследовании реализаций согласных звуков и мелодического оформления речи приняли участие 8 студентов (7 женщин и 1 мужчина) в возрасте 20-22 лет, которым было предложено прочитать тексты на английском языке [O'Connor J.D., Fletcher C., 1989], и спонтанно ответить на заданные вопросы интервью. Суммарная длительность записей: 50 минут 41 секунда. Для анализа были выбраны реализации согласных звуков, общее количество которых в речи дикторов - 12423. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Большинство дикторов допустило больше ошибок в чтении по сравнению со спонтанной речью, поэтому в таблицу включены данные в основном для чтения (от 7% до 50,05% ошибок в речи у дикторов). Наиболее частотными ошибками стало озвончение и оглушение конечных согласных, реализация ошибок по месту образования (произнесены зубные вместо альвеолярных). Ошибки, связанные с палатализацией, носят единичный характер (не включены в таблицу).

**Таблица № 3. Процент ошибочных реализаций согласных в речи дикторов
на английском языке**

	Процент ошибочных реализаций от общего количества реализаций, %									
	Диктор № 1	Диктор № 2	Диктор № 3	Диктор № 4	Диктор № 5	Диктор № 6	Диктор № 7	Диктор № 8	Диктор № 9	Диктор № 10
Процент ошибочных реализаций всех согласных	29,12	11,87	26,55	15,55	50,43	13,57	6,2	8,64	8,5	9,4
Ошибочные реализации согласных от общего количества произнесенных согласных (в чтении)	33,55	12,72	28,39	21	50,05	13,94	7	8,76	10,23	9,43
Ошибки в работе голосовых связок при реализации конечных шумных согласных от общего количества реализации конечных шумных согласных (в чтении)	21,49	12,71	23,69	20,57	21,57	16,51	10,77	13,93	17,22	18,6
Ошибки по месту образования при реализации альвеолярных согласных от общего количества альвеолярных согласных (в чтении)	0,7	1,14	14,47	0,43	46,71	2,29	0,22	0,22	0,43	0
Замена	40	20	40		90	20	20	10	10	10

	Процент ошибочных реализаций от общего количества реализаций, %									
	Дикт ор № 1	Дикт ор № 2	Дикт ор № 3	Дикт ор № 4	Дикт ор № 5	Дикт ор № 6	Дикт ор № 7	Дикт ор № 8	Дикт ор № 9	Дикт ор № 10
велярного звука η на альвеолярный n от общего количества звуков η (в чтении)				40						
Процент ошибок при реализации придыхания (в чтении)	35,13	25	53,84	47,5	48,78	4	0	0	0	0

Для анализа ошибок при реализации мелодического оформления речи был выбран диалог на английском языке, в котором присутствуют разные типы высказываний (общий, специальный, альтернативный вопросы). Ошибочными считались реализации, если студент неверно реализовывал изменение тона в интонационном центре. Статистические данные по каждому диктору представлены в таблице 4.

Таблица 4. Процент ошибочных реализаций мелодически контуров в речи дикторов на английском языке

	Процент ошибочных реализаций от общего количества реализаций, %									
	Дикт ор № 1	Дикт ор № 2	Дикт ор № 3	Дикт ор № 4	Дикт ор № 5	Дикт ор № 6	Дикт ор № 7	Дикт ор № 8	Дикт ор № 9	Дикт ор № 10
Разделительный вопрос	0	50	100	75	75	15	0	50	100	0
Специальный вопрос	66	100	50	66	100	50	0	0	0	50
Общий вопрос	0	25	0	0	0	0	0	0	0	0
Альтернативный вопрос	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Больше всего зафиксировано ошибок при реализации альтернативного вопроса. Учащиеся почти не совершили ошибок при реализации общего вопроса, однако допустили значительное количество ошибок при реализации разделительного вопроса.

Таким образом, стоит отметить достаточно большое количество ошибок в речи учащихся на первом иностранном языке и особенно значительное количество ошибок в речи на втором иностранном языке. К сожалению,

эксперимент показал не очень высокий уровень сформированности звукопроизносительных навыков, а ведь это потенциально может создавать речевые помехи, которые будут усложнять коммуникацию [Вишневская Г. М., 1993]. При недостатке часов в учебной программе по практической фонетике преподавателю не всегда удастся проконтролировать звукопроизносительные навыки в речи студентов. Современные технологии помогают детально проанализировать речь студентов, помочь визуализировать ошибки, детально определить сложности. Некоторые студенты допускали больше ошибок при реализации мелодических контуров и меньше при реализации сегментных единиц: подобный анализ поможет им определить свои слабые места, над которыми еще необходимо работать. Включение современных технологий в учебный процесс позволит заинтересованным студентам проводить анализ собственной речи в рамках самостоятельной работы и поможет учащимся самостоятельно корректировать свои произносительные навыки. Использование программ для анализа речи может облегчить работу над формированием и развитием звукопроизносительных навыков у учащихся благодаря возможности визуализации фонетических характеристик речи и обеспечивает студентов инструментом самопроверки.

Список литературы:

1. Agafonova M., Starozhuk A. Manifestation of Phonetic Interference in the Speech of Students Learning German as a Second Foreign Language / Lecture Notes in Networks and Systems this link is disabled, 2022, 499 LNNS, pp. 507–515
2. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. Учебное пособие. М.: Просвещение, 1977. 176 с.
3. Вишневская Г. М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. / Г.М. Вишневская. СПб, 1993. 373 с.
4. Завьялова В.М., Ильина Л. В. Практический курс немецкого языка (для начинающих). Издание исправленное и дополненное. М.: ЧеРо, 1997. 336 с.
5. O'Connor J.D., Fletcher C. Sounds English — A Pronunciation Practice Course. Longman, 1989. 126 p.
6. Styler W. Using Praat for Linguistic Research // LSA Linguistic Institute's PraatWorkshop. URL: <http://savethevowels.org/praat/> (дата обращения: 09.04.2023).

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Л. Р. Аслямова, e-mail: lilya9723@mail.ru
учитель русского языка и литературы
МАОУ «Школа №101 с углубленным изучением экономики» ГО
г. Уфа, Россия
магистрант 1 курса Бирского филиала
Уфимского университета науки и технологий
О. В. Лысова, кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
Бирский филиал, г. Бирск, Россия

Аннотация: В данной статье рассматриваются проблемы изучения русской фразеологии в школьном курсе русского языка. Приведенные в статье результаты анкетирования учащихся 5, 7 и 8 классов свидетельствуют о недостаточном уровне знаний фразеологизмов, связанных с реалиями русской культуры и истории. Учитывая особенности современных школьников (поколение А (альфа) и Z), мы предлагаем разработку цифрового образовательного контента с целью расширения знаний по фразеологии на основе платформы в Яклассе.

Ключевые слова: фразеологизмы с устаревшими словами, образовательный контент, культуроведческая компетенция, лингвокультурологический аспект, поколение Z

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF PHRASEOLOGY IN THE CONTEXT OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS

L. R. Aslyamova, e-mail: lilya9723@mail.ru
teacher of Russian language and literature
Municipal Autonomous Educational Organization
«School №101 with an in-depth study of economics» city district Ufa, RB
1st year undergraduate student of the Birska branch
Ufa University of Science and Technology
O. V. Lysova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Ufa
State University of Science and Technology
Birska branch, Birska, Russia

Abstract: This article discusses the problems of studying Russian phraseology in the school course of the Russian language. The results of the survey of students of grades 5, 7 and 8 given in the article indicate an insufficient level of knowledge of phraseological units related to the realities of Russian culture and history. Taking into account the peculiarities of modern schoolchildren (generation A (alpha) and Z), we propose the development of digital educational content in order to expand knowledge of phraseology based on the platform in Yaklass.

Key words: phraseological units with obsolete words, educational content, cultural competence, linguistic and cultural aspect, generation Z

Современный период развития методики преподавания русского языка характеризуется обостренным интересом к культуросообразной (кумулятивной)

функции языка, к обучению языку как средству приобщения к национальной культуре. Изучение языка должно развивать культуроведческую (этнокультуроведческую) компетенцию, которая обеспечивает формирование русской языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка.

Среди направлений формирования культуроведческой компетенции следует выделить те, которые ориентированы на работу с языковыми единицами, включающими национально-культурный компонент значения. Среди подобных языковых единиц, представляющих интегрированный подход к усвоению языка и культуры, несомненно, большую роль играют фразеологические сочетания, многие из которых связаны с обычаями и менталитетом создавшего её народа.

Среди фразеологизмов, обладающих национально-культурным потенциалом, можно выделить группу фразеологизмов, которые включают устаревшие слова (например, *беречь как зеницу ока*, *верста коломенская*, *косая сажень в плечах*, *бить челом* и др.). К сожалению, большинство современных школьников не понимают их значение, что в значительной мере затрудняет понимание текста в лингвокультурологическом аспекте.

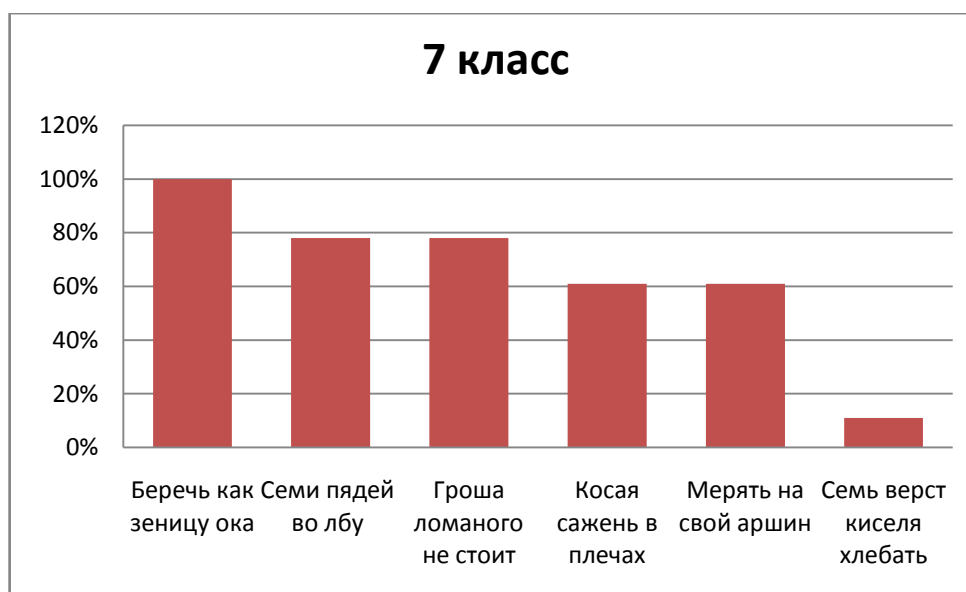
С целью изучения уровня осознания национально-культурного компонента, представленного во фразеологизмах, которые в своем составе содержат устаревшие слова, нами проведено анкетирование среди учащихся 5, 7 и 8 классов МАОУ «Школа №101 с углубленным изучением экономики» ГО г. Уфа. Учащимся данных классов было предложено шесть фразеологизмов с устаревшими словами, которые нужно было объяснить (*беречь как зеницу ока*, *семи пядей во лбу*, *мерить на свой аршин*, *гроша ломаного не стоит*, *семь верст киселя хлебать*, *косая сажень в плечах*).

Анализируя результаты анкетирования в 5 классе, в котором приняли участие 11 человек, можно сделать следующие выводы: правильно объяснить фразеологизмы *беречь как зеницу ока* смогли 91% учащихся, *семи пядей во лбу* – 22%, *«гроша ломаного не стоит»* – 28% опрошенных нами пятиклассников. Выражения *«мерить на свой аршин»*, *«семь верст киселя хлебать»*, *«косая сажень в плечах»* учащиеся 5 класса объяснить не смогли.

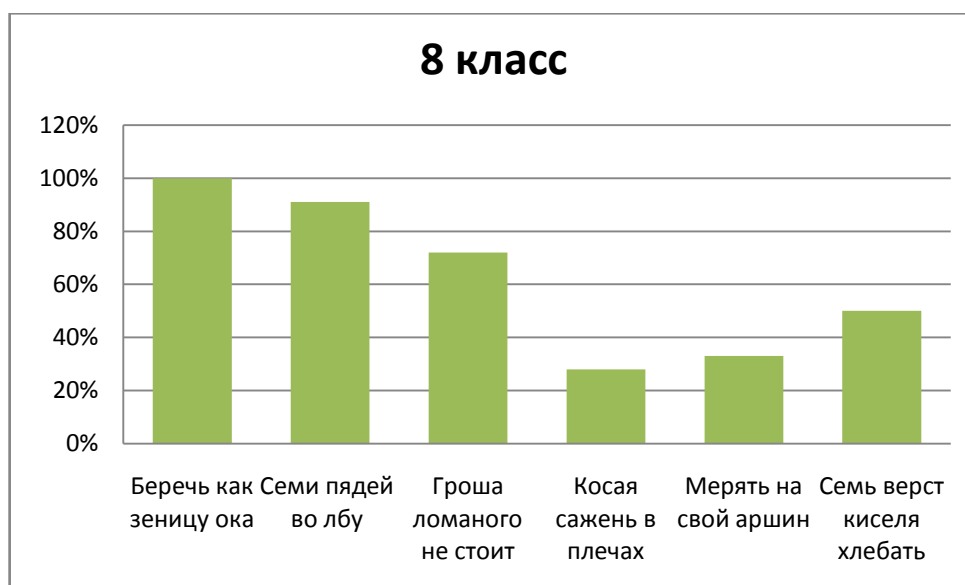
На наш взгляд, это связано с тем, что многие впервые столкнулись с данными выражениями, некоторые не понимают, что такое фразеологизмы и для чего они нужны в нашей речи.



В 7 классе в анкетировании принимало участие 18 человек. Предложенные фразеологизмы смогли объяснить: *«беречь как зеницу»* – 100% учащихся, *семи пядей во лбу*, *гроша ломаного не стоит* – 78% опрошенных, *косая сажень в плечах*, *мерять на свой аршин* – 61%, *«семь верст киселя хлебать»* – всего лишь 11% учеников, принявших участие в анкетировании.



Также в анкетировании принимали 18 учеников 8 класса. Анализ их ответов показал, что *беречь как зеницу ока* знают все (100%), *семи пядей во лбу* – 91%, *гроша ломаного не стоит* – 72%, *семь верст киселя хлебать* – 50%, *мерять на свой аршин* – 33%, *косая сажень в плечах* – 28% обучающихся.



Обобщая результаты анкетирования, мы пришли к выводу о том, чем старше ученик, тем выше результаты. Так, более высокие показатели у учащихся 7 класса, на наш взгляд, связаны с тем, что в 6 классе школьники изучили тему «Устаревшие слова». Обучающиеся также были знакомы с художественными текстами литературы, где использовались устаревшие выражения, поэтому задание было выполнять легче.

К сожалению, школьники мало читают, фразеологизмы с устаревшими словами утрачивают свою значимость, они не у всех на слуху, поэтому необходимо организовать дополнительную работу по знакомству с данной группой фразеологизмов.

Учитывая особенности современного поколения школьников 5-8, классов можем сказать, что современное поколение привязаны к гаджетам. Они воспринимают информацию быстро, не заостряя внимания на деталях, это помогает им обрабатывать большой объем информации, но делает мышление поверхностным. Поколению Z тяжело читать большие тексты, так как они привыкли к коротким выводам и обобщениям. Данное поколение не запоминают даты рождения ученых, писателей, стихотворения, государства и их столицы. Это им не к чему, ведь у них под рукой всегда есть интернет, в котором можно найти информацию, а не запомнить ее. Представители поколения Z общительны, но вступить в живой диалог им сложно, поэтому они ищут единомышленников в интернете.

Зумеры ассоциируются с современными технологиями, креативом и современными проектами. Несомненно, прогресс повлиял на ход мыслей и психологию поколения Z.

Рассматривая особенности восприятия современных школьников, мы предлагаем с целью расширения знаний по фразеологии и формирования интереса к ее изучению создать цифровой образовательный контент, который поможет учащимся в изучении фразеологии. На основе платформы в Яклассе мы планируем создать электронный интерактивный словарь к фразеологизмам,

включающим устаревшие слова, который будет включать следующие компоненты:

1) описание значения фразеологизма; его происхождение и визуализация при помощи нейросети;

2) видео, созданное учащимися в ходе проектной работы;

3) подобранные примеры текстов, в которых употребляется данный фразеологизм.

Список литературы:

1. Носкова Н.Ю. Инновационные методы обучения фразеологии в контексте новых образовательных стандартов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 86–90. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85018.htm>.

2. Северская О.И. Фразеология: история и норма // Русский язык. Первое сентября. 2010. №11 (611). С. 5 – 10.

3. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008. 878 с.

КВЕСТОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С. К. Видишева, e-mail: nota-bena@rambler.ru

Т. В. Ситникова, e-mail: sitnikova77@mail.ru

Белорусский государственный университет, Беларусь, г. Минск

Аннотация: В статье рассматривается применение такой формы деятельности педагога и студентов, как веб-квест технологии, которая сочетает проектную технологию обучения, интегрирует программный, групповой, коммуникативный и проблемный методы. Сочетание ИКТ и других методов преподавания иностранному – это наиболее востребованные и актуальные технологии в учебном процессе сегодняшнего дня.

Ключевые слова: ИКТ, учебные технологии, веб-квест, иностранный язык

QUEST TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF A FOREIGN LANGUAGE LEARNING

S. K. Vidisheva, e-mail: nota-bena@rambler.ru

T. V. Sitnikova, e-mail: sitnikova77@mail.ru

Belarusian State University, Belarus, Minsk

Abstract: The article considers the use of such a form of activity between a teacher and students as a web-quest technology, which combines project-based learning technology, integrates program, group, communicative and problem methods. Today the combination of ICT and other methods of teaching a foreign language is the most popular and relevant technology in the educational process.

Key words: ICT, educational technologies, web-quest, foreign language

В настоящее время при обучении иностранному языку в высших заведениях используются различные направления с использованием интерактивных методов. Многие утверждают, что такая модель способствует успешному овладению иностранным языком в процессе и во время формирования речевых навыков различного вида. Интерактивность подразумевает организацию познавательной деятельности, во время которой активизируются вариативные формы творческого развития и умения мыслить критически, анализируя полученную информацию из соответствующих источников. В оптимизации данного обучения все чаще применяются ИКТ, которые выступают сопроводительным инструментом в обучающем процессе.

В современном обществе информационное пространство непрерывно расширяется, в связи с этим возникает необходимость в формировании умений работать с информацией, в том числе и получаемой в сети Интернет. Именно по этой причине, чтобы ликвидировать такую потребность и создаются инновационные информационно-коммуникационные учебные технологии и методики, которые не только являются источником информации, но и способствуют повышению мотивации обучения и его диверсификации.

Согласно аспектам ИКТ использования, выделяют мотивационный, содержательный, учебно-методический, организационный, и контрольно-оценочный аспекты, каждый из которых играет свою роль в процессе обучения.

Преподаватель может использовать всевозможные ИКТ на различных этапах обучения: при подготовке к занятию, в процессе представления нового изучаемого материала, для самостоятельной работы обучающихся, а также для контроля знаний на начальном, промежуточном, итоговом этапах. Особенно перспективным в этом плане является применение новой формы деятельности педагога и студентов — веб-квест технологии, которая сочетает проектную технологию обучения, интегрирует программный, групповой, коммуникативный и проблемный методы. Данная технология способствует развитию различных навыков, таких как чтение, письмо, навыков аудирования; развитию социокультурной компетентности; обогащению фоновых знаний, совершенствованию лексических навыков; выработке стратегии самостоятельной деятельности, а также самостоятельности [1, с. 19]. Структурными компонентами таких веб-квестов являются следующие компоненты:

1. Введение (ориентировка в теме, в ситуации),
2. Задание (содержание проблемной задачи),
3. Выполнение (последовательность действий),
4. Ресурсы (бланки, ссылки в интернете, опоры, анкеты),
5. Оценка (самих обучающихся или преподавателя),
6. Заключение (какие умения приобрели, рекомендации / пожелания преподавателя).

Преподаватели кафедры английского языка естественных факультетов секции ФПМИ БГУ неоднократно внедряли методические разработки с применением квестовых технологий. В рамках программы соблюдались требования и рекомендации при изучении устных тем студентами. Данные технологии нашли широкое применение в процессе обучения иностранным языкам и пользуются популярностью не только у преподавателей, но и у студентов.

Студентам-первокурсникам ФПМИ БГУ была предложена методическая разработка «Национальный кулинарный квест: познание мира через еду» на основе технологии веб-квеста. Работа носила структурированный, поэтапный характер, где каждый вид работы включал несколько этапов, позволяющих учащимся сформировать собственное мнение и выработать необходимые навыки в процессе изучения поставленной задачи.

Детальное изучение этого вопроса предусматривает работу с Интернет-ресурсами в максимально полном объеме. Работа с Интернет-ресурсами делает задание более интересным и запоминающимся для студентов, а также упрощает процесс поиска необходимой информации. Студенты делятся на подгруппы, где каждой подгруппе предоставляется возможность выбрать страну из предложенного списка, и подготовить презентацию или доклад о национальной кухне, охватывающие разные стороны темы (национальные блюда;

традиционные завтраки, обеды, ужины; публичные места для приема пищи, их традиционные названия; связь какого-либо праздника с национальной кухней). Это задание направлено на работу с текстовыми и мультимедийными файлами, понимание письменной речи и умение кратко формулировать основные мысли.

В процессе такой работы у студентов формируются навыки понимания речи на слух, восприятия иноязычной речи, навыки работы с полученной информацией, и извлечением только необходимых фактов. Также работа в группах носит и воспитательный характер: распределение ответственности за определенный отрезок выполнения задания, взаимодействие в подгруппах, возможность коммуникации с одноклассниками, и так далее.

На последующем этапе учащиеся должны представить один рецепт национального блюда выбранной страны, дав некоторую информацию о блюде в целом, его ингредиентах, а также снять видео процесса его приготовления с описанием всех этапов. Далее студенты представляют свой проект, сочетая видеопрезентацию с кратким устным докладом. В данном случае, выполняя этот этап, студенты прорабатывают лексический минимум по представленной теме, и тем самым выполняют представленные требования учебной программы.

В основном, идея же заключается в более глубоком, детальном изучении национальных кулинарных традиций стран с целью погружения в культуру, кухню этноса, которые зачастую являются следствием исторических событий или географического положения. И здесь учащиеся должны узнать ответы на такие вопросы, как «Каковы истоки национальных блюд?», «По каким причинам блюдо может считаться национальным?», «Что оказывает влияние на создание данной кухни?» Основная идея здесь заключается в том, чтобы студенты смогли порассуждать над тем, что влияет на формирование тех или иных традиционных блюд в разных культурах, сравнить данные культуры, охарактеризовав даже географическое положение страны, углубляясь в историю ее возникновения и ее народа. Данное задание способствует развитию устной речи и умению грамотно и лаконично высказывать свои мысли относительно какой-либо темы, приобретают и развивают навыки устных высказываний, формируют грамотность относительно этнических групп.

На заключительном этапе студенты сами оценивали выполненные проекты. И здесь оценивался не только уровень владения иностранным языком, но и представленная информация, ее актуальность и значимость, а также метод презентации с использованием необходимых инструментов.

Таким образом, можно отметить, что здесь студенты активно участвуют во всем процессе. Поэтому форма занятия, основанная на технологии веб-квеста, позволяет обучающимся совершенствовать свою практическую подготовку в процессе овладения иностранным языком (развитие всех видов речи, понимать устную речь на слух, развитие общей грамотности обучающихся и их способностей реализовать полученные навыки в процессе исследования). Такая работа станет интереснее и более запоминающейся для студентов, а процесс поиска нужной информации станет проще.

Сочетание ИКТ и других методов преподавания иностранному языку играет большую роль, и это наиболее востребованные и актуальные технологии в учебном процессе сегодняшнего дня. Этот вид работы считается самым актуальным и вдохновляющим студентов для изучения и проведения любых исследований по иностранному языку. В современном образовательном мире использование ИКТ увеличивается, и следует сказать, что это неотъемлемая часть процесса изучения иностранных языков.

Список литературы:

1. Видишева С.К., Ситникова Т.В. Веб-квест как образовательная технология в процессе обучения иностранному языку в классическом университете // XIII Всероссийская международным участием научно-практическая конференция неязыковых вузов на базе ВГИФК «Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах», 20-21 марта 2020 года. Воронеж: ФГБОУ ВО «ВГИФК», 2020. С. 18–22.

МИКРООБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СТУДЕНТАМИ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Е. В. Воронцова, e-mail: evgeniavorontsova@yandex.ru,

А. С. Гришина, e-mail: annasgrishina@yandex.ru

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
(СПбПУ)*

Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация: Статья посвящена вопросу целесообразности применения микрообучения для работы с представителями поколения Z. Авторами рассмотрены психологические особенности представителей современного поколения, проанализирована актуальность использования микрообучения как формата взаимодействия с представителями современного поколения. Авторы приводят определение клипового мышления, рассматривают его особенности в сфере обучения иностранному языку, приводят пример использования микрообучения в работе со студентами языкового вуза.

Ключевые слова: микрообучение, поколение Z, клиповое мышление, цифровизация обучения

MICRO-LEARNING AS A MEANS OF INTERECTION WITH THE STUDENTS OF THE LINGUISTICS UNIVERSITIES

E. V. Vorontsova, e-mail: evgeniavorontsova@yandex.ru

A. S. Grishina, e-mail: annasgrishina@yandex.ru

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

Abstract: The article considers benefits of microlearning while working with the students of the generation Z. The authors analyse their psychological characteristics and relevance of microlearning as an approach. The authors describe clip thinking, consider its features in education, and provide an example of microlearning instruction in the process of teaching the students of linguistics.

Key words: micro-learning, generation Z, clip thinking, digitalisation of education

В быстроменяющихся реалиях современной жизни одним из необходимых навыков человека является самостоятельное получение знаний из различных источников, а также анализ и переработка приобретенной информации. Вместе с тем нельзя не отметить, что количество задач, которые стоят перед современным выпускником вуза, неуклонно растет, в связи с чем преподавателю необходимо, с одной стороны, обеспечивать условия для самостоятельной работы студента, а с другой подбирать особые формы организации образовательной деятельности, которые бы отвечали современным тенденциям [7].

Отметим, что в настоящее время обучающиеся находятся в эпицентре цифровизации всех сфер жизнедеятельности, а современный студент является представителем так называемого поколения Z, характерными особенностями которого являются:

- желание познавать новое. Представители поколения Z с удовольствием получают новые знания, достаточно быстро усваивают информацию, с легкостью используют современные технологии, готовы к виртуальной коммуникации [3];

- увлеченность современными цифровыми технологиями, активное освоение появляющихся гаджетов, а также использование поисковых платформ, социальных сетей и мессенджеров, что при условии наличия доступа к сети Интернет дает молодым людям возможность получать ответы на свои вопросы везде, где бы они не находились [8];

- быстрая переключаемость между различными видами деятельности и способность работать в режиме многозадачности [6].

Тем не менее данные особенности представителей поколения Z, по мнению исследователей, влекут за собой появление негативных характеристик, которые в нынешних реалиях педагогу необходимо учитывать при подготовке к занятиям.

В частности, стремительная смена информации, поступающей извне, приводит к развитию клипового мышления, под которым подразумевается «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [5].

Среди характеристик клипового мышления можно выделить высокую скорость восприятия и обработки информации, однако такое восприятие является поверхностным, поскольку происходит через множество несвязанных между собой элементов. Поверхностное восприятие информации в свою очередь приводит к возможности объяснить сущность предмета обсуждения на основе неглубокого изучения явления. Кроме того, содержание информации более не является решающим фактором при ее восприятии, теперь оно определяется по ключевым словам. Клиповому мышлению свойственно умение переключаться на новый объект, однако это приводит к отсутствию способности сосредотачиваться на одной задаче. С другой стороны, на первый план выходит способность работать в режиме многозадачности, причем одновременном совершении нескольких действий разной направленности [2].

Таким образом, можно говорить, что современный обучающийся в силу обстоятельств (большого количества разнородных данных, поступающих из разных источников) вынужден воспринимать информацию в виде клипов, при этом оперативно переключаясь между ними. Очевидно, что в памяти остаются наиболее значимые или яркие моменты, однако весь объем данных не усваивается и связей между клипами не устанавливается [4].

В результате такого калейдоскопа разрозненных клипов, поступающих извне, обучающийся не в состоянии провести анализ какого-либо явления, и не способен сконцентрироваться на информации, проанализировать ее и установить логические связи [5].

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что для более эффективного обучения представителей поколения Z преподавателю следует учитывать особенности мышления, памяти, внимания современного студента. В частности, сопровождать лекционный материал или практические занятия красочной наглядностью, с минимальным количеством информации, выведенной на слайд, или небольшими видеофрагментами, с короткими пояснениями к ним.

Одной из форм взаимодействия, учитывающей специфику студентов нового поколения, может стать микрообучение, в рамках которого педагог подстраивает содержание образовательного процесса не под технологию, программу, платформу или гаджет, а продумывает ее с учетом характеристик мышления обучающихся. В частности, идет разделение заданий на микрочасти, на выполнение которых уходит не более 15 минут, а сами задания регулярно размещаются в социальных сетях или мессенджерах, которые зачастую используются преподавателями в качестве образовательной площадки.

Таким образом, с одной стороны, происходит обучение в рамках личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов, сущность которых сводится к активному вовлечению обучающихся в процесс обучения. С другой стороны, представители поколения Z находятся в привычной для себя цифровой среде, что дополнительно мотивирует их к выполнению коротких заданий.

Рассмотрим схематическое изображение сущности микрообучения (рис. 1).

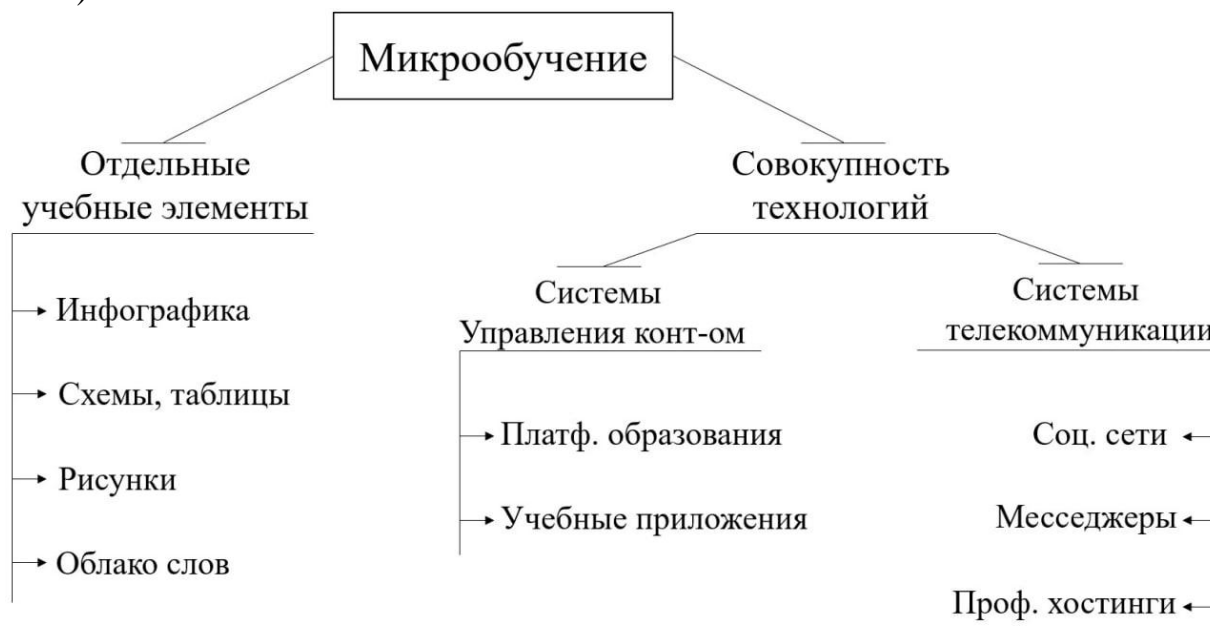


Рис. 1. «Сущность микрообучения»

Из рисунка видно, что микрообучение имеет двойственную природу. С одной стороны, оно представляет собой учебные элементы, которые необходимы для обучения иностранному языку, а с другой, объединение ИКТ,

которые позволяют заострить внимание обучающихся на конкретном результате образовательного процесса [1].

Оптимальной площадкой для организации микрообучения на сегодняшний день, на наш взгляд, является мессенджер Telegram, функционал которого уже давно вышел за рамки средства для обмена сообщениями. В частности, в нем имеется возможность отправки отложенных сообщений, которые будут получены адресатами в определенное время. Преподаватель может создавать викторины и опросы среди студентов, тем самым внося элемент соревновательности в образовательный процесс. Кроме того, педагог может добавлять гиперссылки прямо в текст сообщения, что значительно упрощает взаимодействие обучающихся с контентом, а также создавать разные типы заданий, например, задания, направленные на развитие креативного мышления, когда студенту предлагается завершить высказывание, а потом свериться с оригиналом.

Примером одного из заданий, которое вызвало живой отклик у студентов-бакалавров 1 курса направления 45.03.02 «Лингвистика» СПбПУ Петра Великого, является работа с облаком слов по теме «Экология», размещенным в группе в Telegram, созданной преподавателем в начале учебного семестра. Студентам было предложено записать аудио или видео сообщение с выражением своего мнения по одному из вопросов в заданной теме. Обучающимся было необходимо использовать в своем ответе не менее 10 лексических единиц из предложенного облака, придерживаться плана ответа и структурировать его таким образом, чтобы длина аудио/видео сообщения составляла не более двух минут. В ходе работы над заданием студенты имели возможность использовать визуальную опору, что отвечает принципу наглядности, а также развивает навыки подготовленного монологического высказывания, что является необходимым в рамках подготовки к экзамену по осваиваемой дисциплине «Разговорная практика».

Следует отметить, что данное задание — это только одно задание из серии упражнений, подготовленных преподавателем и размещенных в чате группы в Telegram, поскольку микрообучение предполагает наличие связанных между собой задач, на выполнение которых уходит не более 15 минут ежедневно.

Подводя итог вышесказанному, можно говорить о том, что микрообучение — это эффективная технология взаимодействия с представителями поколения Z, поскольку она учитывает особенности их мышления, памяти, внимания. Кроме того, использование данной технологии подразумевается в цифровой среде, привычной для современного поколения студентов.

Список литературы:

1. Власова Е.З. Микрообучение — эффективный формат электронного обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 1 (55). С. 12.

2. Дорощеева М.А. Проблема «клипового мышления» в контексте выбора методик обучения студентов высших учебных заведений. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2021. Том. 13. № 2. С. 244-264
3. Teacherclub.ru. Как учить детей поколения Y и Z? URL: <http://teacherclub.ru/> (дата обращения: 11.04.2023).
4. Колобаев В.К., Воробьева К.В. Клиповое мышление и преподавание иностранных языков в неязыковом вузе: психолого-педагогический аспект-педагогический аспект // МНИЖ. 2019. № 9-2 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-i-prepodavanie-inostrannyh-yazykov-v-neyazykovom-vuze-psihologo-pedagogicheskiy-aspekt-pedagogicheskiyaspekt> (дата обращения: 10.04.2023).
5. Семеновских Татьяна Викторовна Феномен «Клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Вестник евразийской науки. 2014. №5 (24), с 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede> (дата обращения: 08.04.2023).
6. 30 фактов о современной молодежи: исследование Сбербанка и Validata // ЯНГСПЕЙС. URL: <http://teacherclub.ru/> (дата обращения: 08.04.2023).
7. Vorontsova Y., Grishina A., Dashkina A., Popova N. (2023). An Interdisciplinary Project as a Means of Developing Digital Skills. In: Bylieva, D., Nordmann, A. (eds) Technologies in a Multilingual Environment. PCSF 2022. Lecture Notes in Networks and Systems. Vol. 636. Springer, Cham. Pp. 518-532. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-26783-3_42
8. Lee Linda. GenerationZ: Digital Natives // Select Readings Pre-Intermediate Student's Book: United Kingdom: Oxford University Press, 2011.

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОГРАФИКИ В ХОДЕ ОБЪЯСНЕНИЯ СЛОЖНЫХ ТЕМ НА УРОКЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

О. В. Калита, e-mail: kalitaov.rus@mail.ru

Преподаватель,
*Московская высшая школа социальных и экономических наук,
Россия, г. Москва*

Аннотация: В данной статье будет рассмотрен вопрос о необходимости применения наглядных материалов в виде схем-презентаций при объяснении непростых грамматических тем испанского языка, а также будут проанализированы задачи, которые можно решить на занятии благодаря наглядному и структурированному изложению материала.

Ключевые слова: инфографика, императив, испанский язык

USE OF INFOGRAPHICS FOR STUDYING DIFFICULT SUBJECTS AT THE LESSONS OF SPANISH

O. V. Kalita, e-mail: kalitaov.rus@mail.ru

Lecturer,
Moscow School of Social and Economic Sciences, Russia, Moscow

Abstract: This article is about different graphic visual representations of information and effective teaching strategies with some logical chains for studying difficult subjects.

Key words: infographic, imperative mood, Spanish

Современные зарубежные пособия по испанскому языку базируются на коммуникативной методике и стремлении сделать студента активным участником образовательного процесса, что, безусловно, правильно. Если мы обратимся к формам представления в учебниках новой теоретической информации, то большинство из них предлагают студенту самому заполнить пропуски в правилах на основе анализа текстового материала, наблюдения, анализа, догадки. Иной подход по большей части предлагают русскоязычные пособия (в том числе самоучители), где правило даётся в готовом виде и от студента требуется сначала ознакомиться с ним, а затем приступить к практической отработке полученных знаний.

Если мы посмотрим на общую панораму грамматических правил, которые требуется изучить студенту для достижения уровня В1-В2, то становится очевидным неравномерный удельный вес каждой из них. Отсюда происходит деление тем на трудные и простые в представлении сначала преподавателя, затем студента.

В чём заключается трудность темы? На наш взгляд, основную сложность составляет предоставление студенту одновременно большого количества до конца несистематизированной информации. Очевидно, что преподавание в группе (особенно в вузах неязыковых специальностей) связано с работой с разноуровневыми студентами, а результат занятия должен быть положительным для каждого из них.

Именно разложение целого на мелкие составляющие и наглядное построение логики формирования некоего правила сложной темы способны дать полное и прочное понимание и усвоение грамматического материала. Таким образом, в подобной доработке нуждаются как аутентичные материалы, в которых студент должен самостоятельно вычленить языковые закономерности и сделать вывод, так и русскоязычные пособия, которые предлагают правило в готовом виде, и студент воспринимает их без вдумчивого анализа, не видя логики формообразования. О важности составления «схем-блоков» для студентов пишут также многие преподаватели РКИ, отмечая, что благодаря им «процесс изучения становится прозрачнее, понятнее» [Богатова Е.Н., Габдрахманова П.Л., 2019, с. 163].

Одной из непростых тем в курсе испанского языка является повелительное наклонение. Так, учебное пособие «Aula internacional 2» для знакомства с утвердительной формой императива предлагает выписать из текста все глаголы в новом наклонении в табличку с лицами и поразмышлять в парах над тем, как оно образуется.

Объяснение, полученное в ходе самостоятельной работы, остаётся обычно понятным только мотивированным студентам с развитым критическим мышлением, которые с удовольствием следуют за наводящими вопросами преподавателя, делают записи, высказывают гипотезы. В среднестатистической группе находятся также пассивные студенты, которые не успевают за своими напарниками и включаются в работу только на этапе заполненной таблички с правилом или примерами (из-за чего не всегда справляются с практической частью).

Чтобы сделать объяснение сложных тем понятным всем студентам, мы предлагаем активно использовать инфографику, а именно логическую цепочку – схему, которая в дальнейшем будет применима в работе с любым подобным языковым материалом.

Например, знакомство с утвердительной формой императива мы предлагаем начать с образования формы на «vosotros» («вы»), так как она самая простая по механике и не имеет исключений.

Пример слайда:

Verbos regulares e irregulares

(правильные и неправильные глаголы)

Infinitivo – r + d = imperativo «vosotros»

Cantar + d = cantad

Tener + d = tened

Vivir + d = vivid

Volver + d = volved

Tú	
Usted	
Vosotros	Cantad, tened, vivid, volved
Ustedes	

Данная схема наглядно демонстрирует, какое действие мы производим с глаголом (замена буквы «г» на букву «d» в начальной форме) и какой получаем результат (форма повелительного наклонения на местоимение «vosotros»). Примеры вносятся в общую табличку, которая помогает на протяжении объяснения включать каждое промежуточное звено в систему.

В целях повышения эффективности изучения новой темы мы рекомендуем отрабатывать её на практике непосредственно после небольшого теоретического блока. Так, необходимо каждого студента попросить устно поставить глагол в повелительное наклонение на «vosotros».

Следующий этап объяснения – образование формы повелительного наклонения на местоимение «ты» («tú»). Приведённый ниже пример демонстрирует равенство форм третьего лица единственного числа (на местоимение «он» («él»)) настоящего времени («presente de indicativo») форме императива на местоимение «tú». Дополнительно сообщается, что всего существуют восемь корней-исключений на это местоимение, а во всех остальных случаях работает предложенная схема.

Verbos regulares e irregulares

(правильные и неправильные глаголы)

«él» en presente de indicativo = «tú» en imperativo

Cantar > (él) canta = imperativo (tú)

Escribir > (él) escribe = imperativo (tú)

Dormir > (él) duerme = imperativo (tú)

Tú	Canta, escribe, duerme
Usted	
Vosotros	Cantad, tened, vivid, volved
Ustedes	

Перед второй частью объяснения необходимо заострить внимание студентов на том, что далее мы отдельно рассмотрим образование форм на местоимения «Вы» (уважительное обращение к одному человеку («usted») и уважительное обращение к нескольким лицам («ustedes»)) а) от правильных глаголов и глаголов с чередованием в корне; б) от глаголов с неправильным корнем.

A) Verbos regulares e irregulares con alteraciones vocálicas

(правильные глаголы и глаголы с чередованием в корне): **usted**

Imperativo «tú» - A > E / E > A = imperativo «usted»

Canta («tú») - A > E = cante («usted»)

Duerme («tú») - E > A = duerma («usted»)

Tú	Canta, escribe, duerme
Usted	Cante, escriba, duerma
Vosotros	Cantad, tened, vivid, volved
Ustedes	

За исходную форму для образования императива на «usted» берётся форма повелительного наклонения на «tú», в которой мы производим замену гласных на конце слова («а» меняется на «е», «е» меняется на «а»).

A) Verbos regulares e irregulares con alteraciones vocálicas

(правильные глаголы и глаголы с чередованием в корне): ustedes

Imperativo «usted» + N = imperativo «ustedes»

Cante + N = canten

Tú	Canta, escribe, duerme
Usted	Cante, escriba, duerma
Vosotros	Cantad, volved
Ustedes	Canten, escriban, vuelvan

Далее к форме глагола на «usted» в повелительном наклонении добавляется буква «n» и получается форма на «ustedes».

Отметим, что все вытекающие друг из друга звенья логической цепочки рекомендуется отрабатывать с многократным повторением хода рассуждений. Типовое задание для отработки перехода от образования повелительного наклонения правильных глаголов на «tú» к образованию формы на «usted»:

➤ **Infinitivo > «tú» en imperativo > «usted» en imperativo**

- Reflexionar > reflexionA > reflexionE
- Cometer > ...
- Perdonar >
- Vestir >... и т.д.

Таким образом, мы самостоятельно с поэтапной отработкой теории на практике подошли к табличке форм повелительного наклонения правильных глаголов и глаголов с чередованием в корне на четыре местоимения.

Чтобы не запутаться в последовательности проведенных модификаций, можно составить дополнительную схему с номерами, указывающими на очередность образования каждой формы и схематичной формулировкой правила. В ходе практической части (отработка четырёх форм на примере других правильных глаголов и глаголов с чередованием гласной в корне) необходимо просить студентов придерживаться данной последовательности шагов.

Cantar

Tú	Canta – 2 (= él presente de ind.)
Usted	Cante – 3 (= imper. tú a>e, e>a)
Vosotros	Cantad – 1 (inf. - r + d)
Ustedes	Canten – 4 (= Ud. imper. + n)

Следующий этап объяснения материала предполагает знакомство с образованием форм повелительного наклонения от **б) глаголов с неправильным корнем на формы «usted» и «ustedes».**

В отличие от разобранных выше схемы образование формы повелительного наклонения на «usted» от глагола с неправильным корнем

предполагает вычленение основы глагола в личной форме на местоимение «я» («yo») и добавления к ней буквы «A».

Б) Verbos con raíz irregular

(глаголы с неправильным корнем): **usted**

«yo» en presente de indicativo – o + a = «usted» en imperativo

Conducir > (yo) conduzco + A = **conduzca**

Tú	conduce
Usted	conduzca
Vosotros	conducid
Ustedes	

Б) Verbos con raíz irregular

(глаголы с неправильным корнем): **ustedes**

Imperativo «usted» + N = imperativo «ustedes»

Conduzca («usted») + N = **conduzcan**

Tú	conduce
Usted	conduzca
Vosotros	conducid
Ustedes	conduzcan

Форма на «ustedes», как и прежде, образуется путём добавления буквы «n» к форме на «usted».

Вариант сводной таблицы на примере глагола «conducir»:

Tú	conduce – 2 (= él pres. de ind.)
<i>Usted</i>	<i>conduzca</i> – 3 (= yo pres. de ind., - o+a)
Vosotros	conducid – 1 (inf. - r + d)
Ustedes	conduzcan – 4 (= Ud. imper. + n)

Курсивом выделен элемент логической цепочки, отличающий группу «Б» от группы «А».

Заключительный теоретический блок должен включать в себя сообщение о ряде форм-исключений на «usted» и «ustedes», а практический – сводное задание на образование форм повелительного наклонения от разных глаголов. В то же время дополнительно необходимо объяснить особенности постановки в утвердительный императив возвратных глаголов (этот аспект обычно не вызывает затруднений и объяснение действительно может ограничиться анализом типовых примеров).

Когда мы разобрали и устно отработали последовательность шагов образования четырёх форм, остаётся последний этап – научиться их правильно записывать. Орфографические изменения даются студентам непросто, поэтому, как и формообразование, требуют отдельного неспешного обсуждения.

Таким образом, в нашем представлении «эвристический метод обучения» [Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009, с. 350] при объяснении новой темы должен применяться с большей осторожностью при изучении грамматических разделов, требующих построения логики рассуждения, а для достижения положительного результата в равной мере для всех студентов в обязательном порядке должен подкрепляться, во-первых, инфографикой (наглядными логическими схемами), во-вторых, отработкой на практике каждого этапа объяснения по отдельности (императив на «vosotros»; императив на «tú» и т.д.). В-третьих, по нашему мнению, важно давать студентам системный взгляд на языковое явление: за счёт составленной инфографики мы смогли освоить образование императива в том числе от глаголов с неправильным корнем, что в учебном пособии «Aula internacional 2» даётся только в конце учебника в грамматическом приложении и не объясняется в разделе, посвящённом анализируемой теме.

Список литературы:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 488 с.
2. Богатова Е.Н., Габдрахманова П.Л. Опорные схемы-таблицы и схемы-конспекты при изучении русского языка как иностранного в техническом вузе (из опыта работы) // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1 (132). С. 162-166.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Г. Ф. Лутфуллина, e-mail: gflutfullina@mail.ru

*ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет»,
Россия, г. Казань*

Аннотация: Роль интернет ресурсов важна только в обучении пассивному владению языком: аудирование, работа с лексикой, перевод, чтение, просмотр видео и прослушивание аудио на иностранном языке. В этом случае формируется основной багаж перцептивных навыков и умений, навыков работы с текстовым материалом. Однако язык - это коммуникация, и здесь важно уделять внимание как переписке с иностранными студентами, так и живому общению через социальные сети и мобильную связь.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, электронные ресурсы, интернет ресурсы, иностранный язык

TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

G. F. Lutfullina, e-mail: gflutfullina@mail.ru

Kazan State Power Engineering University, Russia, Kazan

Abstract: The role of Internet resources is important only in teaching passive language skills: listening, working with vocabulary, translating, reading, watching videos and listening to audio in a foreign language. In this case, the basic baggage of perceptual skills and abilities, skills of working with textual material is formed. However, language is communication, and here it is important to pay attention to both correspondence with foreign students and live communication through social networks and mobile communications.

Key words: electronic educational environment, electronic resources, Internet resources, foreign language

Актуальность исследования обусловлена необходимостью анализа возможностей электронной образовательной среды в вузе для использования в практике преподавания иностранных языков. В статье поставлены и решены следующие задачи: во-первых, определен круг электронных ресурсов, задействованных в практике преподавания иностранных языков; во-вторых, проведено распределение по разным группам; в-третьих, определены основные рекомендации в практике использования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что оно направлено на формирования адекватной языковой компетенции у обучающихся.

Использование информационных технологий в практике преподавания в вузе представляет собой новый этап совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения инвентаря методических средств и приемов, что позволяет разнообразить формы работы на уроке [Лосева Т.В., 2020, 416].

Развитие современной цифровой образовательной среды, которое сегодня имеет огромные возможности для повышения качества обучения, открывает

необъятные просторы для использования в процессе организации урока. Формирование цифровой образовательной среды - подготовить современного специалиста и профессионала, владеющего большим набором компетенций, готового к профессиональной деятельности в условиях информационного общества. Цель развития цифровой образовательной среды — обеспечение высокого качества преподавания, которое состоит не только в том, чтобы обеспечить знаниями, но прежде всего научить добывать их самостоятельно. Профессиональное самосовершенствование - это единственное условие соответствия современным вызовам в профессии. Интернет предоставляет разнообразное множество программных и коммуникационных возможностей [Тер-Минасова С.Г., 2014], [Титова С.В., 2017].

Все используемые средства можно разделить на справочные, на иллюстративные, на подготовительные, на контролирующие и на связанные с отработкой определенных навыков владения языком [Лутфуллина Г.Ф., Марзоева И.В., 2022].

Подготовительные - это регистрация учеников, создание форумов для обсуждения и для свободной коммуникации на иностранном языке. Google Forms — это платформа, удобная для создания команд и групп, для проведения опросов, викторин, онлайн-квестов.

Иллюстративные средства - это прежде всего весь видео материал. В практике подготовке к новой теме подачу материала можно осуществить поэтапно: визуализация (просмотр видео), аудиовосприятие (прослушивание), чтение и только потом обсуждение. Естественно перед визуализацией необходимо проводить подготовительную беседу, направленную на введение в тему. Для обеспечения трехэтапного ввода в тему на площадке МУДЛ размещаются ссылки на видеоролики, аудиофайлы и тексты, которые заполняют часть введения нового материала.

Справочные материалы - это многочисленные словари и переводчики, которые задействованы в процессе реализации перевода. Ссылки на них также размещаются в МУДЛ. С одной стороны, наличие этих ресурсов позволяет грамотно осуществлять переводы, но, с другой стороны, таит опасность пассивного использования - переведенный текст рассматривается как конечный вариант. Нужно обучить приемам редактирования и переводческого анализа автоматически выполненного перевода.

Контролирующие ресурсы - это тесты и задания. В программе МУДЛ тесты проверяются автоматически. В тестах используются варианты вопросов с разными типами ответов. Наиболее трудными на мой взгляд представляются шаблоны вопросов на перетаскивание правильных ответов в текст, так как в этом случае необходимо полное понимание его содержания.

Ресурсы по видам речевой деятельности можно распределить следующим образом:

1) отработка лексики - электронные словари, приложение Quizzlet для создания шаблонов повторения слов;

2) отработка грамматики - тесты в МУДЛ с вопросами на выбор правильной формы глаголы, правильного местоимения и т.д.

3) отработка чтения - запись и отправка аудиозаписи с чтением отрывка текста на проверку - можно крепить как задание в МУДЛ или отправлять в google форму;

4) отработка письма - это печатание различных эссе по заданным темам с последующим прикреплением в виде задания в МУДЛ;

5) отработка разговорной речи - это использование разговорных форумов.

Нельзя переоценить значение электронных ресурсов в развитии навыков аудирования. В распоряжении у преподавателя весь спектр современных произведений в аудиозаписи. Можно менять мужские и женские голоса, можно выбирать акценты. Ежедневное прослушивание подкастов на телеграмм-канале дает возможность значительно повысить уровень узнавания и распознавания иностранной речи.

Однако необходимо все же помнить, что несмотря на обилие всех ресурсов процесс коммуникации вне живого диалога невозможен.

Таким образом, роль интернет ресурсов важна только в обучении пассивному владению языком: аудирование, работа с лексикой, перевод, чтение, просмотр видео и прослушивание аудио на иностранном языке. В этом случае формируется основной багаж перцептивных навыков и умений, навыков работы с текстовым материалом. Однако язык - это коммуникация, и здесь важно уделять внимание как переписке с иностранными студентами, так и живому общению через социальные сети и мобильную связь. Основой, позволяющей разнообразить данное общение и сделать его профессионально-ориентированным, является практические занятия по иностранному языку. Именно они позволяют скоординировать и направить процесс обучения по логично выстроенной траектории.

Список литературы:

1. Лосева Т.В. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках английского языка // Молодой ученый. 2020. № 46 (336). С. 416-417. URL: <https://moluch.ru/archive/336/75168/> (дата обращения: 27.02.2023).

2. Лутфуллина Г.Ф., Марзоева И.В. Опыт использования цифровых технологий в практике преподавания иностранного языка в техническом вузе // Современные цифровые технологии: проблемы перспективы, решения. Казань, 2022. С. 319-322.

3. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 31-41.

4. Титова С.В. Цифровые технологии в цифровом обучении: теория и практика. М., 2017. 123 с.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ЗА СЧЕТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Я. Р. Мамонтова, e-mail: yaroslava.mamontova@bk.ru
ассистент кафедры иностранных языков
В. А. Шилов, e-mail: shilovva@ystu.ru,
ассистент кафедры «Гидротехническое и дорожное строительство»
*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, Ярославль*

Аннотация: Целью исследования является выявление эффективных технологий интенсификации аудирования в образовательном процессе. Проведен анализ результатов анкетирования студентов ЯГТУ и Казанского Федерального Университета, дифференцированных по различным направлениям подготовки и курсам обучения. Сделан вывод о наиболее предпочтительных технологиях представления информации об изучаемом объекте с точки зрения студентов.

Ключевые слова: информационные технологии, аудирование, мультимедийная презентация, учебный видеоматериал

INTENSIFICATION OF LISTENING WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY

Ya. R. Mamontova e-mail: yaroslava.mamontova@bk.ru
assistant
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl
V. A. Shilov e-mail: shilovva@ystu.ru
assistant
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract: The purpose of the study is to identify effective technologies for the intensification of listening in the educational process. The analysis of the results of the survey of students of YSTU and Kazan Federal University, differentiated in different areas of training and courses of study, is carried out. The conclusion is made about the most preferred technologies for presenting information about the studied object from the point of view of students.

Key words: information technology, listening, multimedia presentation, educational video

Современные информационные технологии глубоко интегрируются в систему образования и преподавания. Организацию настоящего учебного процесса невозможно представить без мультимедийных систем, которые предоставляют широкий выбор инструментария и возможностей для предоставления учебных материалов, повышают качество восприятия информации среди студентов, упрощают методику управления учебным процессом для преподавателя.

Данный процесс интеграции информационных технологий начался в конце XX века, когда в значительной степени стали меняться требования к выпускающемуся из вуза специалисту, прежде всего, к уровню осваиваемых им компетенций, и продолжается в настоящее время. С одной точки зрения информационные системы в образовании трактуются как средства сбора, обработки и передачи информационных материалов для получения новых знаний в профессиональной области, с другой, как инструмент подачи информации во время учебно-воспитательной работы. Таким образом, современные информационные технологии в учебном процессе являются совокупностью особых способов и инструментов преподавания и технических средств работы с информацией.

Область информационных технологий и методов, которые используются в лингводидактике укрупненно можно дифференцировать по видам представления информации:

- аудирование – восприятие и понимание обучающимися речевой информации на слух.

- современная мультимедийная презентация – тезисное изложение информации о изучаемом объекте в текстовом, графическом исполнении совместно с детальным речевым сопровождением.

- учебный видеоматериал – представление информации посредством ранее подготовленной записи данных о изучаемом объекте.

Говоря о аудировании в образовательном процессе, научная литература описывает данный термин, как сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, направленную на понимание, запоминание и восприятие материала, содержащегося непосредственно в устной речи преподавателя [Ариян, 2000, с. 34-39; Гальскова, 2009, с. 334-336; Гез, 1985, с. 24-26]. В общей структуре аудирования выделяются несколько операций:

1. Постановка ориентира в воспринимаемом речевом потоке информации, его категоризация, установление его состава.

2. Поиск и выделение групп по значению воспринимаемого речевого материала.

3. Установление связей между всеми группами материала.

Эффективность аудирования зависит от совокупности характеристик речевого способа представления информации и мотивированности самого обучающегося [Елухина, 1996, с. 15-23]: обозначение и акцентирование внимание на основной информации из сообщения за счет специальных речевых приемов преподавателя (темпа речи, интонации, артикуляции, жестов), лексической и грамматической точности; соблюдения баланса между содержательной частью читаемой темы и временем, отведенным на ее представление для удержания внимания обучающегося; создание условий заинтересованности обучающегося в процессе передачи информации, что способствует повышению чувствительности органов слуха и активации мыслительной деятельности, добиться которых возможно только в случае, если у обучающегося есть понимание цели получения информации. Кроме того,

статистические данные по оценке эффективности аудирования позволяют выделить сегменты наилучшего понимания и восприятия информации: 100 % на начальном этапе, 70% в завершении и 40% в середине сообщения [Кирсанова, 2007, с. 19-25], что позволяет при составлении речи правильно позиционировать основную информацию для лучшего усвоения.

Несмотря на особые требования, предъявляемые к сформированности навыков аудирования, как успешного инструмента для коммуникаций, на практике о из всех формируемых навыков четырех видов речевой деятельности, навыки аудирования у учащихся, как правило, наименее развиты. Однако навык свободного владения иностранным языком прежде всего складывается аудирования, что сейчас является приоритетной составляющей новых образовательных программ языковых направлений в вузе.

Интенсификация аудирования достигается за счет применения в образовательном процессе современных мультимедийных презентаций, состоящих из набора интерактивных слайдов, которые содержат основную тезисную информацию об изучаемом объекте, в отличие от традиционного представления на доске, являются более оригинальным и легко воспринимаемым способом изучения объекта [Елухина, 1996, с. 15-23; Колодко, 2003, с. 145-146]. Не смотря на более высокую трудоемкость процесса подготовки материала к аудиторному занятию, презентация повышает эффективность отдельного аудирования и позволяет качественно интенсифицировать усвоение учебного материала обучающимися. Благодаря использованию презентации преподаватель получает возможность удерживать и фокусировать на главной теме внимание обучающегося в течении всего аудиторного занятия, а также увеличить процент запоминания и понимания материала за счет включения у него ассоциативной, зрительной, слуховой памяти. При чем главной целью построения презентации с точки зрения преподавателя является побуждение обучающегося к действию после аудиторного занятия, создания точек фокусировки на материале, который необходимо запомнить.

Использование учебных видеоматериалов на аудиторных занятиях также является важным дополняющим компонентом достижения более высоких результатов аудирования у обучающихся. Форма представления образовательной информации в виде фильма способствует повышению уровня замотивированности у обучающегося к усвоению дисциплины, поскольку при правильной методической организации данный способ активизирует сразу два вида мотивации: интерес к сюжету фильма за счет эмоционального воздействия и понимание языка за счет содержания в материале высокой концентрации языковых средств и информативной насыщенности, что является базой для проведения анализа поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения. Помимо содержательной стороны общения, видеоматериал содержит визуальную информацию о месте и событии, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, обусловленных зачастую спецификой возраста, пола и психологическими особенностями

личностей говорящих. Визуальный ряд позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в конкретном контексте [Елухина, 1996, с. 15-23; Колкер, 2002, с. 94; Никитина, 2014, с. 26-32].

Прямым доказательством эффективности применения информационных технологий в образовательном процессе является оценка и обратная связь от его непосредственных участников. Так, казанскими учеными было проведено исследование результатов анкетирования среди 22 студентов младших курсов и магистратуры Казанского Федерального Университета [Волобуева, 2021, с. 743-749]. Анализ показал, что около 90% студентов едины в мнении по поводу предпочтительного использования информационных технологий в образовательном процессе (рис. 2).

В настоящем исследовании выполнена проверка данных результаты с более широкой выборкой обучающихся – 100 студентов Ярославского государственного технического университета различных институтов (кафедр) – 1 курса кафедры Информационные системы и технологии (28 чел.), 2 курса кафедр Технологические машины и оборудование и Конструкторско-Технологическое обеспечение машиностроительных производств (42 чел.), магистрантов кафедры Профессиональное обучение (30 чел.) (рис. 1).

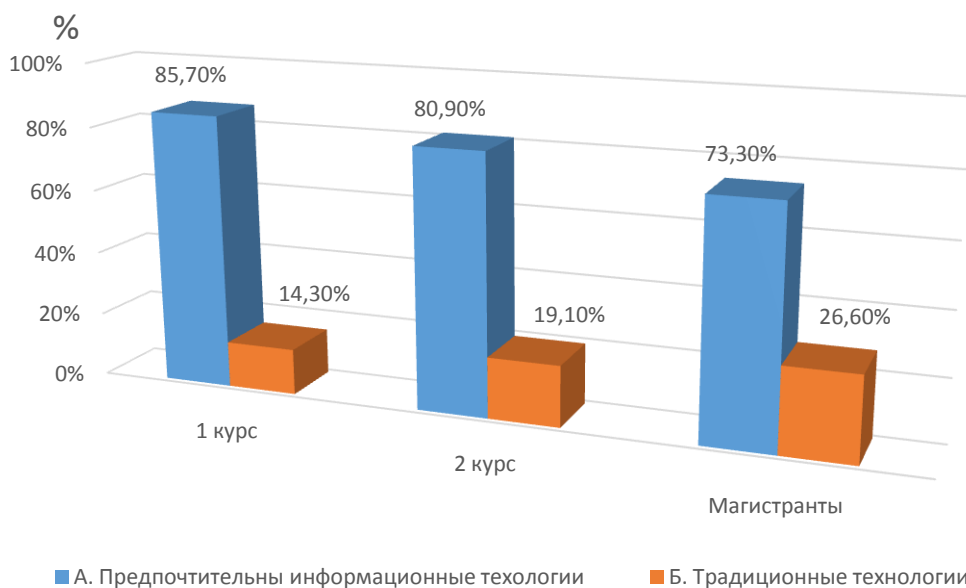


Рис. 1. Сравнение технологий проведения аудиторных занятий

Учитывая более широкую выборку студентов, их дифференциацию по курсам обучения и различным направлениям подготовки в настоящем исследовании в сравнении с Казанским Федеральным Университетом удалось добиться наиболее точной оценки положительного отношения к информационным технологиям для интенсификации традиционного аудирования в образовательной среде (см. рис. 2).

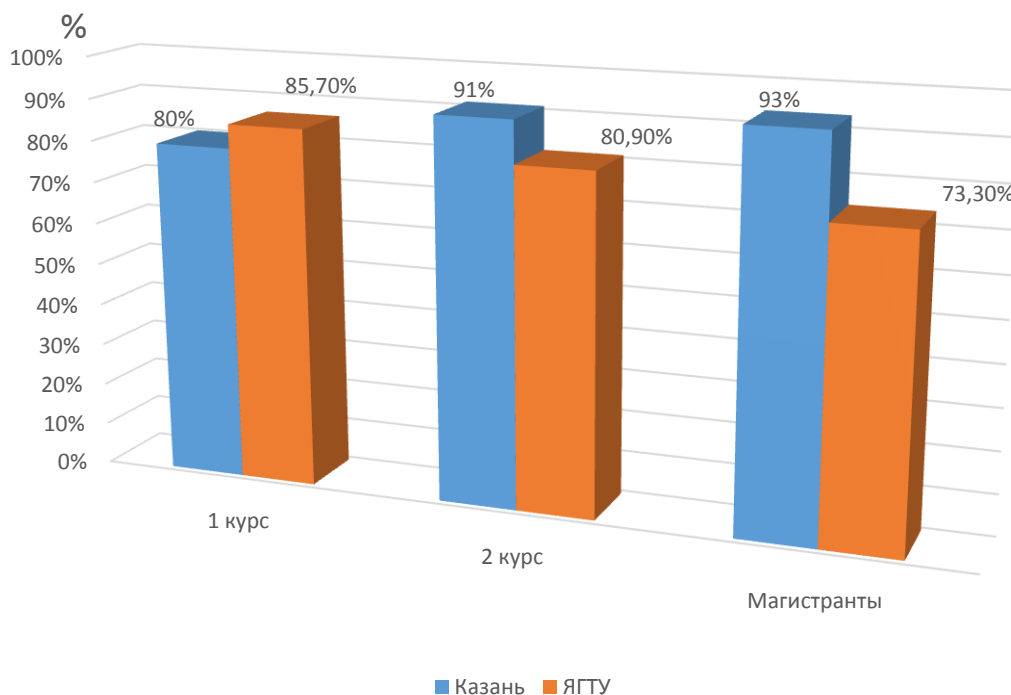


Рис. 2. Сравнение результатов анкетирования в КФУ и ЯГТУ

По итогу анкетирования студентов ЯГТУ была определена наиболее предпочтительная технология представления образовательного материала – компьютерная презентация (рис. 3).

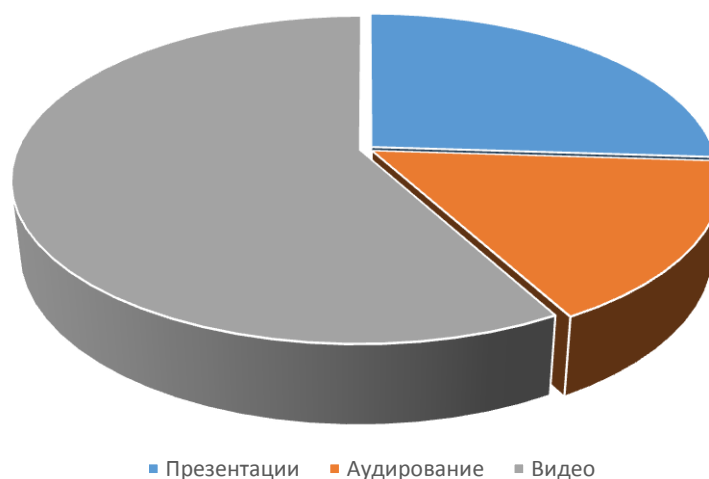


Рис. 3. Виды информационных технологий на аудиторных занятиях в ЯГТУ

Анализ результатов анкетирования позволил сделать следующие выводы:

1. В настоящий момент студенты вузов практически сходятся во мнениях относительно полезности внедрения информационных технологий в образовательную среду.

2. 1/4 магистрантов отдают предпочтение традиционным технологиям, что может свидетельствовать о их приверженности к прошлым методикам образования.

3. Наиболее предпочтительным способом восприятия информации на аудиторных занятиях для различных сегментов студентов является – компьютерная презентация.

4. Интенсификация аудирования может быть эффективно достигнута за счет представления информации в форме презентации, которая может дополнена различными видеоматериалами.

Список литературы:

1. Ариян М.А. Лингвострановедение в преподавании иностранного языка в старших классах средней школы. Иностранные языки в школе. Москва: 2000. С. 34-39.

2. Волобуева Ю.В. Цифровые мультимедиа технологии в процессе развития умений диалогической речи на старшем этапе обучения английскому языку. Языковое разнообразие в глобальном мире: материалы Казанского международного лингвистического саммита. Казань: КФУ, 2021. В 2 т. С. 743-749.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2009. С. 334-336.

4. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежной методики исследования. Иностранные языки в школе. М., 1985. С. 24-26.

5. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания на слух как условие формирования способности устно общаться. Иностранные языки в школе. М., 1996. С. 15-23.

6. Кирсанова О.Ф. Использование аутентичных материалов на уроках английского языка как средства формирования иноязычной культурологической компетенции / О.Ф. Кирсанова; Иностранный язык в школе. М., 2007. С. 19-25.

7. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи. М.: Академия, 2002. 336 с.

8. Колодко А.И., Румянцев И.С. Компьютерная педагогика: направление интенсификации обучения // Межвузовская научно-методическая конференция. Санкт-Петербург, 2003. 283 с.

9. Никитина Л.Л. Аудирование как средство развивающего обучения. Иностранные языки в школе. М., 2014. С. 26-32.

ПРИМЕНЕНИЕ КОРПУСНОГО ПОДХОДА К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А. Г. Михайлова, e-mail: steba1971@mail.ru
*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское орденов Нахимова и
Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова»
Россия, Севастополь*

Аннотация: В настоящее время необходимо создать связь между цифровым обществом и гуманизацией высшего образования, которая обозначается как цифровая культура. В статье рассматриваются вопросы применения корпусного подхода к решению и трудностей в обучении переводу в сфере профессионального общения студентов неязыковых специальностей. Произведен подробный анализ литературы по вопросам перевода текстов различных профессиональных направлений. Отмечено, что необходимо учитывать культурные особенности страны при переводе. Рассмотрены основные проблемы, связанные с организацией обучения переводу. В заключение отмечено, что роль корпусов заключается в предоставлении правильных образцов языковых единиц.

Ключевые слова: перевод, корпус, профессиональные тексты, цифровая культура, межкультурная коммуникация, корпус, двухсторонний перевод

CORPUS APPROACH APPLICATION TO SOLVING THE DIFFICULTIES OF TEACHING TRANSLATION IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

A. G. Mikhaylova, e-mail: steba1971@mail.ru
*Sevastopol State University,
Black Sea Higher Naval School (Sevastopol)
Russia, Sevastopol*

Abstract: Currently it is necessary to create connection between the digital society and the humanization of higher education, which is designated as digital culture. The article examines the issues of application of corpus approach to solving translation problems and the difficulties of teaching translation in the field of professional communication of students of non-linguistic specialties. A detailed analysis of the literature on the issues of translating texts of various professional areas was made. The author agrees that it is necessary to take into account the cultural characteristics of the country when translating. The main problems associated with the organization of teaching translation are considered. The author comes to the conclusion that the role of corpora is to provide the correct examples of language units.

Key words: translation, corpus, professional texts, technology, digital culture, intercultural communication, corpus, two-way translation

Problem statement. Digitalization affects not only the economy, the sphere of production and new items consumption. It becomes the basis of culture and changes both this culture itself and the society that surrounds us. We interpret the humanization of higher education as reaction force and one of the beginnings of a

digital society and digital culture formation [Kuznetsova, 2019; Zakiryanova, Mikhailova, 2023].

The dynamic development of digitalization in all areas inevitably contributes to the constant change in the language media of education. The new learning needs and habits of the “digital generation” are forcing educators [Bachinskaya, Vagina, Golovko, 2022] and institutions to reorganize educational contexts and digital learning pathways as a resource, to consider and use new learning methods reflected in teaching.” Expanding learning opportunities through multidimensional mobility provides the possibilities diversification of learning processes by means of acquaintance through communication in different contexts, among people and interactive technologies. It is no longer a matter of integrating technology into the learning process; it is about integrating the learning process into everyday use of technology” [Lazovic, 2021].

“The educational process is learning, communication, where there is controlled cognition, assimilation of social and historical experience, reproduction, mastery of one or another specific activity that underlies the formation of personality” [Sokolov, Mikhaylova, 2020]. Professional communication “for work purposes is framed by various professional environments and the role of translation differs not only among various professional settings but also within their individual vertical structures” [Chroma, p. 147].

A. Negoescu studies aspects of advertising discourse. On her mind, “the words are very carefully chosen to create something unique, surprising and memorable in order to achieve the most impact upon the audience” by means of different linguistic techniques at different levels to be persuasive: phonetics, lexical and morphology, semantics and pragmatics [Negoescu, 2011].

F. Rahimi emphasizes that English textbooks must take into consideration students' needs, lifestyles, culture, values, and rituals. “For the development of more culturally-bound, context-specific materials, it is desirable to have local, rather than globally-recognized, syllabus designers and material developers involved in the process of writing, designing, and developing EFL materials” [Rahimi, 2011].

Linguistic corpus, and methods of teaching foreign languages were studied by P.V. Sysoev (2020), Q. He, Bingjun Yang (2018). The methods, theory and practice of corpus linguistics, as well as the theoretical foundations were considered by M. Baker (1999), T. McEnery, R. Xiao, Y. Tono (2006), D. Biber, S. Conrad, and R. Reppen (1998). The issues of language teaching and translation based on parallel corpora are given great attention in the works of such scientists as K. Aijmer, B. Altenberg, M. Johansson (1996). L. Shuangling (2019) studied legislative language as a subtype of legal discourse using a corpus approach.

Q He, B. Yang (2018) conducted a corpus study of the relationship between formality and typical metaphors in English texts. Chul-Kyu Kim (2009) characterizes a corpus as a cross-cultural textual analysis of relationships in a text. Konul Hajiyeva (2015) investigated the role of corpora in improving the efficiency of students learning vocabulary in an academic environment. The corpus approach in discourse was studied by L. Shuangling (2019), Á.Z. Tejada, C.N. Gallardo, C.M. Ferrada, I.C.

Lopez (2015). So, T. McEnery, R. Xiao, and Y. Tono (2006) studied the use of quantifiers in economic texts in the German-Spanish corpus, compiling a comparable corpus of sixty specialized online newspaper articles (CrisCorp).

2. The purpose of the article

Language is considered to be an essential part of our understanding of the world as it provides interaction between humans. Culture, science and religion depend on language. The barriers among them are to be diminished by means of the translations. In this article, the issues of application of corpus approach to solving translation problems are studied.

3. Presentation of the main material

Translators need in resources to determine factors that influence on the translated text quality. “Special characteristics presence in the texts that characterize the units of a foreign language text is the main feature of language corpora. The main role of corpora is to provide the most correct examples of the use of language units that reflect both the complexity and features of the natural language” [Mikhaylova, 2020, p. 361].

“Translation of professional texts from English plays a special role in the current foreign policy situation, and mastery of foreign languages skills implies the comprehension of its functioning in a variety of speech realizations within the framework of socially significant situations, mastering pragmatics of speech through the system and norm of the language” [Mikhaylova, 2021, p. 414].

The translation should be free of alien to modern literary language elements, including professionalisms, since language is a harmonious system of means of communication which becomes speech. One is subject to various influences, in particular speech and cultural impoverishment, that anyone can readily understand.

One should remember that to denote new concepts, innovative words were formed or changed their stylistic coloring; some words have been enriched with other semantic means; restricted words appeared. “The formation of the vocabulary of the English language was affected by historical developments” [Mikhaylova A.G., Dyachenko, 2021, p. 371].

While translating the maritime text one should take into consideration that “the English language borrowed foreign words in the conditions of the colonial activity and commercial expansion of the British themselves. Borrowing is the result of a process historical change due to the enrichment of words from Scandinavian, Latin, French, Greek and Italian [Mikhaylova A.G., Dyachenko, 2021, p. 372].

Corpus linguistic approaches are more integrated with other methodologies used in applied linguistics. There are many means to define a corpus. Scientists define a corpus as a machine-readable authentic texts collection.

Another feature of the corpus is a fundamental collection of texts available for qualitative and quantitative analysis of the translated material.

While corpora have been widely used to provide more accurate descriptions of language use, a number of scholars have used corpus data to critically analyze existing English as a Foreign Language (TEFL) curricula and materials [McEnery, Xiao, Tono, 2006].

The corpus method has changed the approach of scientists to the study of vocabulary. In corpus research, vocabulary is usually divided into 20-25 registers of 1000 words. BNC lists provide more detailed estimates of the vocabulary of texts because they cover a huge number of word sets. In order to identify the most valuable and frequently occurring words in academic contexts, various vocabulary lists were compiled from corpora. As corpus research became available, faculty researchers tried to assemble corpus learning material that could help students in any discipline, focusing on the lexical items in the subject being studied.

There are two types of parallel corpora in modern corpus linguistics:

- 1) multilingual (Comparable (Multilingual) Corpora),
- 2) translation (Translation Corpora).

The structural organization of the corpus may consist of: a traditional text with reference to translations, a tabular form, which is more convenient for perception and comparison, a database. Projects of electronic text corpora are actively developing and have significant applied potential in the methodology of teaching foreign languages and translation.

An electronic specialized corpus of texts in English in the translation of military texts makes it possible to find a way to eliminate errors in the use of lexical and grammatical compatibility. The corpus approach is a way of solving the difficulties associated with choosing the optimal grammatical structure.

The use of corpora in the process of translating military texts makes it possible to realize professionally relevant aspects of foreign language proficiency. For example, the purpose of the corpus in elective English courses for future military translators is to focus on lexical units. Also, these corpora can be used to build and clarify grammatical phenomena.

Corpus-based lexicographic analysis clearly helps to reveal the contextual use of certain words, especially synonymous ones (for example, installation, facility; to supervise, monitor, check, verify, regulate, audit, control, or command, control, supervision), their regularity in certain styles, frequency compatibility with other words and clearly define their semantics.

One of the didactic properties of a linguistic corpus as a system of texts is the contextuality of the search results, namely, when you search for a certain word in the corpus, the concordance program (concor-dancer) or the corpus manager provides several options for using this word in contexts in the original language with possible ones in the translated language.

Conclusion. Within the framework of the linguistic theory of translation, the concept of adequacy is considered as the main criterion for the quality of translation. The adequacy of the translation is exhaustive accuracy in the transfer of the semantic content of the original and a full-fledged functional and stylistic correspondence to it. The main role of corpora is to provide the most correct examples of the use of language units that reflect both the complexity and features of the natural language. The use of corpora in the process of translating texts makes it possible to realize professionally relevant aspects of foreign language proficiency. The corpus presents the features of word usage in real language situations as well.

References:

1. Aijmer K., Altenberg B., Johansson M. Language in contrast: Papers from a symposium on text-based cross-cultural studies. Lund, 1996.
2. Bachinskaya D., Vagina E., Golovko O. Extracurricular activities and additional education in a comparative aspect. *Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies*. 2022. No. 1. Pp. 482-489.
3. Baker M. The role of corpora in investigating the linguistic behavior of professional translators // *International Journal of Corpus Linguistics*. 1999. No. 4. P. 281-298.
4. Biber D., Conrad S., Reppen R. *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
5. Chroma M. The role of translation in professional communication. *The Routledge handbook of language and professional communication*. Publisher: Routledge, 2014. Chapter: 11, Edition: 1 pp.147-164, p
6. Chul-Kyu Kim. Personal pronouns in English and Korean texts: A corpusbased study in terms of textual interaction. *Journal of Pragmatics*, Vol. 41, No. 10, 2009, Pp. 2086- 2099 <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.03.004>
7. Hajiyeva K. A corpus-based lexical analysis of subject-specific university textbooks for English majors // *Ampersand*, V. 2, 2015, Pp. 136-144 <https://doi.org/10.1016/j.amper.2015.10.001>
8. He Q., Yang B. A corpus-based study of the correlation between text technicality and ideational metaphor in English. *Lingua*, Vol. 203, 2018, Pp. 51-65 <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.10.005>
9. Kuznetsova T.F. Digitalization and digital culture. *Horizons of humanitarian knowledge*. 2019. No. 2. pp. 96-98
10. Lazovic M. A science light to go, please! - linguistic actions in the intermediate space of the science slam. *Linguodidactics and linguistics at the university: traditional and innovative approaches: a collection of scientific articles based on the materials of the III International Scientific and Practical Conference, May 14-15, 2021, Yaroslavl: YaGTU Publishing House, 2021. P. 17*
11. McEnery T., Xiao R., and Tono Y. *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. London: Routledge, 2006.
12. Mikhaylova A.G. Corpus approach to theoretical and applied aspects solution of military interpretation. *Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies*. 2020. Pp. 360-365.
13. Mikhaylova A.G., Dyachenko Yu.O. Lexical borrowings as a result of interlingual interaction (on the example of marine terms). *Modern Science*. M.: Research Institute "Institute for Strategic Studies", 2021. No. 3. Pp. 370-374
14. Mikhaylova A.G. Professionalisms as a specialized part of colloquial vocabulary (on the example of military discourse) Muresan L.A. *Cultures through Translation. At the intersection of languages and cultures*. Kirov: Publishing house of LLC "Scientific and editorial group "University-Plus" 2021. No. 3 (21). Pp. 413-419.
15. Negoescu A. Aspects of advertising discourse. *Professional communication and translation studies*. International conference. 7th edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html>
16. Rahimi F. English as an International Language: the global curricula under scrutiny. *Professional communication and translation studies*. International conference. 7th edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html>
17. Shuangling L. Corpus-based study of military texts. *English for Specific Purposes*, 2019, Pp. 104-117 [http://mtde2019.com/en//Communicative significance of vague language: A diachronic corpus-based study of legislative texts](http://mtde2019.com/en//Communicative%20significance%20of%20vague%20language%20A%20diachronic%20corpus-based%20study%20of%20legislative%20texts)

18. Sokolov Ya., Mikhaylova A. What is military interpreting? *Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies*. 2020. Pp. 360-365.
19. Sysoev P.V. Linguistic Corpus, Corpus Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages. *Foreign Languages at School*. 2010. No. 5. Pp. 12-21.
20. Tejada Á.Z., Gallardo C.N., Ferradá C.M., López I.C. 2L English Texts and Cohesion in upper CEFR Levels: A Corpus-Based Approach *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2122, 2015, Pp. 192-197.
21. Zakiryanova I.A., Mikhailova A.G. Ethnoculture in the system of spiritual and moral education. *Bulletin of the Kemerovo State University. Series: Humanities and social sciences*. 2023. Vol. 7. No. 1 (25). Pp. 21-29.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИНГАФОННОГО КЛАССА

Т. Б. Рапакова, e-mail: rapakovat@list.ru

доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук
*ФГКВООУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, Россия, г. Пермь*

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению вопроса использования возможностей программного обеспечения лингафонного класса при обучении курсантов военного вуза иностранному языку. Описываются преимущества реализации вариативных видов учебной деятельности, обеспечивающих интенсификацию обучения иностранному языку, при работе в лингафонном классе.

Ключевые слова: лингафонный класс, виды учебной деятельности, иностранный язык, курсанты, военный вуз

FOREIGN LANGUAGE TEACHING INTENSIFICATION FOR THE CADETS OF THE MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION BY MEANS OF A LINGAPHONE LAB

T. B. Rapakova, e-mail: rapakovat@list.ru

Associate Professor of the Foreign Languages Department, Ph.D. in Pedagogy
*Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation,
Russia, Perm*

Abstract: The article is devoted to the issue of the lingaphone lab software capabilities using in foreign language teaching for the cadets of the military higher education institution. The advantages of variable training activities types, which ensure the intensification of foreign language teaching, when working in the lingaphone lab are described.

Key words: lingaphone lab, types of training activity, foreign language, cadets, military higher education institution

Необходимость обучения курсантов иностранному языку профессиональной сферы обуславливается сегодня возрастающими требованиями к уровню развития коммуникативной компетенции будущих офицеров согласно положениям федеральных государственных образовательных стандартов, квалификационных требований к подготовке военных специалистов и других руководящих документов, как и процессами глобализации и интеграции, охватившими современное общество. Обеспечение подготовки военного специалиста, способного принимать участие в иноязычной устной и письменной коммуникации, возлагается, в свою очередь, на кафедры иностранных языков военных вузов.

Высокие требования задают личным составам кафедр ориентир в организации и реализации процесса обучения иностранному языку, нацеливают на перманентный анализ деятельности профессорско-преподавательского

состава военного вуза, переориентируют на новые подходы в качестве вектора педагогической деятельности, фокусируют внимание преподавателей на все более современные технологии преподавания дисциплины, помогают отобрать продуктивные методы и приемы деятельности. Не без внимания остаются и средства обучения.

Развитие информационно-коммуникативных технологий способствует созданию ряда универсальных технических средств обучения, среди которых особой эффективностью отличается обучение курсантов иностранному языку посредством вовлечения в работу в лингафонном классе.

Лингафонный класс представляет собой специализированный учебный класс, оборудованный комплектом персональных компьютеров (далее ПК), головных гарнитур и интерактивной доской. ПК оснащены соответствующим программным обеспечением (далее ПО) (примерами могут выступать программное обеспечение Линко 8.3., Sanako Study 1200, Rinel-Lingo, 2.9.1. Программное обеспечение для лингафонного кабинета, Диалог и другие). Основное преимущество подобного рода ПО заключается в предоставлении возможности оптимизации и интенсификации процесса обучения иностранному языку курсантов посредством реализации аудиовизуального метода при формировании навыков и умений устной речи обучающихся. Научно-исследовательские работы методистов-исследователей [Башлуева, 2020; Галиуллиной, 2012; Салатова, 2020; Шегай, 2012; Языниной 2014 и других] подтверждают эффективность работы в лингафонном классе.

Обсудим базовый функционал ПО лингафонного класса при обращении к нему преподавателя и обучающихся в процессе обучения иностранному языку. Перечислим основные виды учебной деятельности, которые может обеспечить ПО лингафонного класса (рис. 1).

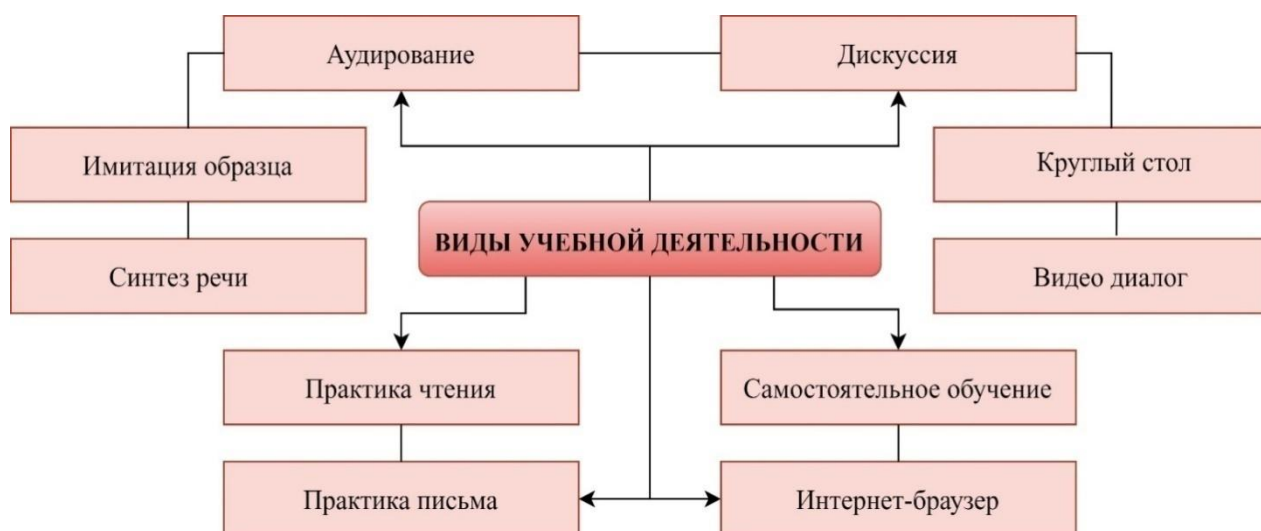


Рис. 1. Виды учебной деятельности, обеспечиваемые ПО лингафонного класса

Аудирование представляется ведущим видом деятельности. Преподаватель имеет возможность управлять предложенным к изучению аудио

файлом. Если есть необходимость, можно останавливать трансляцию звука, вносить голосовые комментарии. Можно создавать собственные тематические голосовые сообщения для аудирования. Вариации заданий не ограничены. Деятельность обучающегося ориентирована на слуховое восприятие аудио-фрагмента, основная цель – понимание, осмысление. Контроль понимания осуществляется посредством ответов на вопросы преподавателя, для чего могут использоваться функции ПО «Опрос» и «Викторина». Данные функции позволяют организовать блиц-опрос, выявить лидера группы, получить статистику о знаниях всех обучающихся группы касательно прослушанного аудио материала.

Имитация образца представляется значимым и эффективным видом работы. Традиционно подобного рода деятельность осуществлялась, когда в качестве образца преподаватель самостоятельно произносил необходимый для отработки языковой материал, предлагая обучающимся фронтальный режим работы, повторение хором. Современные технологии обеспечивают прослушивание учебных фонограмм в удобном режиме. Применение головной гарнитуры способствует лучшему восприятию, исключаются сторонние шум и помехи. Данный вид деятельности помогает преподавателю формировать навыки и умения курсантов корректного произношения, воспроизведения ритмических и интонационных особенностей изучаемого языка.

При работе с аудио-фрагментом ПО позволяет организовать такой вид деятельности обучающихся как *синтез речи*. Прослушивание образца речи можно сопроводить синтезируемой речью, можно создавать собственный аудио-фрагмент, прилагать к нему субтитры и обмениваться готовым образцом с товарищами группы и преподавателем. ПО позволяет прослушать отправленный голосовой файл как самостоятельно, так и одновременно всей группой, также организовать обсуждение.

Вид учебной деятельности – *дискуссия*. ПО имеет функции, позволяющие организовать группы обучающихся. Обсуждение и представление конкретной темы осуществляется внутри группы. Продуктивность деятельности курсантов оценивает преподаватель, который имеет возможность во время заданного тайминга включиться в прослушивание обсуждения той или иной группы. Возможность контакта группы и преподавателя обеспечивают наушники и микрофон. Однако, если преподаватель желает внести небольшие коррективы или обратить внимание на какой-либо аспект, выпавший из внимания курсантов, он может оставить текстовый комментарий в чате, организованный персонально для каждой группы. Реакция курсантов также отображается в чате. Опытный преподаватель с легкостью сможет организовать подобного рода деятельность. Итогом работы могут выступить обобщенные данные всех групп, презентуемые при помощи функционала ПО «Интерактивная доска». Данная функция позволяет преподавателю прописать, выделить, промаркировать, проиллюстрировать необходимые данные. При предоставлении доступа группам, курсанты также могут применить инструментарий интерактивной

доски, чтобы внести изменения, откорректировать предложенный вариант, дополнить его.

Не менее функциональным может оказаться, в этой связи, такой вид учебной деятельности как *круглый стол*. Круглый стол позволяет воспроизвести ситуации научно-практических конференций в квазиреальном режиме. Курсанты обсуждают итоги работы организованных групп, объединенных определенной тематикой, обмениваются мнениями. Модератор выступает в роли руководителя квазиреальной конференции, определяет последовательность выступлений, регулирует время, представляет возможность задать вопрос. Чаще роль модератора принадлежит преподавателю, но (по мере приобретения опыта работы) эта роль может быть передана курсантам. Параллельно общему обсуждению ведется чат, что позволяет одновременно обеспечить практику чтения и письма курсантов. На рабочем столе ПК преподавателя отображаются все действия курсантов, преподавателю удобно вносить голосовой или текстовый комментарий.

Лингафонный класс, ПК которого оснащены Веб-камерами, представляет возможность преподавателю организовать *видео диалог* курсантов. Как правило, такой вид деятельности предполагает парную работу. ПО позволяет записывать видео. Анализ видео помогает курсантам увидеть себя со стороны и послушать собственную речь на иностранном языке. Результат такого анализа собственной деятельности – минимизация ошибок, коррекция произносительных навыков, изучение языка жестов.

Виды деятельности *практика чтения* и *практика письма* могут быть организованы обособлено от описанных ранее видов учебной деятельности, могут сопутствовать им. Функция ПО «Интерактивная доска» обеспечивает наибольшую результативность при отработке навыков и умений чтения и письма. Обучающиеся могут записывать свой голос, когда читают текст, могут сделать скриншот экрана с изображением проделанной работы. Главным плюсом обозначена возможность определения собственного темпа работы для достижения максимального результата.

Вид деятельности – *самостоятельное обучение* также может сопутствовать всем из перечисленных видов учебной деятельности. Эффективно при этом объединять его с таким видом учебной деятельности как *Интернет-браузер*. Подбор упражнений, представленных в Интернет-ресурсах, обеспечивает вариативность учебных задач, повышение интереса, познавательной активности обучающихся. Средством контроля может выступить функция ПО «Экзамен». «Экзамен» создается преподавателем заранее и представляется курсантам по окончании аудиторной работы. Количество вопросов, правильные ответы, время на ответы и обдумывание определяет преподаватель. Результаты отображаются на экране преподавателя, что позволяет определить лидеров группы, отразить статистически сводные по усвоению темы занятия.

В статье описан лишь некоторый функционал ПО лингафонного класса. Тем не менее даже такой скромный обзор приводит к умозаключению о

многоплановости и эффективности работы в лингафонном классе при изучении иностранного языка. Интенсификация обучения языку обеспечивается за счет повышения продуктивности учебного процесса, создания условий организации различных видов и режимов работы обучающихся, увеличения времени устной речевой практики курсантов, повышения мотивации и интереса к процессу обучения, осмысленности работы над фонетической, лексической и грамматической сторонами языка. Занятия в лингафонном классе отличаются благоприятной обстановкой, комфортными условиями творческой реализации как курсантов, так и непосредственно преподавателей кафедры иностранных языков военного вуза.

Список литературы:

1. Башлуева М.А. Методические принципы работы с курсантами и слушателями системы МВД в лингафонной лаборатории при обучении их иностранному языку // Прикладная психология и педагогика. 2020. Т. 5. № 4. С. 194–203.
2. Галиуллина Э.И. Обучение иностранному языку специалистов в области полимеров с использованием мультимедийной лингафонной системы // Вестник Казанского технологического университета. 2012. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-spetsialistov-v-oblasti-polimerov-s-ispolzovaniem-multimediynoy-lingafonnoy-sistemy> (дата обращения: 20.03.2023).
3. Салатова Л.М. О роли информационных технологий в обучении курсантов военных вузов иноязычному общению // European Scientific Conference: сб. статей по итогам XXII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 74-77.
4. Шегай Н.А. Интенсификация процесса обучения устному и письменному монологическому высказыванию на английском языке студентов технического колледжа с использованием цифрового лингвистического класса: дис. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2012. 212 с.
5. Язынина В.С. Использование лингафонного кабинета как источника повышения мотивации при обучении английскому языку в техническом вузе // Инженерный вестник. 2014. № 12. С. 1064–1067.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Н. В. Шилова, n.shilovanina@yandex.ru
ассистент кафедры иностранных языков
*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль*
А. Е. Купцов, kupcov.a@mail.ru
доцент кафедры английского языка,
кандидат филологических наук
*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль*

Аннотация: Данная статья посвящена актуальным вопросам использования Интернет-технологий на занятиях по иностранному языку в вузах. В статье рассматривается процесс обмена информацией, который происходит в другом пространстве, которое мы определяем как виртуальное или называем киберпространством. Информация в этом пространстве больше не представлена линейно, но возникает гипертекст, структура которого кажется ближе к структуре мозга.

Ключевые слова: Интернет-технологии, информационные ресурсы, киберпространство, гипертекст, формы телекоммуникации

THE USE OF MODERN MEANS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

N. V. Shilova, n.shilovanina@yandex.ru
assistant of the Department of Foreign Languages
*Yaroslavl State Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia*
A. E. Kuptsov, kupcov.a@mail.ru
Associate Professor of the Department of English,
Candidate of Philological Sciences
*Yaroslavl State Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia*

Abstract: This article is devoted to topical issues of the use of Internet technologies in foreign language classes at universities. The article discusses the process of information exchange that takes place in another space, which we define as virtual or call cyberspace. Information in this space is no longer represented linearly, but a hypertext appears, the structure of which seems closer to the structure of the brain.

Key words: Internet technologies, information resources, cyberspace, hypertext, forms of telecommunications

Одной из многочисленных возможностей огромного технологического прогресса, который человечество пережило в последние десятилетия является изучение и преподавание языков с помощью Интернета. Сегодня основная цель современных Интернет-технологий в учебном процессе является создание

наиболее подходящих средств и методов как для преподавателей, так и для учащихся. Все чаще становится актуальным вопрос использования новых информационных технологий на занятиях по иностранному языку. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы обучения, новый подход к процессу обучения.

Знание иностранных языков сегодня – это своего рода окно в мир. Поэтому одной из основных задач считается развитие интереса, творческих и интеллектуальных способностей студентов, повышение мотивации к дисциплине.

Внедрение Интернет-технологий в учебный процесс является эффективным средством обучения иностранным языкам. Известные ученые и педагоги всего мира, такие как Э.Г. Азимовый, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Е.И. Машбиц, Р.П. Милрад, Е.С. Полат, Н.Ф. Талызина и другие разрабатывали дидактические аспекты электронного обучения [Беспалько, 2018; Гершунский, 1987; Машбиц, 1986; Талызина, 1977; Купцов, 2022а; Шилова, 2022б; Шилова, 2023; Гаибова, 2021].

С точки зрения дидактики Интернет включает в себя формы телекоммуникации (e-mail, общение в чатах и на форумах, участие в аудио- и видеоконференциях и др.) и информационные ресурсы (онлайн-ресурсы, Интернет-поисковики).

В конце 80-х гг., с внедрением Интернета – компьютерной паутины, которая растет день ото дня и таит в себе огромное количество информации, а также его инструментов (электронная почта, чат, форумы, аудио и видеоконференции и др.), возможности нашего общения значительно увеличивается: электронная почта сокращает время, в течение которого мы получаем письменную информацию, чат позволяет нам обмениваться письменной информацией в режиме реального времени, посредством аудиоконференций мы общаемся с людьми, находящимися на большом расстоянии, а с помощью видеоконференций мы можем видеть этих людей. Очевидно, что эти технические достижения в области коммуникации должны каким-то образом повлиять на преподавание языка, которое, очевидно, в конечном итоге является формированием и развитием коммуникативной культуры студентов.

Процесс обмена информацией, помимо использования новых средств связи, происходит в другом пространстве, которое мы определяем как виртуальное или называем киберпространством. Малая часть этой информации составляет все учебные материалы для обучения иностранным языкам, некоторые из которых изолированы, другие интегрированы в настоящие виртуальные учебные среды, где с помощью инструментов (электронная почта, чат, аудио и видеоконференций и др.) мы можем взаимодействовать с другими людьми. Одно из самых больших преимуществ использования Интернет технологий на занятиях по иностранному языку является развитие у учащихся межкультурной компетенции. Необходимо отметить, что при общении в социальных сетях на иностранном языке со своими ровесниками, студенты

знакомятся с реалиями культуры другой страны, при этом они могут лучше «понять менталитет собеседника, а также преодолеть социокультурный барьер, что, в свою очередь, способствует развитию социокультурной компетенции и социокультурной толерантности студентов» [Бабаян, 2022; Купцов, 2022б; Шилова, 2022б;].

Несмотря на то, что выше мы говорили о существовании изолированных учебных материалов в киберпространстве, теперь мы должны уточнить концепцию изолированности. Когда мы говорим об изолятах, мы имеем в виду материалы, которые не образуют дидактического целого, они не являются полным курсом. Но это не означает, что эти материалы не позволяют нам получить доступ к другим через ссылки, которые мы все знаем, и которые дают нам возможность получить доступ к информации по-другому, чем мы делаем через чтение печатной книги. Мы говорим о гипертексте, другой замечательной характеристике среды, в которой мы находимся.

Термин гипертекст впервые был упомянут Теодором Нельсоном в 1967 году. По его словам, гипертекст относится к той технологии, которая позволяет организовать информационную базу в прямые блоки контента, называемые узлами, которые, связанные через ряд ссылок, немедленно получают доступ к целевой информации, образуя несколько возможных маршрутов для пользователя [Тишко, 2022а].

Между гипертекстом и человеческим разумом была проведена некоторая параллель в том, как они организуют информацию. Основываясь на этой аналогии, мы отстаивали большую эффективность и легкость обучения гипертекстом, чем традиционными методами. Например, чтобы ознакомиться с ландшафтом, путешественник должен составить пространственную карту места, например, повторно посещая места несколько раз, с разных сторон или точек зрения. Аналогичным образом, чтобы изучить сложную область контента, студент должен несколько раз просматривать одни и те же материалы с разных точек зрения. Простого линейного текста может быть недостаточно для передачи сложных областей знаний; однако надлежащим образом разработанный гипертекст может оказаться в этом случае гораздо более эффективным.

На сегодняшний день Интернет-технологии становятся универсальными: «учебные курсы традиционного обучения, легко и быстро переносятся в Интернет, а курс, написанный для Интернета, может быть использован самостоятельно для традиционного обучения с применением новых информационных технологий» [Купцов, 2022б; Шилова, 2022а].

Преподаватель может использовать Интернет для тренировочных фонетических, лексико-грамматических упражнений, а также для проверки знаний, умений и навыков студентов [Кузнецов, 2022; Тишко, 2022б]. Например, тесты по грамматике, лексике, чтению и др.

В современных методиках обучения иностранным языкам Интернет-технологиям уделяется очень большое внимание. Использование Интернет-технологий на занятиях по иностранному языку в вузе способствует развитию у

студентов основных видов речевых навыков: «письма (переписка в социальных сетях, по электронной почте); чтения (чтение сообщений в переписке в социальных сетях, на электронной почте); аудирования (прослушивание речи собеседника через приложения, прослушивание речи на аудио и видео материалах); говорения (общение через приложения, продуцирование на занятиях «вторичных» текстов студентов, основанных на информации из сети Интернет)» [Воевода, 2009].

На сегодняшний день Интернет-технологии являются неотъемлемой частью нашей повседневной жизни. Без сомнения, мы не можем отрицать большие преимущества, которые она предлагает нам. Интернет-технологии изменили многие привычки и произвели революцию в способах обучения и коммуникации.

Список литературы:

1. Бабаян В.Н., Купцов А.Е., Шилова Н.В. Семантические и коммуникативно-прагматические особенности дискурсивных маркеров в испаноязычном художественном дискурсе // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 4(31).
2. Беспалько В.П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-Learning). М.: Народное образование, 2018. – 240 с.
3. Воевода, Е.В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 110-114.
4. Гаибова В.Е. Возможности использования образовательных технологий для обучения цифрового // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов. Междисциплинарный дискурс: сборник статей всероссийской конференции с международным участием, Ярославль, 03–04 декабря 2020 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. С. 10-15.
5. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987. 264 с.
6. Кузнецов А.Н., Тишко А.Б., Шилова Н.В. «Когда б вы знали, из какого сора растут...» (опыт ненаучного исследования) // Интеграция в психологии: теория, методология, практика: Сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Ярославль, 27 мая 2022 года; Под научной редакцией В.А. Мазилова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. С. 28-31.
7. Купцов А.Е., Шилова Н.В. Использование сети Интернет на занятиях по иностранному языку в вузе // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета, Донецк, 27–28 октября 2022 г. Том 4. Часть 2. Донецк: ДонНУ, 2022а. С. 388-390.
8. Купцов А.Е., Шилова Н.В. Преимущества и недостатки использования Интернета на занятиях по иностранному языку в вузе // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе : сборник статей XVI Международной научно-практической конференции, Красноярск, 19 мая 2022 года. Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева", 2022б. С. 122-124.
9. Машбиц, Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы. Москва: Знание, 1986. 88 с.

10. Талызина Н.Ф. Пути и возможности автоматизации учебного процесса. Москва, 1977. 412 с.
11. Тишко А.Б., Шилова Н.В. История преподавания иностранных языков в России // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы : Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ярославль, 20–21 мая 2022 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2022а. С. 109-113.
12. Тишко А.Б., Шилова Н.В. Модели подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета, Донецк, 27–28 октября 2022 года / под общей редакцией С.В. Беспаловой. Том 6 Часть 2. Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. С. 279-282.
13. Шилова Н.В. Игра как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2022а. № 77-4. С. 341-344.
14. Шилова Н.В. Интернет-технологии на занятиях по иностранному языку в вузе // Язык и общество. Диалог культур и традиций : Сборник материалов научной конференции, Ярославль, 01–31 марта 2022 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022б. С. 296-301.
15. Шилова Н.В. Метод проектов как инновационная педагогическая технология // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 274-277.

СЕКЦИЯ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР»

УДК 81.243

О ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ И СЛЕНГОВЫХ ВЫРАЖЕНИЯХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ВОЕННОЙ ЛЕКСИКОЙ

В. Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры теории и практики перевода
*Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль*

Аннотация: Исследуются фразеологические единицы и сленговые выражения английского языка с военной лексикой, их происхождение, проведен компонентный анализ исследуемых лексических единиц и их типология по синтаксической структуре. Результаты работы могут быть использованы в лекционных курсах по лексикологии, семинарских занятиях и спецкурсах по фразеологии английского языка и стилистике, а также на практических занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: военная лексика и термины, фразеологические единицы, сленговые выражения, компонентный анализ, типология

ON MODERN ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS AND SLANG PHRASES WITH MILITARY LEXIS

V. N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
Doctor of Philology, Associate Professor
K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

Abstract: The English phraseological units and slang phrases containing military lexis and terms and their origin are studied. The componential analysis of the lexis under study and their typology by syntactic structure is carried out. The results of the work can be used in lecture courses on lexicology, tutorials and special courses on the English phraseology and stylistics, as well as in English practical classes.

Keywords: military lexis and terms, phraseological units, slang phrases, componential analysis, typology

Настоящая работа представляет продолжение исследований различных аспектов военной лексики английского языка [Бабаян, 2021; Волошинов, 2022; Масуев, 2021; Тюкина, 2021] и их роли в образовании новых слов и словосочетаний – ФЕ, клише и сленга – т. е. являются источником расширения лексического состава современного английского языка.

В этой связи представляется интересным и целесообразным исследовать фразеологические единицы и сленговые выражения современного английского языка, в состав которых входит военная лексика, включая термины, провести

компонентный анализ исследуемых лексических единиц и их происхождение. Выявление особенностей и закономерностей использования исследуемых лексических единиц в разговорной речи также представляет особый интерес. Вышесказанное является основанием актуальности настоящей работы. Цель настоящей работы состоит в комплексном исследовании и описании фразеологических единиц и сленговых выражений, включающих в свой состав элементы военной лексики и терминологии.

Лексика (от *греч.* *lexikos* – относящийся к слову, словесный, словарный) – совокупность слов языка, его словарный состав [Языкознание, 1998, с. 257]. Лексика разделяется на несколько типов, характеризующихся употребляемыми в их рамках словами. Основными типами являются общеупотребительная лексика и лексика ограниченного употребления.

К **общеупотребительной лексике** относятся слова, используемые (понимаемые и употребляемые) в разных языковых сферах носителями языка независимо от их места жительства, профессии, образа жизни: это большинство существительных, прилагательных, наречий, глагол, числительные, местоимения, большинство служебных слов.

К **лексике ограниченного употребления** относятся слова, употребление которых ограничено какой-то местностью (диалектизмы), профессией (специальная лексика), родом занятий или интересов (жаргонная лексика).

Специальная лексика связана с профессиональной деятельностью людей. К ней относятся *термины* и *профессионализмы*. Военную лексику также можно отнести к ряду *специальных* [Языкознание, 1998].

Главной задачей данной работы является наглядное отражение внедрения компонентов специальной военной лексики в общеупотребительную, а также их влияние на формирование сленга и сленговых выражений.

Сленг (*англ.* *slang*) – это отличный от нормы литературного языка слой разговорной лексики, отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи [Там же, с. 461]. Это языковая среда устного общения, объединяющая большую группу людей. Существенным отличием сленга от жаргона является повышенная эмоциональность сленга и отсутствие в нем избирательности объектов для называния при помощи особых слов: сленг употребим практически во всех речевых ситуациях при неформальном устном общении людей.

В настоящее время в английском языке существует немалое количество фразеологизмов, связанных с военной тематикой и активно используемых в разговорной речи.

Фразеологизм (фразеологическая единица) – устойчивое сочетание слов, постоянное по своему составу и значению, воспроизводимое в речи как готовая речевая единица [Розенталь, 1985, с. 377-378].

В составе свободного словосочетания каждое слово сохраняет свое значение, но слова в них можно переставить или заменить на другие, фразеологизм же отличается постоянством состава, значение большинства фразеологизмов не равняется сумме значений его компонентов. По структуре

фразеологизмы могут представлять собой словосочетания или предложения. Фразеологизмы военной лексики в сленге являются военными идиомами.

Идиома (греч. *idioma* – своеобразное выражение) – оборот речи, значение которого не определяется значением входящих в него слов [Кунин, 2005, с. 29].

Приведем несколько наиболее ярких примеров таких идиом:

- **to bite the bullet** (досл. «кусать пулю») – принять какую-то неприятную непростую ситуацию, скрепя сердце, держать удар, не падать духом, затянуть пояс потуже, терпеть боль, мужественно примириться с суровой необходимостью.

Это выражение употребляется, когда говорят о принятии неприятной ситуации, которой нельзя избежать. Исследуемая идиома также употребляется в значении «делать что-то неприятное или сложное, но необходимое». Впервые в литературе эту идиому использовал Редьярд Киплинг в произведении «Свет погас». Скорее всего, это выражение пришло в английский язык из области военной медицины. Когда миру еще незнакомо было понятие «анестезия», хирурги, проводя операцию на поле боя, заставляли пациента стиснуть пулю между зубами, чтобы легче было терпеть боль. Операция – дело болезненное, неприятное, но неизбежное, видимо, отсюда и было взято это выражение.

Women bit the bullet after another rise in cloth prices. – Женщины не пали духом после очередного поднятия цен на одежду.

- **to fight an uphill battle** (досл. «бороться в битве при восхождении в гору») – идти против течения, преодолевать препятствия.

Так говорят в ситуации, когда человеку надо преодолеть трудности, чтобы достичь своей цели. Обычно подразумеваются серьезные препятствия, с которыми будет нелегко справиться. Идиома возникла на поле боя, и ее значение очень легко запомнить. Когда воины участвовали в битве в гористой местности, то самое сложное было – бороться во время восхождения в гору. Воинам же, спускавшимся с горы, бороться было намного легче. Захват возвышенности – одна из самых сложных задач на войне. Сделать это можно только преодолев множество трудностей.

We fought an uphill battle to get this contract for our company. – Мы преодолели много препятствий, чтобы получить этот контракт для нашей компании.

- **to run the gauntlet** (досл. «проходить сквозь строй») — быть жестоко раскритикованным, подвергнуться жесткой критике.

Так говорят о человеке, которого подвергли критике, жесткому осуждению (иногда незаслуженному). Всего пару веков назад практически в любой армии мира был распространен жестокий вид наказания серьезно провинившихся солдат. Использовали его и в Великобритании, причем как в наземных войсках, так и на флоте. Строй солдат становился в два ряда, и между ними должен был пройти наказанный. При этом стоявшие по обе стороны от провинившегося солдаты били его (иногда даже палками или прикладами). Пройти сквозь строй было нелегким испытанием.

The minister ran the gauntlet of journalists when he started new politician campaign. – **Министр подвергся нападкам журналистов, когда начал новую политическую кампанию.**

- **long shot** (или longshot) (досл. «длинный выстрел») — призрачный шанс.

Такое словосочетание используют в случае, когда шансы на победу близки к нулю, и человек надеется лишь на счастливый случай, принимая какое-либо решение. Происхождение выражения тесно связано с военным флотом. Раньше корабельные пушки не отличались высокой дальностью. Поэтому, чтобы победить врага, необходимо было подойти очень близко к вражескому судну и выстрелить в него. Если желанная цель находилась далеко, то попасть в нее из пушки было практически невозможно. Поэтому «длинный выстрел» имел минимальный шанс на удачу.

Winning the lottery is a long shot, but I keep buying tickets.

Выигрши в лотерее — призрачный шанс, но я продолжаю покупать билеты.

Помимо приведенных выше, в современном английском языке часто используются следующие экспрессивные выражения:

- **all's fair in love and war** – в любви и на войне все средства хороши

- **awkward squad** – эта непонятная, но очень распространенная фраза имеет глубокий смысл. В армии так называют *новичков, взвод новобранцев*. Выражение прижилось даже в деловом английском (неформально) и означает группу некомпетентных, неопытных специалистов компании или организации.

- **AWOL/ AWL** (“absent without leave”) – «самоволка». Сегодня аббревиатура применяется к военнослужащему, покидающему пост, или к тому, кто отказывается от своих убеждений/ мнений.

- **bomber crew** (экипаж бомбардировщика) – этнически смешанный коллектив людей, например, в спортивной команде.

- **rank and file** – в вооруженных силах rank – ряд военнослужащих, стоящих бок о бок, а file – шеренга, колонна. Сегодня “rank and file” фигурально относится к пехоте (“foot soldiers”) и рядовым сотрудникам организации.

- **avant-garde** (фр. авангард) – первоначально обозначало небольшую группу солдат, которых отправляли вперед перед основной частью войск чтобы проложить курс или проверить местность. Сегодня используется в сфере искусства.

Известное слово **deadline** имеет также армейское происхождение:

- **deadline** (мертвая линия) – конечный срок.

В деловой сфере англоязычные люди очень любят употреблять это словечко: емкое, понятное и официальное. И мало кто знает, как оно произошло. Во время Американской гражданской войны условия для содержания узников создавали подручными средствами. Вместо колючей проволоки периметр территории обводили линией и предупреждали: «Пересечешь – расстрел!» Теперь понятно, почему слово *deadline* прижилось и в официальных кругах.

Приведем несколько примеров фразеологических единиц, представляющих синтаксически полные предложения, содержащие в своем составе военную лексику:

(1) *If you want to live in **peace**, get ready for **war**.*

*Если хотите жить в **мире**, готовьтесь к **войне**.*

(2) *Every **bullet** has its **billet**.*

(досл. У каждой **пули** своя цель). = Чему быть, того не миновать. От судьбы не уйдешь. **Пуля** виноватого найдет.

(3) *The tragedy of **war** is that it uses man's best to do man's worst.*

*Трагедия **войны** заключается в том, что все лучшее, что есть в человеке, используется для совершения худших преступлений.*

(4) *Diplomats are just as essential in **starting a war** as **soldiers** in finishing it.*

*Дипломаты играют такую же важную роль при **развязывании войны**, как и **солдаты** при ее окончании.*

(5) *There is no such thing as an inevitable **war**.*

*Не существует такой вещи, как неизбежная **война**.*

(6) *Best **defence** is **offence**.*

*Лучшая **защита** – **нападение**.*

(7) *Better a lean **peace** than a fat **victory**.*

*Худой **мир** лучше доброй ссоры (драки).*

(8) ***War** is the sport of kings.*

***Война** – игрушка королей.*

(9) *He is the best **general** who makes the fewest mistakes.*

Не ошибается тот, кто ничего не делает.

(10) *Better an open **enemy** than a false friend.*

*Лучше явный **враг**, чем неверный друг.*

Отметим, что большая часть фразеологизмов стилистически окрашена, причем большинство подобных фразеологизмов принадлежит к разговорным и просторечным, хотя есть и фразеологизмы высокого стиля.

Выделяют также фразеологические выражения. Это членимые и разложимые словосочетания и предложения, значение которых складывается из значений составляющих их слов, но у них есть одно сходство с фразеологизмами – постоянство состава, воспроизводимость в речи в качестве готовых единиц.

Военную лексику в английском языке можно разделить на **военную терминологию** и **эмоционально окрашенные элементы** военной лексики, которые в большинстве случаев являются стилистическими синонимами военных терминов (например, *doughboy* (просторечное слово) и *infantryman* (термин) имеют значение «*пехотинец*»). Особой частью эмоционально окрашенного слоя военной лексики является военный жаргон, который, наряду с профессиональными жаргонами, представляет собой один из компонентов англоязычного социально-профессионального просторечия.

Таким образом, приходим к выводу о том, что фразеологические единицы и сленговые выражения современного английского языка, в состав которых

входит военная лексика, представляют большой словарный пласт языка и служат богатым источником образных экспрессивных выражений. Благодаря присущим им специфическим свойствам все большее количество этих языковых единиц постоянно входит в различные сферы деятельности человека и нашу повседневную речь, обогащая и разнообразя ее.

Теоретическое значение настоящей работы определяется тем, что ее основные положения, результаты и выводы могут послужить определенным вкладом в дальнейшее изучение фразеологических единиц и сленговых выражений современного английского языка, объединенных каким-либо общим значением. Практическая ценность определяется тем, что результаты работы могут быть использованы в лекционных курсах по лексикологии, семинарских занятиях и спецкурсах по фразеологии английского языка и стилистике.

Список литературы:

1. Бабаян В.Н. Структурно-семантические особенности англоязычных научно-технических сокращений и способы их передачи на русский язык // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы : Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–15 мая 2021 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2021. С. 134-138.
2. Волошинов Д.В., Бабаян В.Н. Лингвистические особенности и способы образования американского военного сленга // Лингвистика и профессиональная коммуникация : Сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием, Ярославль, 18 мая 2022 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2022. С. 94-99.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна: Феникс+, 2005. 488 с.
4. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. ред. М.Д. Литвинова. М.: Русский язык, 1984. 944 с.
5. Масуев А.Р., Качанов И.В., Бабаян В.Н. Военная терминология английского языка: структурно-семантические особенности // Семьдесят четвертая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием: сборник материалов конференции : в 2 ч., Ярославль, 21 апреля 2021 г. В 2 ч. Часть 2. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2021. С. 884-889.
6. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 399 с.
7. Тюкина Л.А., Бабаян В.Н. Обучение специальной и профессионально ориентированной лексике на практических занятиях по иностранному языку в техническом высшем учебном заведении // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2021. № 3(14). С. 68-75.
8. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

С. К. Видишева, e-mail: nota-bena@rambler.ru

Белорусский государственный университет, Беларусь, г. Минск

Аннотация: В статье рассматриваются процессы трансформации семантики иноязычного слова в компьютерной терминологии русского языка. Семантические процессы в компьютерной терминологии выполняют важную роль и являются наиболее распространенными, чем морфологические способы словообразования, чем и заслуживают анализа в данной статье.

Ключевые слова: компьютерная терминология, семантические процессы, семантика, заимствования

SEMANTIC PROCESSES IN COMPUTER TERMINOLOGY

S. K. Vidisheva, e-mail: nota-bena@rambler.ru

Belarusian State University, Belarus, Minsk

Abstract: The article deals with the processes of the semantics transformation of a foreign word in the computer terminology of the Russian language. Semantic processes in computer terminology play an important role and are the most common than morphological methods of word formation, and that's why they deserve analysis in this article.

Key words: computer terminology, semantic processes, semantics, borrowings

Информатика-сравнительно молодая наука, которая с момента выделения в самостоятельную предметную область стала бурно развиваться и вместе с ней и терминология. Семантическим ядром подязыка информатики является компьютерная терминология, которая представляет собой терминосистему, и, как любая терминосистема, подвергается детальному изучению [С.К. Видишева, 2015, с. 40].

Освоенность заимствованного термина принимающим языком зависит от его семантического развития, формирования его семантических отношений в новой системе, а также от употребления в различных контекстах. Основной особенностью лексической семантики иноязычных слов является то, что во время перехода в систему другого языка они, как правило, представляют собой моносемные единицы. В последующем процессе адаптации лексико-семантическая единица может претерпевать изменения, соответствующие трансформации. Как отмечают Л.П. Крысин, М.А. Брейтер и др., иноязычные термины не только могут обозначать новые реалии, но и именовать «старые», давно известные понятия, но такие, которые не имеют вербального обозначения исконными средствами – словом или устойчивым словосочетанием.

Процессы трансформации семантики иноязычного слова наблюдаются на разных этапах его функционирования в принимающем языке. На первом этапе проявляется лексико-семантическая вариативность, т.е. значение определенного термина еще не устоялось в семантических структурах

исконных слов или ранее заимствованных слов. При лексической вариативности встречаются семантические дублеты: *монитор* – *дисплей*, т.е. одновременное употребление старого и нового заимствований, а также синонимия старого и нового заимствований (часто однокоренных, причем новое представляет собой «усечение» более раннего): *демонстрационная версия* – *демоверсия*.

В компьютерной терминологии встречаются лексические параллели – совместное употребление иноязычного термина и русского слова, где второе выступает чаще в роли толкования первого: *принтер* – *печатное устройство*, *апгрейд* – *обновлять*, *инсталлировать* – *устанавливать*, *баг* – *ошибка* (в программе, устройстве).

Также часто происходит грамматическая вариативность – неустойчивость рода, числа, звуковой структуры слова: *флеш-карта* – *флэш-карта*. В целом варьирование иноязычного слова в процессе освоенности – закономерное явление, один из показателей новизны слова, и свидетельствующий об активности употребления его в речи разными носителями языка.

Вторым этапом следует дифференциация значений. В английском языке многие слова с широкой семантикой не имеют полного соответствия в русском языке. При переходе в русский язык иноязычные термины вступают в родовидовые отношения, образуя точное самостоятельное значение, и начинают сочетаться с другими словами и использоваться для образования производных слов: *компьютер* – *компьютерный* – *компьютеризировать* – *компьютерщик* и т.п.

На следующем этапе заимствованные термины подвергаются различным семантическим сдвигам – сужению (конкретизации) или расширению (генерализации) значений. В отличие от дифференциации, которая возможна и без конкретизации значения, последняя всегда сопровождается дифференциацией и невозможна без нее.

Как правило, лексике русского языка свойственна большая конкретность, чем соответствующим заимствуемым лексическим единицам. Данный факт неоднократно отмечался лингвистами. Речь идет о том, что одному слову в русском языке, выражающему более широкое, недифференцированное понятие, т.е. обозначающему более широкий класс денотатов, в другом языке могут соответствовать два или несколько слов, каждое из которых выражает более узкое, дифференцированное, сравнительно с русским языком, понятие т.е. относится к более ограниченному классу денотатов, и наоборот. Примером такого сужения значения многозначных слов при заимствовании компьютерных терминов является следующее: *banner* в английском языке имеет значения «знамя; флаг; стяг; символ; газетный заголовок крупными буквами на всю полосу; полоса материи, на которой нарисован какой-либо знак; транспарант; лозунг; девиз; превосходный; прекрасный» и т.д. В русской компьютерной терминологии *баннер* – часть веб-страницы, содержащая рекламу; баннер содержит ссылку на веб-узел рекламодателя. Таким образом, произошло сужение лексического значения слова за счет его специализации.

Расширение (генерализация) – замена лексической единицы языка-источника с более узким значением на слово языка-реципиента с более широким значением. Речь идет о переходе от видового понятия к родовому. В процессе семантической освоенности иноязычных компьютерных терминов у общеупотребительных слов русского языка могут появиться новые терминологические значения. Этот процесс прослеживается в случаях метафоризированных терминов. Уже доказано, что метафора играет важную роль в терминообразовании. Тем не менее, в данном исследовании метафора рассматривается в качестве одного из наиболее продуктивных способов номинации.

Метафора, обозначая нечто новое, еще не обработанное сознанием человека, позволяет усваивать, осмысливать, перерабатывать тот прошлый опыт, который содержится в памяти индивидуума и на основе которого создается сама, поэтому процессы метафоризации постоянны, непрерывны. Потребность в метафорическом восприятии действительности заложена в сущности человеческой природы, когда в результате осмысления человеком собственной жизнедеятельности, самоанализа возникает необходимость в изучении новых понятий, явлений, действий, признаков и т.д., которые лучше усваиваются и находят практическое применение при активном сопоставлении с уже известными знаниями. Следовательно, метафора способствует приращению, расширению и даже упорядочению системы знаний человека [О.Н. Лагута, 2003, с. 144]. Термины-метафоры не только называют новое явление, но опосредованно через мотивационно-семантический признак помогают познавать новое явление, являясь способом организации познавательной деятельности. Использование старого термина в новом метафорическом значении позволяет выразить неизвестное через известное, через то, что мы уже освоили своим языковым опытом, а прозрачность термина способствует его правильному пониманию. Выделяют три этапа формирования метафорического значения:

1. Определение объекта исследования по его отличительным признакам, которые создают первоначальное понятие о данном объекте. Например, термин *трафик*, у которого таким признаком оказалось «движение», получил дефиницию «поток данных, передаваемых через цифровой канал»;

2. Концептуализация – определение теоретического смысла общеупотребительного слова и превращение понятия в термин: *вирус* – *компьютерный вирус*;

3. Закрепление выбранной номинации за новым понятием и разведение двух семантических планов (отталкивание нового понятия от значения общеупотребительного слова) на том основании, что новый смысл наименования обладает автономной направленностью на действительность. Впоследствии номинативная становится термином [Э.А. Лапина, 1988, с. 134–145]. Например, *window* – *окно* (в графике – область виртуального пространства, ограничивающая часть изображения для изображения в области

просмотра; в системах – часть экрана дисплея, с которой программа работает как с отдельным экраном).

При описании метафоризированных терминов выделяют следующие модели метафорического переноса:

1. По сходству внешнего вида, размеров, формы, структуры, величины предметов и явлений техносферы: *notebook* (записная книжка, блокнот) – *ноутбук*;

2. По сходству выполняемых функций: *bridge* (мост) – *аппаратно-программное устройство, соединяющее две или более физические локальные сети*;

3. По сходству назначения: *bug* (разг. повреждение, неисправность) – *ошибка в программе*.

В зависимости от пласта компьютерного языка (жаргонизмы, профессионализмы, терминология) могут предлагаться и другие модели. Необходимо отметить, что в компьютерной терминологии метафорическая номинация протекает в двух направлениях:

1) на базе перцептивного переноса (визуально-чувственного восприятия денотата): *touch screen* – *сенсорный экран*; *eyeball search* – *поиск информации в большом количестве кода или данных глазами вместо обращения к автоматическим поисковым программам*;

2) на базе ассоциативных (глубинных, имплицитных) связей: *GNOME* – *свободная среда рабочего стола для Unix-подобных операционных систем, разработка простой и удобной графической среды для любого пользователя компьютера*.

Наряду с метафоризацией достаточно продуктивной моделью внутрисловной семантической деривации является метонимизация. В отличие от метафорических, метонимические модели не отличаются высокой экспрессией, им более свойственна стилистическая нейтральность и номинативность. Различия между метафорой и метонимией состоят и в том, что метафорический перенос описывается как семантическая трансформация на основе сходства между разнородными явлениями, а метонимия – на основе смежности явлений. Однако метафору и метонимию объединяет общее понятие концептуальной сферы: метафора предполагает трансформацию из одной концептуальной области в другую, метонимия – переход в рамках одной концептуальной области. Неопределенность границ между отдельными концептуальными областями приводит к взаимодействию метафоры и метонимии. Исследования последних лет все чаще обращают внимание на связь механизмов метафоризации и метонимизации.

Метонимические переносные значения нередко образуются по определенным регулярным типам. В компьютерной терминологии распространен тип «действие – результат действия»: *правка, вставка, вырезка, отладка* и др. Однако, установлено, что классическим приемом метонимии в компьютерной терминологии является тип переноса значения по смежности,

проявляющейся в количественном соотношении: большее – меньшее, род – вид, целое – часть и др. Например:

1) *метаданные – данные; байт – килобайт – мегабайт – гигабайт и т.д., процессор – микропроцессор; компьютер – суперкомпьютер;*

2) *буферная память – кэш-память, буфер обмена, буферный файл, спул-файл;*

3) *программа – подпрограмма – прикладная программа; программное обеспечение – операционная система и т.п.*

Также на базе метонимического переноса образуются термины путем калькирования из языка-источника таких терминов как: *Macintosh* (вид персонального компьютера), *Pascal* (язык программирования) и т.д.

Таким образом, семантические процессы в компьютерной терминологии выполняют важную роль и являются наиболее распространенными, но менее продуктивными, чем морфологические способы словообразования.

Список литературы:

1. Видишева С.К. Компьютерная терминология как терминосистема // Материалы 8-ой Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах», Воронеж, 13–14 марта 2015 года. С. 40-42.

2. Лагута О.Н. Метафорология: теоретические аспекты. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2003. Ч. 1. 144 с.

3. Лапиня Э.А. Метафора в терминологии микроэлектроники (на материале английского языка) // Метафора в языке и тексте. М., 1988. С. 134-145.

КОНТЕКСТЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛЕКСЕМ *ТЕНЬ* И *SHADOW*, СОЗДАЮЩИХ ОБРАЗ ЭМИГРАНТСКОГО ПАНСИОНА В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ РОМАНА В. НАБОКОВА «МАШЕНЬКА»

М. В. ДАЙНЕКО, e-mail: dainekomarina22111991@gmail.com
старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода»
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,
Россия, г. Тольятти

Аннотация: В данной научной статье предпринимается попытка изучить особенности функционирования ключевых лексем *тьень* и *shadow* в оригинале романа В. Набокова «Машенька» и его переводе на английский язык. В работе проводится сравнительно-сопоставительный анализ контекстов употребления лексем *тьень* и *shadow* исследуемого романа с цитатами из произведений XX века для выявления сходств и различий. Полученные результаты исследования необходимы, во-первых, для понимания того, насколько русская и английская литературные традиции повлияли на закономерности функционирования лексем *тьень* и *shadow* в романе «Машенька» и его англоязычной версии. Во-вторых, собранные данные должны внести ясность относительно того, насколько автор романа и переводчик придерживаются литературной традиции XX века или выходят за ее рамки.

Ключевые слова: метафора, антитеза, эпитет, метонимия, ингерентная коннотация, адгерентная коннотация, культурный код, переводческие трансформации

THE CONTEXTS OF USING THE LEXEMES *TEHŦ* AND *SHADOW* CREATING THE IMAGE OF THE EMIGRANTS' PENSION IN THE NOVEL "MASHENKA" BY V. NABOKOV AND ITS ENGLISH TRANSLATION "MARY"

M. V. Dayneko, e-mail: dainekomarina22111991@gmail.com
Senior Lecturer of the department «Theory and Practice of Translation»
Togliatti State University, Russia, Togliatti

Abstract: This paper attempts to study the functioning peculiarities of the key lexemes in the novel by V. Nabokov "Mashenka" and its English translation "Mary", taking into account the plot deployment and composition of those parts of the novel, in which the image of the pension is created. The work conducts a comparative analysis of the contexts of using the novel's lexemes with the quotations from the fiction works of the XX century to identify similarities and differences. The results of the study are necessary, firstly, to understand the extent to which the Russian and English literary traditions have influenced the functioning patterns of the lexemes in the novel "Mashenka" and its English version. Secondly, the data collected can clarify the extent to which the author of the novel and the translator adhere to the literary tradition of the XX century or go beyond it.

Key words: metaphor, antithesis, epithet, metonymy, inherent connotation, adherent connotation, cultural code, translation transformations

Язык олицетворяет незаурядность и богатство той или иной культуры, отражает менталитет и миропонимание определенного народа. Отсюда следует, что такая наука как лингвокультурология, которая изучает взаимоотношения языка и культуры является антропоцентричной, предполагая фокусирование внимания на человеческом факторе в языке и на носителе языка как ключевой

фигуре в коммуникативном процессе. По мнению Ю.Н. Караулова, невозможно познать язык сам по себе, не выходя за его границы, то есть, не апеллируя к его носителю – к определенной языковой личности. Таким образом, можно констатировать, что лингвокультурология строится на неразрывной связи трех элементов: Личность – Язык – Культура [Караулов, 1987, с. 95].

Общепризнанным является тот факт, что мир может восприниматься по-разному в зависимости от культуры. Язык той или иной культуры транслирует культурный код нации [Маслова, 2001, с. 3]. Многими учеными-лингвокультурологами было доказано, что та или иная народность складывается и развивается как языковая группа. По этой причине названия народа и языка в большинстве случаев соответствуют друг другу. Более того, было научно доказано, что народы могут изменять свои традиции и ценности, вероисповедание, даже свое местообитание, все – кроме языка [Верещагин, Костомаров, 1983, с. 55].

Всё упомянутое выше приобретает особую значимость при сравнительно-сопоставительном анализе первичного и вторичного текстов, так как одна из целей в ходе предпереводческой трактовки художественного текста состоит в том, чтобы выявить нравы и национальное видение мира конкретного народа посредством языка, а также корректно определить тот культурный код, который содержится в определенной единице языка [Борисова, 2018, с. 114].

Неоспоримым фактом является то, что слово является «строительным» материалом, обеспечивающим экспрессивность и эмоциональность в художественной литературе. Следуя данному суждению, можно утверждать, что переводчик должен считать приоритетным предотвращение «диафонии», обусловленной различиями между референтами, а также верный подбор лингвокультурных связей и оттенков значений [Борисова, 2018, с. 115-116].

С нашей точки зрения, одними из ключевых слов, создающих образ пансиона в романе В. Набокова «Машенька», являются *тень* и *shadow*, но прежде чем приступать к анализу эмпирического материала, мы изучили особенности и закономерности употребления вышеуказанных лексем в русской и английской литературной традициях XX века, опираясь на материалы Национального корпуса русского языка <https://ruscorpora.ru/new/>, Корпуса исторического американского английского языка (COHA) <https://www.english-corpora.org/coha/> и Британского национального корпуса (BNC) <http://www.natcorp.ox.ac.uk>, обращаясь при этом к тезаурусному подходу.

В рамках данной научной статьи мы ограничимся рассмотрением функционирования лексем *тень* и *shadow* в романе В. Набокова «Машенька» и его англоязычной версии “Mary”. Важно заметить, что анализируемая лексема рассредоточена по всему роману и употребляется в ходе сюжетного развития.

В ходе анализа языковых средств, окружающих лексемы *тень* и *shadow*, нам удалось выяснить, что В. Набоков прибегает к использованию развернутой метафоры (*ее ползучей тени, которая теперь насытила все углы комнаты, превратила мебель в облака – Its creeping shadow that now filled every corner of the room, turning the furniture into clouds*), индивидуально-авторских эпитетов

(*безымянные тени – anonymous shadows; потерянных теней – lost shades; тени его изгнаннического сна – the ghosts of his dream-life in exile*) и антитезы (*глаза, привыкшего к вечерним теням, но редко видящего рассветные – the eye accustomed to evening shadows but unfamiliar with auroral ones*).

В частности, описывая в экспозиции романа невыносимые для Ганина отношения с Людмилой на их финальной стадии, В. Набоков, на наш взгляд, имплицитно уподобляет этот «затухающий» и бессмысленный роман змее, используя мастерски развёрнутую метафору, стержнем которой является существительное *тень*:

... *безвольно предаваясь ее ползучей тени, которая теперь насытила все углы комнаты, превратила мебель в облака* [Набоков, 2002, с. 37-38].

... *feebly, spinelessly yield to its creeping shadow that now filled every corner of the room, turning the furniture into clouds* [Nabokov, 1989, p. 20].

Из данной цитаты становится очевидно, что Ганин показан как человек, не способный разорвать гнетущую его череду свиданий с Людмилой. Для изображения смирения Ганины со своей незавидной участью на чужбине, писатель использует как правило лексемы с негативной ингерентной или адгерентной коннотациями.

В переводном варианте обращает на себя внимание то, что наречие *безвольно* передано на русский язык двумя лексемами. Думается, что переводчик, вероятно, добавил еще одно наречие-синоним для усиления эмфатичности образа из оригинального текста. Тем не менее, применение данной трансформации не смещает центр тяжести в параллельном тексте и не приводит к искажению заложенного смысла или изменению образа. Среди других трансформаций, использованных при переложении данного отрывка текста, можно отметить грамматическую замену части речи при переводе глагола *превратила*, который был преобразован в причастие *turning*. Мы предполагаем, что переводчик стремился к компактности и сжатости образа, поэтому применил данную трансформацию, хотя, с нашей точки зрения, она является излишней и переводчик мог бы ограничиться соответствующим глаголом *turned*, эквивалентным лексеме *превратила*.

Выражая свое неодобрительное отношение к стилю жизни эмигрантов на чужбине, В. Набоков употребляет атрибутив *безымянные*, который в данном словосочетании является окказиональным:

... *безымянные тени наши пущены по миру* [Набоков, 2002, с. 29].

... *our anonymous shadows sent out all over the world* [Nabokov, 1989, p. 9].

Лексема *тени*, которая фигурирует в экспозиции изучаемого романа, транслирует обезличенность героев-эмигрантов, а также используется в аллегорическом смысле, символизируя целого поколения российской интеллигенции, вынужденной перебраться за рубеж на фоне социальных, экономических и политических потрясений. Вместе с тем отдельного внимания заслуживает страдательное причастие прошедшего времени *пущены* в русскоязычном оригинале и его англоязычный аналог *sent out* – инкорпорируя данную грамматическую конструкцию в художественный узор романа,

писатель создаёт некоторую эмфазу, указывая на унижительность положения и осиротелость эмигрантов, лишившихся Родины.

Переводчику удалось передать заложенный в тексте подлинника авторский замысел посредством поиска точных соответствий к лексемам из упомянутого выше отрывка, применив при этом только одну трансформацию – перестановку членов предложений при переложении на английский язык словосочетания *тени наши* (*our... shadows*). Вероятно, данное преобразование было мотивировано более детерминированным порядком слов в английском предложении по сравнению с русским предложением, хотя в данном случае переводчик мог бы не ограничивать себя жесткими рамками лингвистических правил и использовать притяжательное местоимение *ours*, представив указанное словосочетание как *shadows of ours* и пытаясь таким образом сохранить присущую оригиналу экспрессию. Вместе с тем этот нюанс нельзя расценивать как явный недостаток перевода.

В следующем фрагменте текста, представляющим собой экспозицию, как и проанализированный выше отрывок, бросается в глаза атрибутив *потерянных*, выраженный причастием и являющий собой индивидуально-авторский эпитет:

...где жило семь русских потерянных теней... [Набоков, 2002, с. 40].

... *in which lived seven Russian lost shades*... [Nabokov, 1989, p. 22].

Указанный эпитет передает удручающее положение эмигрантов, утрату ими своих исторических корней.

Как видно из приведённых выше примеров, интерпретация данного фрагмента романа не представляет особых трудностей, поэтому переводчик находит прямые соответствия лексемам оригинала. Однако, следует отметить, что существительное *тени* было некорректно передано за счет существительного *shade* (прокомментировано выше). С точки зрения синтаксической организации, русскоязычное и англоязычное предложения являются взаимно эквивалентными.

Стремясь полнее передать подавленное состояние Ганина, В. Набоков использует в развитии действия «переплетение» перенесённого эпитета *изгнаннического* и метафоры (*тени... его сна*):

... эти люди, тени его изгнаннического сна... [Набоков, 2002, с. 62].

... *these people, the ghosts of his dream-life in exile*... [Nabokov, 1989, p. 52].

Определение, выраженное прилагательным *изгнаннического*, указывает на закрытость эмигрантов от внешней среды, где они воспринимаются как странники, оказавшиеся в стеснённых обстоятельствах. Эмигранты лишены элементарных юридических прав для отстаивания своих интересов в условиях авторитарного по отношению к ним режима в другой стране.

При переводе специалист использует модуляцию, справедливо заменяя слово *тени* лексемой *ghosts*, так как в данном случае эти существительные можно считать контекстуальными аналогами. Применяя упомянутый метаморфоз, переводчик обоснованно усиливает пейоративную коннотацию

лексемы *тени* и подчёркивает траурную обстановку в пансионе, напоминая склеп или гробницу.

При переводе словосочетания *его изгнаннического сна* применена модуляция (*his dream-life*). Это подразумевает, что персонаж Ганин охвачен наваждением, разрываясь между явью и выдуманной реальностью. Думается, что для большей конкретики и акцентирования внимания англоязычного реципиента на атмосфере меланхолии, царящей в пансионе, заложниками которого оказались эмигранты, переводчик обращается к грамматической замене части речи. В результате этого прилагательное *изгнаннического* преобразовано при переводе в существительное с предлогом *in exile*, поясняя иностранному адресату, что отъезд большинства персонажей романа за границу стал для них вечной ссылкой.

Анализ особенностей функционирования слова *тень* в романе «Машенька» показал, что писатель не всегда употребляет его с тропами и стилистическими фигурами, однако данное обстоятельство не мешает донести до читателя оттенок упрека по отношению к героям исследуемого произведения, в том числе к Ганину посредством инкорпорирования в исследуемый роман слов с негативной ингерентной и адгерентной коннотациями (*не брезговал он ничем – nothing was beneath his dignity; продавал свою тень – he had even sold his shadow; его тень будет странствовать – his shade would wander; она будет мыкаться – it would roam; тени назойливо прерывали – the specters kept interrupting*). Для наглядности всего выше сказанного разберём примеры, приведённые ниже:

Не брезговал он ничем: не раз даже продавал свою тень... [Набоков, 2002, с. 29].

Nothing was beneath his dignity; more than once he had even sold his shadow [Nabokov, 1989, p. 9].

Как можно заметить из данных цитат, встречающихся в экспозиции исследуемого произведения, автор включает в текст глагол *брезговал* с негативной ингерентной коннотацией и глагол *продавал* с отрицательной адгерентной коннотацией, указывая на беспринципность и неразборчивость героя Ганина. Само ключевое слово *тень* выступает в данном контексте метонимией, так как проводится параллель с душой человека, как будто проданной в рабство темным силам.

На первый взгляд может показаться, что переводчику удалось адекватно передать этот отрывок средствами английского языка: специалист произвёл смысловое развёртывание при интерпретации первой части указанного фрагмента «*не брезговал он ничем*» (*nothing was beneath his dignity*). Однако, если приведенные выше отрывки из подлинника и текста перевода являются семантически равноценными, то с точки зрения стилистики они абсолютно не тождественны, поскольку глагол *брезговал* имеет разговорный оттенок значения, а предложенное переводчиком в качестве аналога словосочетание *nothing was beneath his dignity* зафиксировано в толковом словаре *Oxford Dictionary* как идиома, которая носит книжный, возвышенный характер. Таким

образом, можно констатировать, что у переводчика, к сожалению, не получилось в полной мере адекватно передать стилистические оттенки, заложенные в оригинале романа «Машенька».

В следующей цитате слово *тень*, выступающее в качестве очередного примера метонимии, используется наряду с нанизыванием однородных членов предложения, передающих описываемую ситуацию в трагикомической форме. Также указанные лексемы непосредственно коррелирует с глаголом *мыкаться* (*roam*), имеющим негативную ингерентную коннотацию и глаголом *странствовать* (*wander*), обладающим отрицательной адгерентной коннотацией. Указанные выше языковые средства в развитии действия романа транслируют категоричное неприятие Ганиным новой страны, демонстрируют неналаженность его жизни, а также постоянные сомнения и душевные метания:

Он шел и думал, что вот теперь его тень будет странствовать из города в город, с экрана на экран, что он никогда не узнает, какие люди увидят ее и как долго она будет мыкаться по свету [Набоков, 2002, с. 40].

As he walked he thought how his shade would wander from city to city, from screen to screen, how he would never know what sort of people would see it or how long it would roam the world. [Nabokov, 1989, p. 22].

К сожалению, некоторым недочетом перевода видится интерпретация существительного *тень* лексемой *shade*, поскольку как было замечено выше, данная англоязычное слово употребляется с положительным оттенком значения, когда имеется в виду защита от солнца, создаваемая различными предметами, в тени которых человеку приятно находится в знойный день.

На синтаксическом уровне переводчик немного меняет главную часть сложноподчинённого предложения *он шел и думал*, разделяя его на придаточное времени и главное предложение в параллельном тексте. Мы полагаем, что это продиктовано желанием в максимально эксплицитной форме донести до англоязычного реципиента действия героя (Ганина), представленные в оригинале, хотя на наш взгляд переводчик мог бы вполне обойтись буквальным переводом в виде фразы *he walked and thought*, не нарушив при этом структуры и логики предложения.

На лексическом уровне переводчик в целом верно воссоздаёт средствами английского языка образ тени в основном за счёт подбора лексем, эквивалентных словам из оригинала. Сомнение вызывает лишь интерпретация глагола *мыкаться* глаголом *roam*, поскольку семантика последнего предполагает значение *to move around a place without any purpose* (*бродить, скитаться*) [<https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/>], то есть является синонимичной семантике глагола *wander*, использованного чуть ранее в переводном варианте, но не может при этом считаться идентичной по смыслу лексеме *мыкаться*. В связи с этим указанный вариант перевода представляется нам определенным изъяном, который переводчик мог бы избежать, если подошёл бы к толкованию данного фрагмента текста подлинника более дифференцировано.

При рассмотрении контекстов употребления лексемы *тень* и *shadow*, нам удалось установить, что данные лексемы используются при создании не только единичных примеров других тропов – значимую роль в организации романа «Машенька» играют их «переплетения». Так, были выявлены примеры «конвергенции», состоящей из метонимии и антитезы (*тень его жила в пансионе госпожи Дорн, – он же сам был в России – his shadow lodged in Frau Dorn's pension, while he himself was in Russia; люди... шагали туда и сюда, теряясь в тенях и снова мелькая в косом отсвете витрин – people... walked hither and thither, disappearing into shadows and re-emerging in the slanting light reflected from shop windows*).

Остановимся более детально на приведённых ниже примерах.

Как следует из отрывка, относящегося к развитию действия романа «Машенька», его герои показаны по-прежнему неприметными и забытыми, что проиллюстрировано посредством использования метонимии и антитезы в примере ниже:

... люди... шагали туда и сюда, теряясь в тенях и снова мелькая в косом отсвете витрин [Набоков, 2002, с. 93].

... people... walked hither and thither, disappearing into shadows and re-emerging in the slanting light reflected from shop windows [Nabokov, 1989, p. 95].

Сюрреалистическая зарисовка Берлина была в полной мере передана в параллельном тексте преимущественно благодаря грамотному подбору переводчиком удачных англоязычных эквивалентов, в том числе ключевого слова *тени* (*shadows*). Вместе с тем, нельзя не заметить и трансформаций, к числу которых относятся, во-первых, грамматическая замена части речи при интерпретации деепричастия *теряясь* причастием *disappearing* в связи с отсутствием в английском языке данной части речи, во-вторых, добавление причастия *reflected*.

Подробно рассмотрев контексты употребления лексем *тень* и *shadow* с учетом сюжетного развертывания и композиции тех частей романа, в которых создается образ пансиона, можно заключить, что, во-первых, пансион одинаково предстаёт перед читателем в антиутопическом свете во всех рассмотренных элементах сюжета и композиции – экспозиции, развитии действия и развязке. Во-вторых, рассматриваемые лексемы *тень* и *shadow* встречаются только в тех частях романа, которые описывают пансион. В-третьих, анализируемые слова употребляются преимущественно в составе окказиональных эпитетов и слов с негативной ингерентной и адгерентной коннотациями. И, наконец, наблюдаются вкрапления развёрнутых метафор, конгломератов метонимии и антитезы, метонимии и оксюморона, а также индивидуально-авторского эпитета и метафоры, в создании которых участвуют исследуемые лексемы. Следовательно, связь с тезаурусом лексем *тень* и *shadow* в корпусе примеров из русской, английской и американской литературы проследить можно, однако «гамма» контекстов романа «Машенька», в которых используются упомянутые выше лексемы, не является абсолютно тождественной контекстам, выявленных в корпусах художественных текстов,

выбранных для исследования. Так, при сравнении особенностей функционирования лексемы *тень* в романе «Машенька» с цитатами из произведений XX века в Национальном корпусе русского языка нам удалось выявить только один пример контекста, характерного как для изучаемого романа, так и для русскоязычного корпуса, то есть когда указанная лексема используется в составе эпитетов. При этом расхождения в контекстах употребления лексемы *тень* очевидно преобладают над сходствами. В частности, в романе «Машенька» она используется в сочетании со словами, обладающими отрицательной ингерентной и адгерентной коннотациями, в составе развёрнутых метафор, «сплавов» из метонимии и антитезы, метонимии и оксюморона, а также эпитета и метафоры, то есть в контекстах, не свойственных Национальному корпусу русского языка. В то же время, в изучаемом романе лексема *тень* не была обнаружена в таких контекстах употребления, характерных для Национального корпуса русского языка, как, узуальные атрибутивные комплексы, узуальные словосочетания с метасемиотической нагрузкой, стёртая метафора и метафорические сравнения.

Необходимо подчеркнуть, что как русскоязычная, так и англоязычная лексемы выражают недолговечность и зыбкость пансиона, его разрушительную природу.

При сопоставлении особенностей функционирования лексемы *shadow* в романе «Машенька» с цитатами из произведений XX века в Корпусе исторического американского английского языка (COHA) и Британском национальном корпусе (BNC) нами также были зафиксированы как сходства, так и различия. Например, данная лексема встречается в контекстах, одинаково присущих как изучаемому произведению, так и англоязычным корпусам, то есть в составе метафор, конгломератов разных тропов, в том числе в составе метонимии. Кроме того, лексема *shadow* была зафиксирована в контекстах, которые свойственны только рассмотренным нами англоязычным корпусам и не свойственны изучаемому роману, например, в составе общеупотребительных атрибутивных конструкций, стёртых метафор, а также узуальных и метафорических сравнений. Вместе с тем, лексема *shadow* была обнаружена в контексте, который характерен роману «Машенька», но не характерен упомянутым выше англоязычным корпусам, то есть в составе слов с негативной ингерентной и адгерентной коннотациями.

Таким образом, русская и английская литературные традиции несущественно повлияли на закономерности функционирования лексем *тень* и *shadow* в романе «Машенька» и его англоязычной версии.

Относительно перевода можно отметить, что его автор, как правило, выходит за рамки национальной литературы, что объясняется стремлением переводчика максимально сохранить ключевые элементы оригинала, однако данное обстоятельство не повлияло негативно на соответствующие места переводного текста – в целом контексты употребления лексем *тень* и *shadow* были ёмко и равнозначно переданы на английском языке несмотря на

незначительные погрешности, которые не нарушили глобальную авторскую интенцию анализируемого романа.

Список литературы:

1. Борисова Е.Б. Художественный образ в параллельных текстах: опыт общелингвистического анализа : монография. Самара: СГСПУ, 2018. 248 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1983. 269 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М. : УРСС, 1987. 261 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
5. Набоков В.В. Романы. Рассказы. М.: Дрофа: Вече, 2002. 480 с.
6. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения 15.02.2023).
7. Cambridge International Dictionary of English. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения 17.02.2023).
8. The British National Corpus. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения 17.02.2023).
9. The Corpus of Historical American English. URL: <https://www.english-corpora.org/coha/> (дата обращения 03.03.2023).
10. Nabokov V. Mary. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1989. 114 p.

ФЕНОМЕН ПОГРАНИЧНОСТИ КАК КОНЦЕПТ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Г. Ю. Дзюбко, e-mail: dg108@mail.ru,
доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин,
кандидат педагогических наук, доцент
*ФГКВОУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное
ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище
имени генерала армии В.Ф. Маргелова»
Министерства обороны Российской Федерации,
Россия, г. Рязань*

Аннотация: В статье рассматривается явление пограничности как основное свойство современной культуры, обусловленное процессами взаимодействия локальных культур. Акцент сделан на том, что пограничность можно считать внутренним свойством культуры, поскольку любые изменения в сфере языка и искусства появляются в результате взаимовлияния близких или полярных областей жизни.

Ключевые слова: взаимодействие культур, контекст культуры, концепт, культурная идентичность, пограничность культуры

THE PHENOMENON OF BORDERLINE AS A CONCEPT OF MODERN CULTURE

G. Yu. Dzyubko, e-mail: idg108@mail.ru
Ph. D. in Education, Associate Professor of Humanitarian and Scientific
Department, *Ryazan Higher Guards Airborne twice Red Banner and Order of
Suvorov Command School (Military Institute)
named after General of the Army V.F. Margelov,
Federal State Educational Institution of Higher Professional Education*

Abstract: The article considers the phenomenon of borderline as the main property of modern culture, due to the processes of interaction of local cultures. The emphasis is placed on the fact that borderline can be considered an internal property of culture, since any changes in the sphere of language and art appear as a result of the mutual influence of close or polar areas of life.

Key words: interaction of cultures, cultural context, concept, cultural identity, borderline culture

*Внутренней территории у культурной области нет:
она вся расположена на границах, границы проходят
повсюду, через каждый момент ее...
М.М. Бахтин*

Процессы глобализации, начавшиеся на рубеже XX–XXI вв., затронули все сферы человеческого бытия. В этом контексте изменились и формы существования культуры. Многие политические, исторические процессы приобретают особую остроту, отражаясь в культурных явлениях (например, национальный язык, национальные ценности, национальные интересы и т.п.).

Стремление к унификации сегодня сочетается с тенденцией к сохранению специфики локальных культур и связанных с ними ценностей. Отсюда возникает проблема границ культуры.

Культура сохраняет традиции, в то же время культура, по мнению М.М. Бахтина, всегда на границе. Именно культура разграничивает материальное и духовное, природное и сделанное руками человека. Такая «пограничность» – это внутреннее определение культуры, не имеющей никакой «своей», замкнутой на себя территории: «культурный атом» существует только в диалоге и, «отвлеченный от границ», «становится пустым, заносчивым, вырождается и умирает» [Баткин, 2023].

Феномен пограничности позволяет понять взаимоотношения между разными, порой противоположными явлениями. В то же время ситуация диалога, о которой писал М.М. Бахтин, все больше в современном мире напоминает конфликт противоположностей. Взаимодействие в сфере культуры порождает конфликт культур, возникновение ситуации пограничной расщепленности, образное определение которой заложено в фразе: «Кто не с нами, тот против нас!» И именно культурные явления часто становятся тем критерием, который и формирует полярность.

Идея пограничности в принципе свойственна миру. О значимости границы очень точно сказал В. Погоняйло: «Событие сознания случается как одномоментное разграничение сознаваемых вещей между собой и отграничение меня, сознающего, отдающего себе отчет в сознании. Разграничиваясь, мир собирается в целое. Границы устанавливаются, и я устанавливаюсь одновременно с установлением границ. Я мыслю (различаю), я существую... Я есмь я, только когда я больше самого себя: переход границ – не ситуация, а сущность сознания» [Погоняйло, 1995, с. 95].

В современной науке пограничность рассматривается на нескольких уровнях: как понятие, как дискурс, как феномен, как процесс.

При этом речь идет не только о соседствующих странах, народах и культурах, о рубеже между разными религиями и цивилизациями. Огромную роль в культуре играет пограничье между эпохами. Это время появления новых тенденций в искусстве и литературе. А внутри самого искусства пограничность дает начало новым, часто синкретичным, стилям, жанрам, формам.

Проблема определения границы характерна для многих дисциплин. Интерес к этому феномену связан с утверждением междисциплинарного подхода к изучению целого ряда явлений. Большинство исследователей считают, что концептуальные сдвиги происходят именно на стыке наук. «Граница, – пишет об этом феномене В.Л. Каганский, – выражение и разрешение ситуации соседства двух предельно сближенных разных отдельностей, не имеющих общих существенных частей. Язык границ, изображение сетью граничных линий тех отдельностей, на которые делится целое – способ представить пространство дискретизованным; представление же самих границ как линий и переходных зон – частные варианты» [Каганский,

2015, с. 7]. Понятие границы в современной науке интерпретируется в зависимости от области знания, в которой используется.

Перечислим наиболее распространенные:

1) проблема границы в биологии и географии: биосфера Земли в целом, переходность видов в флоре и фауне; границы ландшафтов и т.п.;

2) проблема границы в лингвистике: возникновение особых языков в ситуации близкого контакта этносов (явления адстрата / субстрата, креольские языки, пиджины, суржик (смешение русского и украинского языков в приграничных областях), трасянка (взаимовлияние русского и белорусского); наличие явлений калькирования и заимствования в лексике и грамматике;

3) проблема границы в социологии: маргинальность, интеллигенция как особая группа; специфика функционирования города и деревни;

4) проблема границы в науке в целом: наличие междисциплинарных исследований, изменения в методологии познания в целом;

5) проблема границы как проблема определения национально-культурной идентичности;

6) проблема пограничных зон как областей двойственности, перелома (например, «Серебряный век» русской культуры, эпоха революции, Гражданская война и т.п.).

Попытки определить наиболее значимые черты пограничности связаны с решением следующих вопросов:

- Каков онтологический статус границ? Если это конструкты, то какого типа? Каковы их функции, правила введения и сферы применения?

- Возможно ли представить границы линиями или это обязательно некоторые переходные области?

- Каковы типы границ и производна ли их типология от типологии разграничиваемых объектов?

Обратим внимание, что феномен «пограничности» сегодня определяет общее состояние общества и человека.

Т.И. Ерохина, И.А. Хрящева, М.И. Захарова, анализируя модус пограничности в современном гуманитарном знании, приходят к выводу, что «осмысление понятия «пограничность» в научном дискурсе имеет многогранные коннотации, которые могут быть по-разному интерпретированы в зависимости от отдельно изучаемых областей знания» [Ерохина, 2017, с. 233]. Так же, как и В.Л. Каганский, они выделяют основные аспекты обращения к дефиниции «пограничность», которые определены спецификой предмета исследования (географическое пограничье, пограничье культуры, пространственно-временные границы, пограничье объекта и субъекта культуры, пограничность бытования творческой личности и др.) и/или методологией осмысления пограничности, во многом определяемой сферой гуманитарного знания (философия, культурология, психология, социология, искусствоведение) [Ерохина, 2017, с. 233].

Исследователи считают явление пограничности концептом современного мира. В этом утверждении важно несколько обстоятельств. Во-первых, концепт

– это одно из ключевых понятий современных гуманитарных наук, во-вторых, несмотря на неоднозначность трактовок этого понятия, в целом оно отражает определенные реалии окружающего мира, жизненно важные для мировоззрения и духовности. Если понятие отражает лишь наиболее общие и значимые черты предметов и явлений, то концепт аккумулирует не только совокупность признаков объекта, но и те представления, знания, ассоциации, переживания, которые с ним связаны [Утегенова, 2020, с. 32].

Отсюда следует, что, вводя термин «пограничность» как концепт, исследователи имеют в виду те или иные принципиально важные явления в обществе и культуре.

Культура внутренне связана со всеми сферами общественной жизни, и в первую очередь, с экономикой и политикой. Культура существует, функционирует и развивается только в определенных социально-экономических условиях, в определенной политической и идейной атмосфере. Культурное развитие как отдельной страны, так и целых регионов представляет собой исторически определенную форму единства, взаимосвязи и взаимопроникновения множества элементов. Но их связь и взаимодействие носят далеко не однозначный, внутренне противоречивый характер.

В публикациях последних лет достаточно часто рассматривается пограничность культурных смыслов профессиональной идентичности. Речь идет о том, что профессиональная деятельность не осуществляется вне систем культуры и общества. По самой своей сути она социальна и детерминирована историко-культурным и социокультурным контекстами [Шиханов, 2020, с. 17]. Отсюда очевидно, что деятельность, сопряженная с разными сферами, будет требовать от работника способности перестраиваться в зависимости от условий общения (например, деятельность PR-специалиста государственных органов: профессионал одновременно полицейский и медиа-работник).

Еще один подход к определению пограничности культуры разработан в трудах Ю.М. Лотмана. Его трактовка понятия связана с анализом семиотики искусства. В работах исследователя выделены две особенности границы: первая – граница принадлежит обеим пограничным культурам, поэтому одновременно и соединяет, и разъединяет локальные области; второе – существует два типа границ в искусстве: внешние и внутренние, при этом внутренние границы – это рубежи между контекстами внутри самой культуры (ее жанрами, языками и т.п.). Функция пограничья – трансформировать чужие тексты настолько, чтобы они «вписывались во внутреннюю семиотику семиосферы, оставаясь, однако, однородными» [Лотман, 2022, с. 183]. Юрий Михайлович определяет структуру семиосферы культуры, в которой он вычленяет центр и периферию. Именно периферия определяется Лотманом как пограничная зона, в которой наиболее интенсивны любые семиотические процессы. Границы между центром и периферией пронизывают культуру на всех ее уровнях [Демин, 2018, с. 246].

Интересно утверждение Ю.М. Лотмана о соотношении и динамике центра и пограничной зоны. Он считает, что периферийные жанры в искусстве более «революционные», неожиданные и яркие по сути и специфике

реализации, тогда как доминантные «пользуются наиболее высоким престижем и воспринимаются как искусство *par excellence*» [Лотман, 2022, с.179]. В процессе развития культуры центр и периферия могут меняться местами, границы между ними весьма подвижны и, что более важно, проницаемы. Функция границы, по Лотману, в общем контексте культуры – ограничение инородного для сохранения идентичности своей культуры и одновременно – фильтрация информации, сталкивающейся в этой зоне, граница обеспечивает «адаптирующую переработку внешнего во внутреннее» [Лотман, 2022, с.188].

Важным для нашего исследования является утверждение Ю.М. Лотмана о том, что именно в пограничной области создается новый язык культуры, именно пограничье делает вопрос о коммуникации культуры возможным. Язык культуры (искусства – по мысли Лотмана) предполагает сосуществование и столкновение разных языков и способов их толкования.

Взгляды основателя Тартусской семиотической школы развивает целый ряд ученых. В частности, в Уральском федеральном университете имени Первого президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина систематически проводятся Еремеевские чтения, основной темой которых традиционно является природа современного искусства и границы его эстетики. Исходным пунктом исследований учеников основателя школы эстетики А.Ф. Еремеева является определение «границ искусства» как концепта [Круглова, 2019, с.290]. Современные исследователи рассматривают понятие пограничности сквозь призму локальной (региональной) и персональной идентичности. В современном искусстве граница понимается как художественная реальность, смыслы которой не заданы творцом, но «нащупываются» реципиентом.

Близка этой точки зрения позиция автора диссертационного исследования «Культура и культурология в хронотопе переходности» Т.А. Яковлевой о переходности как одной из характеристик современного времени. Она определяет пограничность как «объективно существующий феномен культурной реальности» [Яковлева, 2004, с. 16]. С этой точки зрения переходное «осознается как «пограничное», чем подчеркивается напряженность переживания переходности и ее «человечность», поскольку образ «порога» всегда сопряжен с идеей «предстояния»: в этом смысле происходит своего рода абсолютизация моментов перехода как моментов «подлинного бытия», тем самым, в понимание переходности вносится аксиология мышления и поступка» [Яковлева, 2004, с. 15]. Столь объемная цитата нами использована для того, чтобы показать важность вводимого Т.А. Яковлевой понятия «хронотоп» применительно к феномену пограничности. Любое сопряжение культурных форм, традиций, «актуализация памяти, оживление прежнего опыта (то, что свойственно культуре постмодернизма – Д.Г.), посредством которого выводятся из латентного состояния проективные формы культуры нарождающейся» [Яковлева, 2004, с. 16] – это есть хронотоп пограничности.

В искусстве тема пограничности рассматривается в аспекте возникновения гения. Интересен вывод, к которому приходят исследователи:

«В культуре великие художники, творящие на границе между эпохами, подчас удивительным образом сохраняют в себе ушедшую эпоху. Так было с Пушкиным, продлевающим жизнь веку XVIII, так было с Булгаковым, сохранившим в себе век XIX... Не забудем еще об одной особенности или даже, скорее, миссии пограничного сознания и пограничных культур – связующей» [Багно, 1995, с. 10].

Таким образом, «пограничность» в современной науке осмысливается как концепт, объединяющий явления из разных наук об обществе. В центре – «познающая личность, стремящаяся к самоидентификации, но на разных уровнях» [Ерохина, 2017, с. 235], «индивид на рубеже культур» [Ерохина, 2017, с. 235], личность, которая пытается сохранить собственную культурную идентичность и понять (а, возможно, и принять) другую культуру.

Список литературы:

1. Багно В.Е. Граница как категория культуры // Русская литература. 1995. № 3. С. 6–12. URL: <https://www.lib.pushkinskiydom.ru> (дата обращения: 23.03.2023).
2. Баткин Л.М. Культура всегда накануне себя. Заметки разных лет / Л.М. Баткин // Красная книга культуры. URL: https://dustyattic.ru/articles/red-book-of-culture/lmbatkin_culture (дата обращения: 30.03.23).
3. Демин И.В. Понятие границы в семиотике культуры Ю.М. Лотмана // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С.243–249.
4. Ерохина Т.И., Хрящева И.А., Захарова М.И. Модус пограничности в современном гуманитарном знании // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 233–239.
5. Каганский В.Л. Границы и пограничность в культуре // Международный журнал исследований культуры. М.: Эйдос, 2015. 23 с.
5. Круглова Т.А. Четвертые Еремеевские чтения–2019 в Уральском федеральном университете // TERRA AESTHETICAE. 2019. № 2 (4): CHRONICA. С. 278–291.
6. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих. М.: Азбука, 2022 г. Серия: Азбука-Классика. Non-Fiction. 448 с.
7. Погоняйло А.Г. Переход границ: ситуация или сущность сознания? (Об одном примере коммуникативного диалога) // Русская литература. 1995. № 3. С. 93–95. URL: <https://www.lib.pushkinskiydom.ru> (дата обращения: 23.03.2023).
8. Утегенова К.Т. Концепт и концептосфера: Учебное пособие. Уральск: РИЦ ЗКГУ, 2020. 261 с.
9. Шиханов А.В. Культурные смыслы деятельности региональных PR-подразделений государственных органов (на примере Ярославской области): автореферат дисс. ... канд. культурологии. ВАК 24.00.01 – теория и история культуры / А.В. Шиханов. – Ярославль, 2020. 24 с.
10. Яковлева Т.А. Культура и культурология в хронотопе переходности / Т.А. Яковлева. Автореф. дисс. ... кандидата культурологии. Специальность ВАК 24.00.01 – теория и история культуры. Челябинск, 2004. 18 с.

**ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ТОПОНИМИИ
ПРИБАЛТИЙСКО-ФИНСКОГО И СЛАВЯНСКОГО
ПРОИСХОЖДЕНИЯ ЗАПАДНОЙ ИНГЕРМАНЛАНДИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ XVI-XVII ВЕКОВ)**

А. В. Дмитриев, e-mail: avd84@list.ru
Кандидат филологических наук, доцент
ФГАОУ ВО «СПбПУ», Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация: Статья продолжает топонимическое исследование, начатое в 2012 году и посвященное комплексной разработке историко-топонимического словаря Западной Ингерманландии. В настоящий момент выявлено и проанализировано свыше 1000 живых и мертвых ойконимов, т.е. названий поселений. Материалом для анализа служит шведская и русская писцовая документация XVI-XVII веков, а также шведские картографические материалы XVII века. Приводятся примеры словарных статей в соответствии с разработанной автором классификацией условных обозначений.

Ключевые слова: историко-топонимический словарь Западной Ингерманландии, словарная статья, ойконим

**LEXICOGRAPHICAL DESCRIPTION OF PLACE-NAMES
OF BALTIC-FINNISH AND SLAVIC ORIGIN IN WESTERN
INGERMANLAND (BASED ON THE OIKONYMS
OF THE XVI-XVII CENTURIES)**

A. V. Dmitriev, e-mail: avd84@list.ru
PhD, Associate Professor
SPbPU, Russia, Saint-Petersburg

Abstract: The article continues the toponymic research started in 2012 and dedicated to the comprehensive compilation of the historical toponymic dictionary of Western Ingermanland. At present, more than 1000 living and dead oikonyms have been identified and analyzed, i.e. settlement names. The material for the analysis is represented as Swedish and Russian scribe documentation of the 16th-17th centuries, as well as Swedish cartographic materials of the 17th century. Some examples of dictionary entries are given in accordance with the classification of symbols developed by the author.

Key words: historical and toponymic dictionary of Western Ingermanland, dictionary entry, oikonym

Настоящая статья является продолжением комплексного исследования, направленного на выявление в русской и шведской писцовой и картографической документации XVI-XVII веков исчезнувших поселений Ингерманландии и их историко-топонимический и историко-географический анализ. Этот аспект является частью более крупного проекта, начатого нами в 2012 году и нацеленного на разработку историко-топонимического словаря Западной Ингерманландии [Дмитриев, 2016, 2020, 2021, 2022а, 2022б].

В настоящее время не существует словаря топонимов Ленинградской области (в том числе Ингерманландии). Известный и единственный словарь

топонимов Ленинградской области С.В. Кисловского представляет собой, скорее, справочник о происхождении и значении некоторых географических названий Ленинградской области [Кисловский, 1968].

Ингерманландия сегодня – это историко-культурный регион площадью в 15 000 кв. км, который с 1617 по 1704 годы входил в состав Швеции на правах провинции после подписания Столбовского мирного договора и до взятия русскими войсками крепости Нарва, когда фактически вся прибрежная часть Ингерманландии отошла обратно к России. Немногим позже к России отошли и остальные земли бывшей шведской провинции, и Россия окончательно вернула выход к Балтийскому морю.

В фокусе исследования – ойконимы, т.е. названия поселений (деревень и сел), которые исчезли из географического ландшафта территории к началу XVIII века. XVIII век определяется как некий рубеж, знаменующий собой переходное, пограничное состояние историко-культурного и геофотопонимического ландшафта Ингерманландии, ставшей с 1700 года театром военных действий, поскольку в ходе войны многие мелкие и даже крупные поселения, включая, безусловно, шведские хоффы (поместья), навсегда исчезли с географических карт.

Структура словарной статьи определяется следующими условными обозначениями: † — деревня больше не существует (знак представлен только для ойконимов, которые называли поселения, существовавшие в прошлом); ◇ — деревня в прошлом картографировалась (только для исчезнувших объектов); † — принадлежность к административно-территориальной единице: если после знака † идет перечисление других вариантов названия, то значит, что все они входили в другую административную единицу, которая указана после всех вариантов; ▲ — предлагаемая этимология названия; || — информация о возможной или близкой к точной локализации объекта в прошлом (если при ойкониме стоит помета ◇, то объект локализуется с опорой на имеющиеся историко-картографические материалы); △ — краткие сведения о поместном владении объектом; ● — варианты названия с общей топоосновой на территории других погостов и уездов Водской, Шелонской, Деревской, Бежецкой, Обонежской пятин; ●● — современные названия с топоосновой.

Источниками для исследования служат переписная оброчная книга Водской пятины 1499/1500 года, налоговые отчеты по Копорскому и Ямскому ленам в собрании документов «Baltiska fogderäkenskaper» 1582–1589 годов (хранящиеся в Государственном архиве Швеции), шведские поземельные книги Ингерманландии (jordeböcker) 1618–1699 годов, а также различные шведские картографические материалы 1660–1690-ых годов, частично хранящиеся в Государственном архиве Швеции и БАН г. Санкт-Петербурга.

Все эти документы в совокупности имеют для исследования комплексную значимость. Кроме того, 70% привлекаемых для исследования документов приходится именно на шведскую поземельную документацию. Ни одни историко-топонимические исследования Ленинградской области (в частности, Ингерманландии) не обходятся без привлечения этих материалов:

например, С. Кепсу в ходе анализа топонимии «Петербурга до Петербурга», П. Амбросиани при изучении ойконимии Ингерманландии, Д. С. Рябовым в процессе исследования топонимии Верхнего Поореджья, А. И. Соболевым в ходе анализа антропонимов прибалтийско-финского происхождения Юго-Восточного Обонежья XV-XVI веков, М. Г. Цинкобуровой, И. В. Стасюк, И. А. Кюршуновой и не только.

К настоящему моменту выявлено и проанализировано в общей сложности около 1000 «живых» и «мертвых» названий деревень. Поскольку настоящая статья посвящена поселениям Западной Ингерманландии, исчезнувшим из географического ландшафта к началу XVIII века (именно над этим аспектом ведется в данный момент работа), то имеет смысл привести примеры словарных статей только на такие поселения.

ПРИМЕРЫ СЛОВАРНЫХ СТАТЕЙ¹:

†◇ *P e t k e l o f f u a b i j* 1583; *Perckeloffuabij* 1584; *Nachpätkelij* 1585; *Nachpetkelij* 1586; *Nachpetkeli* 1587; *Nachphettkile* 1588; *Nachitkele* 1589 – Told.S. | *Bedkelåfua bij* 1616; *Petkeleuo Bij* 1618-1623; *Petkeleua Bij* 1626; *Petkileoua Bij* 1634; *Petkileoua ödhe* 1640; *Petkeliowa bij* 1645; *Petkeloua ödhe* 1647; *Petlekoua ödhe* 1651; *Petkelowa ödhe* 1670; *Pollkelofwa* 1678; *Petkole* 1682; *Pettkelofwa* 1684; *Pettkelofwa* 1690; *Pettkelofwa* 1699; *Pestikolova* 1699; *Petkilofua* 1704; *Патикова* 1704; *Pastelofwaby* 1827 – Told.P.

▲ Возможно, форма возводится к **Петкеле(о)во* < пбф. *pitkä* ‘длинный, вытянутый’. Не исключено, однако, что ойконим образовался от формы фин. *petkel*, *petkele* ‘ступа-поршень’, которая, возводится к финно-волжской форме **petkel/petkele* ‘пест, пестик, ступа, поршень’ (ср. с эрз. *петькель*, мокш. *петьколь*), заимствованная из перс. **putk*, *petdal* ‘молот, дубина, колотушка’. Ср. с вод. *petšele* ‘пест, толкач для измельчения крупы, картофеля’, иж. *pedel*, *petkel* ‘инструмент, используемый для измельчения семян в ступке’, форма зафиксирована на Курголоовском полуострове, кар. *petel*, *petkel* ‘орудие для измельчения заболони, соломы и табака или для окорки дерева; с помощью петкеля в ступе секли овес’, вепс. *petkuu*, *petkel*, *pet't'el* ‘длинный пест для толчения зерна в ступе (*humbar*)’, эст. *petkel* ‘пест, пестик’. Из финских языков эта форма далее попала на почву русского языка. В «Словаре русских народных говоров» такая форма, как *петкель*, не зарегистрирована, однако имеются формы *пéхтель*, *пíхтель*, *пíхтиль*, *пехтéль*, *пихтéль*, *пихтíль*, *пехтél*, *пихтел* ‘пест для толчения в ступе’, которые регистрируются во многих областях Центральной России и Сибири: **петкель* > *пехтель*, где метатеза *тк* > *хт*. Что касается топонимизации с данной основой, то в целом топонимная модель *Petkel-/Petel-/Петель-* репрезентативна в Карелии, куда она, в свою очередь, предположительно пришла из восточной Финляндии (Саво), причем данная

¹ В нижеприведенных словарных статьях все сведения даются без ссылок на источники, поскольку объем настоящей статьи не позволяет вынести все эти источники в Список литературы. Приведенные словарные статьи опубликованы со ссылками в [Дмитриев, 2022a].

модель появляется в Карелии и на побережье Белого моря не ранее второй половины XVI века: в дозорной книге лопских погостов 1597 года в Сегозерье зафиксирована волостка *Петкелнаволок* (совр. *Петельнаволок*). Отметим, что в приведенном выше топонимическом ряду на шведской карте Вассандера форма ойконима красноречиво передана как *Pestikolova*, с топоосновой *pestik-*.

△ 16 января 1622 года деревню получил в лен Jonss Bråkell. С 27 октября 1641 года деревней пожизненно стал владеть Claes Erichsson Platzmann. В 1675 году пустошь была экспроприрована короной, согласно решению комиссии Ингерманландии. 3 апреля 1678 года один из потомков Erich Platzman взял пустошь в аренду с последующим выкупом (*under förpantning*). 9 января 1686 года и 6 августа 1695 года аренду продлили.

● *Питкела* в Никольском Сердовальском погосте, *Петково* в Никольском Сердовальском погосте, *Петкола* в Богородицком Кирьяжском погосте.

●● *Питкелево* (ЛЮ, Гатчинский рн, Сяськелевское сп).

†◇ *Изори [у монастыря]* 1500 – Карг.П. | *Jzori bij* 1583; *Jtzori bij* 1584; *Jtzori by* 1585; *Jtzora bij* 1586; *Jtzora* 1587; *Jtzora bij* 1589 – Карг.С. | *Isåra By* 1618-1623; *Isora bij* 1626; *Jsora Bij* 1634; *Jssora bij* 1645; *Jsara bij* 1647; *Jssora bij* 1651; *Jssora bij* 1670; *Jsora* 1678; *Jsora* 1684; *Isera* 1699; *Jsera* 1704; *Jsera* 1827 – Карг.В.Р.

▲ Этимология топоосновы *изор-* в составе поселений Водской и Шелонской пятин до сих пор вызывает разногласия. Достаточно распространенная точка зрения о том, что все названия с данной топоосновой, выявленные в писцовых книгах (*Изори у монастыря*, *Изоринское* в Каргальском погосте, *Изорняки* в Кипенском погосте, две деревни *Изори над озером Белым* в Будковском погосте, *Изори* в междуречье рек Оредеж и Луга и *Изори*, расположенная напротив места впадения реки Сабы в Лугу), необходимо соотносить с ижорским населением, была впервые высказана Б. Б. Кафенгауз и позже поддержана и развита О. И. Коньковой. В своем доказательстве она апеллирует к этимологическому «бумерангу»: этноним *ingere*, попавший в русский язык и оформившийся в виде *ижора*, с течением времени снова возвращается в ижорский язык в форме *изора*, что наблюдается в поздних самоназваниях сойкинской и оредежской группировок ижор, причем зафиксированные в эстонском языке словоформы *isurid* и *isorid* указывают на то, что эстонцы именно так называли ижору, хотя исследовательницей не поясняются причины появления форм *isur-/isor-* в самом эстонском языке (возможно, через опосредованный контакт с русскоязычным населением). Не комментируется также и утверждение о том, почему этноним *ingere* (о его происхождении также ничего не говорится) на почве русского языка оформился как *ижора*, что не находит ни фонетических объяснений, ни достоверных семантических аргументов². Доказывая прямую связь между названиями *ижора* и *изори*, О. И. Конькова, в частности, пишет, что *Изори у монастыря* в

² Ближайший источник русского *ижора* (*ижера*) и связанного с ним летописного этнического наименования *ижеряне*, *ижоряне* следует усматривать, по мнению Н. В. Кабининой, в фин. диал. *yysyrjä|inen*, *yysyriä|inen*, *yysyrjä|inen*, *yns(s)yryjä|inen* ‘грубый, неприветливый’.

шведских документах начала XVII века засвидетельствовано как *Inkere*. Данные документы нам неизвестны (О.И. Конькова не указывает ссылку), поскольку, как видно из топонимического ряда, такое название, как *Inkere*, селение *Изори* никогда не носило в эпоху шведской Ингерманландии. Так или иначе, стремление увидеть былое присутствие ижорского этнического следа в каждом селении, имеющим в структуре названия топооснову *изор-*, кажется нам не совсем обоснованным. По нашему мнению, остаются без должного внимания другие этимологии этого небезынтересного онима. Так, в Новгородской области и на Северной Двине отмечен глагол *изорать* ‘распахать (сохой, плугом)’ – ср. с *изорать* ‘взорать все, вспахать или испахать’ > *изорник* ‘оратай, пахарь, хлебопашец’. Предполагаемое тождество финского племени ижора и изорников нельзя считать доказанным, в частности потому, что «*нормы фонетики славянских языков не объясняют изменение слова ижерянин в изорник*», учитывая еще и то, что слово *изорник* было известно в Пскове и в Великом Новгороде – то есть далеко за пределами ареала проживания ижоры. Такие формы, как *изорь*, *изори*, равно как и *изорник*, в целом в северно-русских говорах не зафиксированы, но и в прибалтийско-финских языках формы *isor-/isur-* (*izor-/izur-*) со значениями ‘участок пашни, поле, земля’ тоже не отмечаются. Ю.Ю. Трусман полагает, что анализируемый ойконим *Изори* возводится к саам. *issuras* ‘гадкий, ужасный’ (о почве?); при этом ойконим *Изорники* (Кипенской погост) этимологизируется через лат. *aizara*, *aizars* ‘участок пашни’, а также зыр. *izör* ‘заросшее, запущенное поле’, что коррелирует, между прочим, с коми *изөр* ‘истощенный, уплотненный’ и *изөрму* ‘истощенная земля, уплотненная почва’. Похожая параллель обнаруживается в Гдовском уезде, где *изорь* ‘запущенная полоса, пустырь’, но при этом этимология формы неясна. По нашему мнению, при наличии некоторых расхождений в поиске этимологического решения, форма *изор-* может быть с определенной долей вероятности выводима средствами балто-славянского языкового контакта: с одной стороны, форма довольно прозрачна в русском языке – префикс *из-* и корень *ор-* (> *орать*) со значением ‘работать, пахать’ (*изор-ать* ~ *ис-пах-ать*), с другой стороны, наблюдается очевидная корреляция с другими славянскими и балтийскими языками: польск. *zorać* ‘пахать, вспахать’, сербск. *изор* ‘хлеб в оплату за ораение’, *изорати* ‘выорать, приобрести что-нибудь за ораение’, лит. *išarti* ‘вспахать, распахать’, лат. *aizara*, *aizars* ‘участок пашни’. Отсюда, соответственно, этимологизируется и образованная от основы *изор-* форма *изорник*, которая употреблялась в период псковской самостоятельности и вышла из употребления после присоединения Пскова к Москве, когда резко изменилась вся жизнь в Пскове: ‘пахарь, земледелец’; ‘земледелец, нанимающий для обработки чужое поле’; ‘крестьянин, земледелец, получивший покругу от хозяина и потому обязанный служить ему известное время’; ‘лишенный средств производства вольный человек, вынужденный сесть на чужую землю и привлекаемый на нее более льготными условиями, чем те, в которых жил крестьянин-“старожилец”’; ‘бывший

недавний смерд, сейчас лишенный средств производства, своей экономической природы и тем самым – своего звания’ и др.

В начале XVI века деревня относилась к монастырским землям и принадлежала мужскому монастырю *Елисейевой пустыни*, который находился на р. Систф. В шведских Л населенный пункт также значился в составе земель при монастыре *Jeliseoff Kloster* (совр. деревня Монастырьки). Кроме деревни *Изори* в монастырскую вотчину входили современная деревня Вассакара, а также три исчезнувших к XVIII веку деревни *Dubroua bij*, *Durkoua gora bij* и *Kaidanna Ödhe*. В Л деревня упоминается в связке с *Durkowa bij*.

△ 20 ноября 1622 года деревню получил в лен Богуслав Розен. С 27 сентября 1638 года пустошь перешла во владение полковника Joen Pedersonn Jerenlod, который владел ею до 30 апреля 1649 года, когда у пустоши появился новый владелец Габриэль Оксеншерна.

● *Изори; Изорники; Изоринское; Изорь; Изорь.*

●● *Большие Изори* (ЛО, Лужский район), *Изори* (ЛО, Волосовский район), *Изора* (ЛО, Гатчинский район).

К сегодняшнему дню подготовлено около 300 словарных статей на «живые» и «мертвые» ойконимы, которые готовятся к публикации. Опыт лексикографического описания топонимии Западной Ингерманландии позволяет не только выявить изменения в историко-географическом ландшафте исследуемого региона на протяжении времени, но и реконструировать те поселения, которые вышли из топосистемы десятилетия и столетия назад.

Список литературы:

1. Дмитриев А.В. Топонимия Ивангородского лена 1580-х годов: материал для историко-топонимического словаря Западной Ингерманландии // *Linguistica Uralica*. – 2016. – № LI. С. 247-265.
2. Дмитриев А.В. Структурирование топонимических данных в свете разработки историко-топонимического словаря Западной Ингерманландии // *Linguistica Uralica*. – 2020. – № LVI. С. 241-257.
3. Дмитриев А.В. Славянская ойконимия Западной Ингерманландии XVI–XVII вв. как структурный компонент историко-топонимического словаря (буквы А–Е) // *Севернорусские говоры*. 2021. №0. С. 143–167.
4. Дмитриев А.В. Структурирование топонимических данных в свете разработки историко-топонимического словаря Западной Ингерманландии (Часть II) // *Linguistica Uralica*. 2022а. №VIII. С. 199-235.
5. Дмитриев А.В. Славянская ойконимия Западной Ингерманландии XVI–XVII вв. как структурный компонент историко-топонимического словаря (буквы З–М) // *Севернорусские говоры*. 2022б. № 21. С. 250-279.
6. Кисловский С.В. Знаете ли Вы? Словарь географических названий Ленинградской области. Ленинград, 1968.

СОЦИОЛЕКТ ПОКОЛЕНИЯ Z

Е. Б. Кириллова e-mail: kirilliova.elena@yandex.ru

старший преподаватель

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль*

Е. А. Касаткина e-mail: elizavetakasatkina36876@gmail.com

старший преподаватель

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль*

Аннотация: Сленг поколения Z является предметом данного исследования. Молодежный сленг – явление неизбежное, не имеющее временных ограничений. Его четвертая волна, к которой относятся представители современной молодежи, характеризуется массовым заимствованием иноязычных слов и терминов. Данная проблема была исследована методом опроса среди обучающихся средних школ и высших учебных заведений. Итоги опроса представлены, сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: разговорный язык, общение, заимствования, опрос-анкета, родной язык

SOCIAL DIALECT OF Z GENERATION

E. B. Kirillova, e-mail: kirilliova.elena@yandex.ru

Senior lecturer

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

E. A. Kasatkina, e-mail: elizavetakasatkina36876@gmail.com

Senior lecturer

Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract: Slang of Z generation is the subject of this study. Youth slang is an inevitable phenomenon that has no time limits. The fourth wave of slang which representatives of modern youth belong to is characterized by massive borrowing of foreign words and terms. The problem was investigated by survey method among students of secondary schools and higher educational institutions. Survey data are presented; the corresponding conclusions are drawn.

Key words: spoken language, communication, borrowings, survey-questionnaire, mother tongue

Написание данной статьи вызвано сложившимися обстоятельствами проведения нами профориентационной работы с учащимися старших классов средней школы, а также студентами средних профессиональных учебных заведений. Наша профессиональная занятость позволяет и обязывает общаться с молодежью, возникшая ситуация расширяет возрастные границы и «среду обитания» разговорного языка, о котором пойдет речь в статье и который на лингвистическом уровне называется молодежный сленг. Актуальность данного исследования не имеет временных ограничений, так как сленг был есть и будет самой распространенной формой общения молодежи. Цель исследования: рассмотреть способы и причины возникновения и использования сленга, его

взаимодействие с литературным языком, понять, как через этот лингвистический пласт отображается сознание молодежи, его ценностные и нравственные ориентиры. Чтобы ответить на все вышепоставленные вопросы было проведено исследование методом опрос-анкетирования учащихся средней школы и высших учебных заведений.

Сленг (от английского “slang” – “slanguage”, причем “s”, от “thieves”) – воровской язык. Существует достаточно много определений понятия сленг. Советский энциклопедический словарь 1983 года дает следующее: 1) речь социально или профессионально обособленной группы в противоположность литературному языку; 2) вариант разговорной речи, в том числе экспрессивно окрашенные элементы речи, не совпадающие с нормой литературного языка. В трудах И.В. Арнольд можно встретить такое определение: «Сленг – это слова, которые часто рассматриваются как нарушение норм стандартного языка. Это очень выразительные, ироничные слова, служащие для обозначения предметов о которых говорят в повседневной жизни» [1]. Например, пандемия COVID-19 породила множество подобных слов и выражений, а ситуация заставила всех, без исключения использовать их в своей речи: *ковидиот, маскишоу, удаленка* и т.д. Молодежный сленг в силу его динамичности и широкой аудитории является одним из составляющих компонентов процесса развития языка, его пополнения и разнообразия.

В России молодежный сленг зародился в 20-е годы (первая волна) и вобрал в себя многие элементы воровского жаргона (*шестерка, мент, стукач*), что было обосновано сложившейся ситуацией в стране. Гражданская война и революция разрушили до основания структуру общества, породили огромное количество беспризорных подростков, которые хлынули на улицу, а использование «блатных» словечек в их речи стало характерным признаком принадлежности к данному слою населения. Это основная причина использования молодежного сленга всех поколений – показать, что «я свой». Подобную идеологию использовали «стиляги» 50-х (вторая волна) в своих «прикидах» и «хипующие» молодые люди 70-х (третья волна), объединившиеся в многочисленные неформальные молодежные движения в знак противостояния официальной идеологии: *кайф, кайфовать, попса, ящик* [2].

Современная молодежь являются представителями 4-ой волны, но как видно из вышесказанного, их «предки» также грешили нестандартной лексикой. Четвертая волна сленга относится к периоду компьютеризации и характеризуется массовым заимствованием иноязычных слов и терминов, мы имеем ввиду поколение X, Y и Z. Каждые 20 лет появляются новые поколения – бумеры, миллениалы, характеризующиеся культурными сдвигами в моде (кляша, оверсайз, кросы), музыке (хард-рок, техно, рэп) и даже предпочтениями в еде (фаст-фуд).

Поколение Z, включает родившихся 1997-2012 гг., имеют свой лексический запас, в том числе предыдущих поколений, и который, в основном благодаря современным технологиям, обогащается с каждым днем: *стебаться, тролить, булить, залипать, зависать, клевый, зачетно, прикольно, чел, хайп* и

т.д. Причины использования сленга остаются прежними, постоянными – показать свою принадлежность к тому или иному сообществу людей «Я свой», «Я не такой», внутренне устремление молодых ярче и сильнее, чем прически, одежда, образ жизни. Развитие компьютерных технологий расширяет коммуникативное пространство молодого поколения, помогает «переварить» заимствования, чужеродные явления и сделать их в той или иной степени своими (*вирусняк, смайлы, лайки, дедлайны, глюк, система глючит, зависать в чате, кинуть в off*). Что же сами представители поколения Z думают о своей лексике? Наверное, на этот вопрос не сложно ответить, если ты каждый день общаешься с ними. Но более убедительно звучат результаты опроса, который был проведен в смешанном онлайн и офлайн формате. Опрос был анонимным и состоял из 10 открытых и закрытых вопросов. Всего участников было 56 обучающихся, из них чуть более 59% - женского пола 41%, соответственно, мужского, но независимо от гендерной принадлежности 100% респондентов используют сленг в общении со сверстниками и близкими. В целом, следует отметить, что в процентном отношении ответы не сильно отличались, т.е. думают все респонденты приблизительно одинаково. На вопрос: «С какой целью вы используете сленг?» 98% респондентов ответили «придать своей речи живость и юмор», 1% - «самоутвердиться» и 1%, чтобы «поддерживать хорошие отношения и беседу со сверстниками». В зависимости от ситуации 63% опрошенных используют жаргонные и матерные слова, что, на наш взгляд, является ярким выражением показать свою принадлежность к данной группе людей «Я свой». Результаты опроса выявили также некоторые факты, которые были не свойственны другим поколениям. Например, общество всегда негативно относилось к использованию сленга в общении со сверстниками. На данном этапе развития мы не можем сказать хорошо это или плохо, но на вопрос: «Поправляют ли учителя вашу речь?» 94% ответили «нет», а 6% - «не всегда, но все же делают замечания». Приблизительно так же они ответили на вопрос: «Как относятся родители к вашей речи?» 94% респондентов дали ответ – «им не важно, как я говорю»; 5% - «иногда родители делают мне подобные замечания»; 1% - «они постоянно говорят мне, чтобы я следил за своей речью». Однако, на следующий за этим вопрос: «Чья речь для вас является эталонной?» 8% - вообще ничего не ответили, а 92% считают «речь моих родителей». Как можно объяснить этот факт? Мы придерживаемся мнения, что, во-первых, участники опроса и их родители принадлежат к одной волне компьютеризации и глобализации процессов развития, в современном мире очень быстро все меняется, в том числе и лексический состав, во-вторых, «лавинообразный» поток информации не всегда позволяет разобраться в конкретной ситуации и, в-третьих, средства массовой информации также «грешат» ненормативной лексикой. В анкете содержался вопрос: «Какие телевизионные каналы вы смотрите?» 99,5% утверждают, что «никакие», а 0,5% - «только музыкальные каналы». У поколения Z нет надежного источника получения информации в надлежащем литературном виде, ощущается недостаток образовательных программ и молодежных каналов, детских в том числе. На первый взгляд,

картина печальная, но думаем, что оптимистичная. Анкета содержала вопрос: «Дайте толкование следующим жаргонизмам: напрягать, приколы, пипец, хомячить, разрулить, зависать, бабло, отпад». Все отвечающие, 100% растолковали и подобрали синонимы из числа литературных слов, т.е. при желании и в зависимости от ситуации можно исправиться. Последний вопрос, № 10: «Какие сленговые слова и выражения Вы употребляете в своей речи?» Несомненно, в первую очередь и в большем количестве ответов – это слова иностранного происхождения, преимущественно, заимствованные из английского языка: *сори, фулл, плиз, ролф, кринж, хейтить, чекать, чиллить, юзать, краш, факап, таргет, ливнуть, мыло*; обучающиеся в высших учебных заведениях к перечисленным словам добавили – *солд-аут, рандом, скилы, шерить, шеймить, таски, фидбэк, скролить, спидранить*. Современная тенденция компрессии языка наблюдается в отношении русскоязычной разговорной лексики: *чел – человек, норм – нормально, споки – спокойной ночи, жиза – жизнь, жизненно, хорош – хорошо, ботать – учить, работать, комп – компьютер*. В принципе, предпочтение использовать иноязычную лексику можно также подвести под эту черту – компрессия языка, выбираются слова, которые короче их русскоязычных эквивалентов: *ок – хорошо, плиз – пожалуйста, сори – простите, фидбэк – обратная связь, таски – цели, задачи на текущий момент времени*.

Как ответить: хорошо это или плохо? Ну, во-первых, это неизбежно, во-вторых, увлекательно, с точки зрения молодежи. Молодежный сленг служит не только для эмоциональной выразительности, упрощения, разнообразия речи, но и является частью истории нашего народа. Использование слов иностранного происхождения в разговорной лексике приносит определенную пользу, так как большая их часть относится и из области развивающихся технологий. Вливание иностранных заимствований обогащают язык, свидетельствуют о динамике его развития и участия в глобальных процессах. Знание неформальной лексики позволяет лучше понять культуру, современные и исторические особенности развития родного языка. Плохо, что все чаще неформальная лексика звучит по радио и телевидению, используется в средствах массовой информации. Существуют литературные нормы и правила русского языка, которые мы, несомненно, должны соблюдать.

Список литературы:

1. Арнольд И.В. Стилистика: современный английский язык: учебник. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=364035> (Дата обращения: 18.03.2023).
2. История развития российского сленга. Молодежный сленг. URL: https://vuzlit.com>istoriya_razvitiya (Дата обращения: 18.03.2023).

ВЛИЯНИЕ ТРАВМИРУЮЩЕГО ОПЫТА НА КАРТИНУ МИРА РЕБЕНКА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «ЖУТКО ГРОМКО И ЗАПРЕДЕЛЬНО БЛИЗКО» ДЖ. С. ФОЕРА)

А. В. Королькова, e-mail: korolkovanura@mail.ru

Ассистент

*ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»,
Россия, г. Смоленск*

Аннотация: Статья рассматривает изменения в картине мира ребенка, обусловленные травмирующим опытом, на материале романа Дж. С. Фоеера «Жутко громко и запредельно близко». Повествование от первого лица, используемое в этом произведении, позволяет детально изучить картину мира главного героя и произошедшие в его мировидении изменения. Посредством контекстуального, композиционного, сопоставительного, лексического анализа и метода сплошной выборки удалось выявить наиболее яркие проявления травмирующего опыта у девятилетнего героя и сделать вывод о влиянии сильных эмоциональных потрясений на его восприятие мира.

Ключевые слова: картина мира, картина мира ребенка, травмирующий опыт, повествование от первого лица, «Жутко громко и запредельно близко» Дж. С. Фоеера

THE INFLUENCE OF TRAUMATIC EXPERIENCE ON A CHILD'S WORLDVIEW (AS EXEMPLIFIED IN «EXTREMELY LOUD AND INCREDIBLY CLOSE» BY J. S. FOER)

A. V. Korolkova, e-mail: korolkovanura@mail.ru

Smolensk State University, Russia, Smolensk

Abstract: The article deals with the changes in a child's worldview caused by traumatic experience as exemplified in «Extremely Loud and Incredibly Close» by J.S. Foer. The first person narration, applied in the novel, enables us to study the main character's worldview in detail and the alterations in his perception of the world. The most vivid examples of the traumatic experience have been discovered by means of contextual, compositional, comparative, lexical analyses and the continuous sampling method. The conclusion has been made concerning the impact of considerable emotional shock on the child's perception of the world.

Key words: worldview, a child's worldview, traumatic experience, first person narration, «Extremely Loud and Incredibly Close» by J.S. Foer

Картина мира формируется в индивидуальном и коллективном сознании в процессе познания объективной реальности и является исторически сложившейся совокупностью представлений о мире. Полученные знания составляют концептуальную картину мира человека. Вербально выраженная часть концептуальной картины мира традиционно называется языковой картиной мира [Добря, 2012; Щербина, 2009].

Ребенок является особым типом языковой личности, обладающим уникальным взглядом на мир и свое место в нем, а потому детская картина мира во многом отличается от взрослой, что связано с особенностями детского мышления, мироощущения и мировосприятия. Она формируется в процессе

игры, элементарно-трудовой деятельности, учения, изобразительной деятельности и включает детские представления о предметном мире, фантазии, впечатления, ощущения, эмоции [Александрова, 2013; Добря, 2012].

К факторам, влияющим на детскую картину мира, относят социум, информационное пространство, представления о себе, мире и воспитание. Картина мира ребенка находит непосредственное отражение в его речи, что особенно ярко проявляется в речи детей дошкольного и младшего школьного возраста [Никитина, 2009]. С возрастом картина мира ребенка усложняется и изменяется по мере освоения новых видов деятельности, общения с окружающими, а также в результате сильных эмоциональных потрясений и конфликтов [Александрова, 2013; Мартынкевич, 2009].

Картина мира ребенка является основой развития мировоззрения взрослого человека, а потому ее изучение представляет значительный интерес для науки. Тем не менее, эта тема все еще остается малоисследованной, а потому данная работа представляется весьма актуальной. В ней рассматривается влияние сильных эмоциональных потрясений на картину мира младшего школьника на материале романа Дж. С. Фоера «Жутко громко и запредельно близко». Так как повествование ведется от лица ребенка, автор моделирует детское мировосприятие, стилизуя речь героя и отражая особенности детской картины мира.

Сюжет романа строится вокруг девятилетнего Оскара Шелла. Его отец, Томас Шелл, стал одной из жертв теракта 11 сентября 2001 года в башнях-близнецах Всемирного торгового центра в Нью-Йорке. Мальчик не может смириться с потерей родного человека и решает узнать, как именно погиб его отец.

Отец и сын были очень близки: у них были общие интересы («...once Dad and I spent a whole afternoon trying to design a paper airplane...» [Foer, 2012, p.70], «When Dad was tucking me in that night we were talking about the book» [Foer, 2012, p.86]), любимые развлечения, например, разведывательные экспедиции: «A great game that Dad and I would sometimes play on Sundays was Reconnaissance Expedition. Sometimes the Reconnaissance Expeditions were extremely simple...and sometimes they were incredibly complicated and would go on for a couple of weeks» [Foer, 2012, p. 8]. Так Томас Шелл воспитывал сына, учил его думать логически. Они также могли вместе читать газету и находить в ней ошибки: «...we'd read the *New York Times* together...Sometimes there were grammar mistakes, sometimes they were mistakes with geography or facts...» [Foer, 2012, p. 12]. В такие моменты Оскар еще больше гордился отцом и восхищался им. Отец общался с мальчиком на равных, а потому Оскару всегда было легко и комфортно с ним: «I fell back onto the bed, into his arms, and we cracked up together» [Foer, 2012, p. 86]. Между ними существовали доверительные близкие отношения, и каждый получал удовольствие от этого общения.

Мальчик был очень привязан к отцу, а потому трагическая смерть дорогого человека стала для ребенка сильным эмоциональным потрясением и наложила заметный отпечаток на его картину мира.

Даже спустя год Оскару тяжело вспоминать произошедшее, а потому он использует эвфемизм, если ему приходится упоминать тот ужасный день: «the night before the worst day» [Foer, 2012, p. 12], «I hadn't taken it since the worst day» [Foer, 2012, p. 68]. Оскар долгое время не может отпустить эти воспоминания, что становится причиной агрессии по отношению к окружающим, усложняет его отношения с матерью, которая, как ему кажется, быстро забыла отца и предала его, начав общаться с другим мужчиной. Мальчик считает, что только он один искренне скучает об отце: «I miss him a lot...I missed him *more*, more than she or anyone else missed him...» [Foer, 2012, p. 71], «I wanted Dad's whistling, and the scratching sound of his red pen, and the pendulum swinging in his closet, and him tying his shoelaces» [Foer, 2012, p. 255]. Оскар чувствует себя очень одиноким, ему не хватает внимания и любви, которые дарил ему отец.

После трагедии мальчик больше не чувствует себя в безопасности. Он постоянно ожидает новой катастрофы, а потому избегает потенциально опасных мест, несущих какую-либо угрозу: «Even after a year, I still had an extremely difficult time doing certain things, like taking showers, for some reason, and getting into elevators, obviously. There was a lot of stuff that made me panicky, like suspension bridges, germs, airplanes, fireworks, Arab people...sewers and subway grates, bags without owners, shoes, people with moustaches, smoke, knots, tall buildings, turbans» [Foer, 2012, p. 36]. По этой же причине Оскар перестал пользоваться общественным транспортом: «I don't take public transportation...It's an obvious target» [Foer, 2012, p. 194].

Во время скитаний по Нью-Йорку Оскару приходится преодолевать эти страхи, хоть это дается ему нелегко. Например, чтобы поговорить с Руфью Блэк, мальчику приходится подниматься на восемьдесят шестой этаж одного из небоскребов на лифте: «...I needed all my concentration for being brave...I couldn't stop inventing: the elevator cables snapping, the elevator falling, a trampoline at the bottom, us shooting back up...» [Foer, 2012, p. 244]. Все это время герой не может перестать думать о плохом. Оказавшись наверху, Оскар мысленно рисует тот самый теракт, жертвой которого стал его отец: «...the whole time I was imagining a plane coming at the building, just below us. I didn't want to, but I couldn't stop. I imagined the last second, when I would see the pilot's face, who would be a terrorist. I imagined us looking each other in the eyes when the nose of the plane was one millimeter from the building.

I hate you, my eyes would tell him.

I hate you, his eyes would tell me.

Then there would be an enormous explosion, and the building would sway, almost like it was going to fall over, which I know is what it felt like from descriptions I've read on the Internet...then there would be a smoke coming up at me and people screaming all around me» [Foer, 2012, p. 244]. Мальчик много читал о том страшном дне, так что теперь может представить его во всех подробностях.

Мысль о катастрофе стала навязчивой идеей Оскара. Он начинает собирать информацию о подобных происшествиях: «In addition to the fact that it

was an obvious target, there had also been a ferry accident pretty recently, and in *Stuff That Happened to Me* I had pictures of people who had lost their arms and legs» [Foer, 2012, p. 240]. Однажды мальчик даже приносит в школу интервью человека, потерявшего дочь в результате атомной бомбардировки Хиросимы. Мы понимаем, что герой пропускает эту трагедию через себя и соотносит со своей потерей, ведь он тоже лишился близкого человека.

Вполне естественно, что теперь Оскар боится потерять еще кого-то близкого. Поэтому он очень переживает, когда бабушка, важный и дорогой для него человек, долго не возвращается домой: «Even though I didn't want to, I started inventing.

She'd been hit by a cab while she was crossing Broadway...

She'd fallen from a ladder at the library and cracked her skull...

She was unconscious at the bottom of the swimming pool at the Y...

She'd had a heart attack.

Someone had pushed her onto the tracks.

She'd been raped and murdered» [Foer, 2012, p. 234–235]. Герой часто прокручивает в голове подобные сценарии несчастных случаев. Он на подсознательном уровне постоянно думает о плохом и не может избавиться от этих мыслей.

Одним из проявлений этой навязчивой идеи является склонность Оскара к изобретениям: «What about frozen planes, which could be safe from heat-seeking missiles?

What about subway turnstiles that were also radiation detectors?

What about extremely long ambulances that connected every building to a hospital?...

What about skyscrapers made with moving parts, so they could rearrange themselves when they had to, and open holes in their middles for planes to fly through? » [Foer, 2012, p. 258–259]. Мальчик фантазирует, пытаясь придумать такие приспособления и механизмы, которые могли бы защитить людей в случае опасности. При этом все они, так или иначе, связаны с терактом, во время которого погиб его отец.

Оскар очень развитый и умный ребенок, а потому и сам понимает, что все его изобретения – результат навязчивых мыслей об отце: «I want to stop inventing. If I could know how he died, exactly how he died, I wouldn't have to invent him dying inside an elevator that was stuck between the floors...I wouldn't have to imagine him trying to crawl down the outside of the building...or trying to use a tablecloth as a parachute...» [Foer, 2012, p. 257]. Эти тягостные мысли не отпускают его, не дают двигаться дальше, однако герой не может перестать думать об этом. Единственное, что может принести ему облегчение, по мнению самого Оскара, это узнать, как именно погиб его отец, ведь именно на этой неизвестности основывается большинство страхов ребенка.

Поиски Оскара не принесли результатов: он так и не нашел ответа на свой вопрос. Однако его скитания и общение с незнакомыми людьми помогли ему понять крайне важные вещи. Герой осознал, что нужно отпустить прошлое

и двигаться дальше, храня память о дорогом человеке. Но самое главное, мальчик перестал чувствовать себя одиноким и покинутым, он увидел, что мама на самом деле очень любит его и так же, как и он, переживает. В конце романа Оскар раскладывает найденные им в интернете фотографии гибели человека во время теракта в обратном порядке. Получается, что человек, падающий из окна, на самом деле влетает обратно. Так мальчик как бы перематывает пленку назад, до того момента, когда его отец был жив и все были счастливы, отпускает свои переживания, страхи и освобождает свое будущее от прошлых переживаний: «We would have been safe» [Foer, 2012, p. 326]. Оскара, как и других героев романа Дж. С. Фоера, спасает любовь.

Таким образом, мы видим, что травмирующий опыт может сильно повлиять на картину мира ребенка, заставляя его постоянно возвращаться мыслями к трагическому моменту, наполняя жизнь страхами, волнениями, мешая двигаться дальше. Подобные потрясения могут стать причиной неустойчивого психического состояния ребенка, агрессии по отношению к окружающим, обострить чувство одиночества и препятствовать налаживанию контакта с родными. Однако любовь и внимание близких способны помочь справиться с негативными проявлениями подобных потрясений и вернуться к прежнему взгляду на мир.

Список литературы:

1. Александрова Е.А., Бояринцева А.В. Психолого-педагогические основания формирования картины мира ребенка // Психология обучения. 2013. № 9. С. 5–19.
2. Добря М.Я. Специфика языковой картины мира ребенка // Мир науки, культуры и образования. 2012. № 6. С. 29 – 32.
3. Мартынкевич Д.А. Картина мира ребенка: медийный компонент // Мир науки, культуры и образования. 2009. № 2(14). С. 46 – 49.
4. Никитина Е.Ю., Тарасенко Е.В. Вопрос о детской языковой картине мира // Вестник ЧГПУ. 2009. № 5. С. 113 – 121.
5. Щербинина А.Е. Понятие «картина мира» в современных лингвистических исследованиях // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. науч. тр.; сост., отв. ред. Т.В. Симашко. М.:Архангельск. 2009. Вып. 4. С. 222–226.
6. Foer J.S. *Extremely Loud and Incredibly Close*. UK: Penguin Books, 2012. 326 p.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЯЗЫКИ И РЕЛИГИИ РЕСПУБЛИКИ АНГОЛЫ

А. Росарио, e-mail: adonis.rodario@outlook.com
ФГБОУ «Ярославский государственный технический университет»
Россия, г. Ярославль

Н. А. Морева, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru
ФГБОУ «Ярославский государственный технический университет»
Россия, г. Ярославль

Аннотация: Данная статья рассматривает национальные языки и религии Республики Ангола. Официальным языком является ангольский португальский язык. К литературным языкам относятся языки умбунду, кимбунду, киконго, чокве, кваньяма и мбунда.

Ключевые слова: иностранный язык, национальный язык, языкознание, диалект, акцент

NATIONAL LANGUAGES AND RELIGIONS OF THE REPUBLIC OF ANGOLA

A. Rosario, e-mail: adonis.rodario@outlook.com
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl
N. A. Moreva, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract: The article examines the national languages and religions of the Republic of Angola. The official language is Angolan Portuguese. Literary languages include Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Chokwe, Kwanyama and Mbunda.

Keywords: foreign language, national language, linguistics, dialect, accent

Ангола или Республика Ангола – государство, находящееся на юго-западе Африки, сочетающее в себе не только различные культуры и религии, но и языки.

Официальным государственным языком является португальский, что закреплено в XIX Конституции Республики Ангола (2010). В связи с политическими, социальными и культурными механизмами, количество людей, разговаривающих на португальском языке, значительно растет с каждым годом.

Следует отметить, что португальский язык в Анголе (Português de Angola) имеет свои особенности. Акценты ангольского португальского языка имеют сходство с бразильским португальским языком, что имеет исторические причины.

В настоящее время в Анголе фонетическую ситуацию называют «переходной» между европейским и бразильским вариантами произношения. Также следует отметить, что ангольский вариант не подвергается особому влиянию местных языков [Будник Е.А., 2009].

Что касается народных африканских языков – они все считаются национальными. После обретения независимости (11 ноября 1975 года) Правительство Анголы заявило, что шесть языков будут использоваться как

официальные литературные языки. Это такие языки как умбунду, кимбунду, киконго, чокве, кваньяма и мбунда. Все эти языки относятся к языковой семье банту [Ярушкин А. А., 1984].

На рисунке 1 показано количество жителей Анголы, которые разговаривают на этих языках.

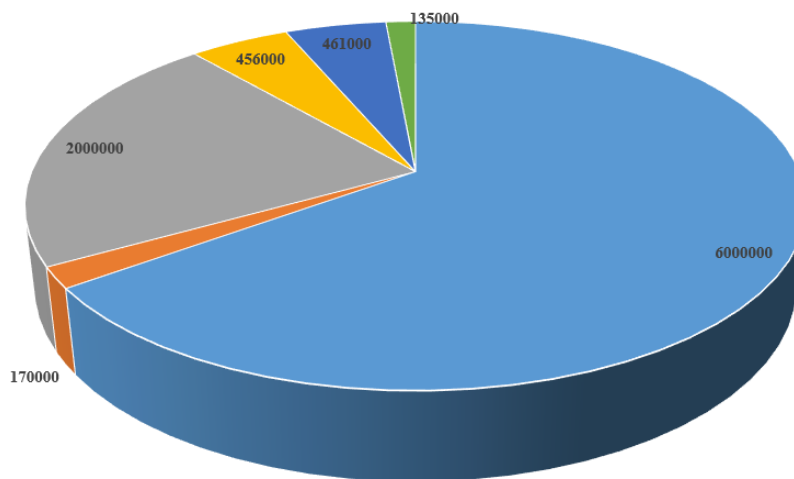


Рис. 1. Распространение литературных языков Анголы

Язык умбунду - самый распространённый национальный язык Анголы. Носители этого языка – овимбунду являются этнической группой, которая составляет треть всего населения страны. В основном он употребляется в центре и на юге государства.

Язык кимбунду – второй по распространённости и основной язык народа амбунду. Встречается в провинциях Бенго, Северная и Южная Кванза, а также в Луанде.

В языке кимбунду 5 гласных звуков [a], [u], [e], [i], [o]. Характерной особенностью является наличие открытого слога и использование силового ударения. В ангольском португальском языке встречаются заимствования из этого языка, например: *kamba* (друг), *tixima* (сердце), *sakidila* (спасибо) [4].

Носители языка киконго проживают в Республике Конго и Анголе. Язык киконго является первым языком, который был записан латиницей и также первым, для которого был создан словарь.

Язык чокве используется в качестве языка лингва-франка (lingua franca) на востоке Анголы, то есть является так называемым «языком моста», «языком торговли» или «языком связи».

Неотъемлемой частью жизни страны является религия. В Анголе церковь официально отделена от государства, при этом согласно Конституции, существует свобода религиозных убеждений.

Большинство жителей Анголы исповедуют христианство. Со второй половины девятнадцатого века появилось протестантство. Ислам же в Анголе появился в большинстве своем в связи с появлением мигрантов из стран Западной Африки и Ближнего Востока.

Численность же тех, кто исповедует местные верования, стремительно падает. Так, например, если в 1940 году их было около 70%, то уже к 1970 году, этот процент упал до 20%. По данным 2010 года осталось около 4,5% населения, которые придерживаются старой веры [J. Gordon Melton, 2010].

В заключение можно сделать вывод, что многообразие языков Республики Анголы связано с происхождением граждан, а также местом их проживания. Португальский язык в Анголе прошел сложные трансформации, но смог укрепить свой статус и даже развиваться как самостоятельная система.

Следует отметить, что в настоящее время каждая народность Анголы сохраняет свою уникальность в национальных традициях. Но даже несмотря на то, что в ангольском обществе от поколения к поколению передаётся идея уважения к истории, культуре народов, новое поколение не всегда стремится следовать традициям. Молодые люди нуждаются в максимально удобном общении, в результате чего постепенно утрачиваются национальные языки и стираются границы между этносами [Тчекопа, 2019]. Именно по этой причине в будущем Правительство Анголы планирует сделать английский язык обязательным предметом для изучения в школах.

Список литературы:

1. Будник Е.А. Фонетические особенности региональных вариантов португальского языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2009. № 2. С. 38–42.
2. Тчекопа Л.У., Родина Н.А. Лингвокультурные особенности языков народов Анголы // Сборник статей итоговой научной конференции военно-научного общества курсантов военного института физической культуры за 2018 Г.: сборник статей итоговой научной конференции военно-научного общества курсантов военного института физической культуры за 2018 г., Санкт-Петербург, 16–17 апреля 2019 года; Под ред. В.Л. Пашута. Часть 2. Санкт-Петербург: ФГКВОУВО «Военный институт физической культуры», 2019. С. 250–253.
3. Ярушкин А.А. Португальский язык в Анголе: специальность 10.02.05 "Романские языки": диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ярушкин Александр Александрович. Ленинград, 1984. 250 с.
4. Северный мбунду. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Северный_мбунду (10.04.2023).
5. J. Gordon Melton, Martin Baumann Angola // Religions of the World: A Comprehensive Encyclopedia of Beliefs and Practices. Oxford, England: ABC CLIO, 2010. P. 134.

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ КАНОНА АНГЛОЯЗЫЧНОГО РОЖДЕСТВЕСКОГО РАССКАЗА В НАШЕ ВРЕМЯ

П. В. Силаев, e-mail: jur_smol@mail.ru

доцент кафедры английского языка, кандидат филологических наук,
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»,
Россия, г. Смоленск

Аннотация: Зародившись во второй половине XIX века, англоязычный рождественский рассказ как литературный жанр быстро сформировал канонические жанрообразующие признаки и лингвостилистические особенности. Модерн и постмодерн XX века, новый реализм XXI века значительно повлияли на его трансформацию, которая и рассматривается в статье на примере трех рассказов «Одно Рождество» американца Трумана Капоте (1982), «Всему свое время. Кейп-Бретонская рождественская сказка» канадца Алистера Маклеода (2004) и «Снежный Сад» (2016) британки Рейчел Джойс.

Ключевые слова: рождественский рассказ; канон; жанр; трансформация; чудо

MODERN RECONSIDERING THE CANON OF THE ENGLISH CHRISTMAS STORY

P. V. Silaev, e-mail: jur_smol@mail.ru

Associate Professor, the English Chair
Smolensk State University, Russia, Smolensk

Abstract: Having appeared in the second half of the XIX century, the English-language Christmas story as a genre quickly established canonical genre-forming features and linguo-stylistic features. Modern and postmodern of the 20th century, the new realism of the XXI century significantly influenced its transformation, which is considered in the article on the example of three stories: "One Christmas" by Truman Capote, an American (1982), "Everything has its time. A Cape Breton Christmas Tale by Alistair McLeod, a Canadian (2004) and "Snow Garden" by Rachel Joyce, a British (2016).

Key words: Christmas story; canon; genre; transformation; miracle

Как самостоятельный литературный жанр рождественский рассказ в мировой литературе сформировался только во второй половине XIX века, впитав в себя лучшие традиции устного сказочного фольклора, литературной сказки и апокрифов на библейские сюжеты. Однако на пути его развития вставали серьезные преграды. В самом начале им оказалась средняя эпическая форма. В русской литературе это, конечно, знаменитая повесть Николая Гоголя «Ночь перед Рождеством» (вышедшая в 1832 г.), в английской литературе вдохновленные эссе Вашингтона Ирвинга об английском рождестве «Рождественские повести» Чарльза Диккенса (вышедшие в 40-е годы XIX века). Оказав больше влияние на популяризацию «рождественского» направления в литературе, они задали такую высокую планку качества, что немногие маститые авторы решались на создание малых шедевров – рождественских рассказов, понимая опасность того, что рассказы могут оказаться конъектурными «однодневками», эксплуатирующими мелодраматизм

и читательскую неискренность. В XX веке такой преградой стало искусство кино, постепенно вытеснившие, например, такую важную семейную традицию, как совместное домашнее чтение – способ «воспитания младшего поколения и формирования особой атмосферы дома, объединения всех членов семьи, укрепления и передачи от поколения к поколению системы семейных ценностей» [Богданова, 2022, с. 128].

Тем не менее, в рамках нашего исследования рождественской прозы малой эпической формы мы можем отметить наличие достаточного для теоретического осмысления количества образцов рождественского рассказа, вышедших из-под пера известных писателей и ставших частью литературного наследия той или иной страны, а иногда и мировой литературы. Большое литературоведческое внимание данному жанру было уделено в отечественном литературоведении, а заметный всплеск такого интереса произошел в 90ые годы XX века, когда малая рождественская проза опять стала «легитимной» для отечественного литературоведческого и лингвистического изучения.

Некоторые литературоведы (в частности [Кучерская, 1997], [Самсонова, 1998], [Кретова, 1999]) разграничивают такие подвиды рождественского рассказа, как святочный, крещенский и новогодний в соответствии с комбинаторикой и интенсивностью проявления тех или иных нарративных приемов и фабульных традиций – народных (языческих), христианских или светских мотивов. Нам наиболее близка точка зрения Е.В. Душечкиной, ратующей за единый термин и утверждающей, что «эти термины, как показывает сравнение текстов, вполне взаимозаменяемы, и часто текст с преобладающими святочными мотивами называется “рождественским рассказом” и наоборот — текст с доминирующими рождественскими мотивами называется “святочным”. Рассказ же, обозначенный как “новогодний”, мог включить в себя семантику и Рождества, и народных святок» [Душечкина, 1995, с. 200].

Таблица 1. Жанрообразующие признаки и мотивы рождественского рассказа

Жанрообразующие признаки	Основные мотивы
<ul style="list-style-type: none"> – календарная приуроченность – трехчастность повествовательной структуры повествования: (хаос→ чудо → гармония) – рождественская и новогодняя символика – заметная в ранних рассказах стилизация под устную речь, «сказание» – элементы фантастического и рождественского чуда 	<ul style="list-style-type: none"> – христианские: воссоединение семьи, семейный уют, дарение (в том числе и божественного дара любви к близкому), чудо, появление «ребенка-спасителя» (аллюзия к образу Младенца Иисуса) – карнавальные мотивы: переодевание, розыгрыши – языческие: встреча с нечистой силой, тема судьбы

Обобщив и систематизировав отечественные и зарубежные теоретические работы, посвященные классическому рождественскому рассказу ([Бондаренко, 2019], [Душечкина, 1995], [Кретьева, 1999], [Кучерская, 1997], [Потанина, 2006], [Самсонова, 1998], [See, 1943]) мы можем выделить его следующие жанрообразующие признаки и основные мотивы.

Отечественная литература подарила нам такие замечательные примеры рождественского рассказа, как лесковское «Жемчужное ожерелье», чеховские «Кривое зеркало» и «В рождественскую ночь», «Мальчик у Христа на елке» Достоевского; а в англоязычной литературе к таким знаковым работам можно отнести «Дары волхвов» О. Генри, «Детское Рождество в Уэльсе» Д. Томаса, менее известные рассказы «Рождественский банкет» Н. Готорна, «Как капитан сделал Рождество» Т.Н. Пейджа, «Невеста Омелы» Д.Л. Аллена, «Теплоходик» А. Кристи. Последний рассказ примечателен тем, что входит в редкий сборник рассказов Кристи «Звезда над Вифлеемом и другие рассказы» 1965 года (осуществление ее давней мечты – написать что-то на религиозную тему); в нем больше всего проявляются черты данного жанра, в отличие от остальных рассказов сборника, скорее апокрифов на библейские сюжеты [Кристи, Николаевская, 2014].

Прошлый век внес в рождественский рассказ следующие тенденции модерна и постмодерна:

1) границы жанра начинают размываться, трансформируя классический канон; значительно усиливаются лейтмотивы грусти, вынужденного одиночества, несбывшихся заветных надежд;

2) усиливается отражение социальных изменений, особенно это становится заметно во время мировых войн, когда тесно переплетаются военно-патриотическая и святочная тематика (например, появляется много рассказов о Рождестве на фронте, в окопах или о переживаниях солдат, стремящихся попасть домой на Рождество);

3) рождественские рассказы начинают пародироваться (их трафаретность, мнимая духовность). Как отмечает Н.В. Уминова, «появление пародий свидетельствует о том, что некий литературный жанр достиг не только определенного уровня развития, но и оброс стиливыми штампами» [Уминова, 2009, с. 27];

4) открытый финал «затемняет» мотивы покаяния, очищения и нравственного перерождения, оставляя лишь внешние (и порой только «карнавальные») признаки рождественского рассказа; начинает появляться больше «антирождественских» рассказов, завершающихся смертью или ее предчувствием (термин Е.В. Душечкиной [Душечкина, 1995]).

Вторая половина прошлого века и наше время – время коммерциализации данной тематики в массовой литературе и расцвета рождественской прозы большой эпической формы: рождественские любовные / приключенческие / детективные / подростковые (young adult fiction) романы. Хорошим примером опять может послужить Агата Кристи, постепенно превратившая в традицию выпуск новых книг к новогодним праздникам (это явление даже окрестили

«Кристи к Рождеству», «Рождественская Кристи» [Кристи, Николаевская, 2014]), а также маркирующая тему Рождества в некоторых заглавиях («Рождество Эркюля Пуаро», «Приключения рождественского пудинга», «Трагедия под Рождество»).

Безусловно, большая рождественская англоязычная проза — богатый материал для литературоведческого и лингвистического осмысления тех изменений и тенденций, которые происходят (или только намечаются) в той или иной языковой картине мира (подробнее можно посмотреть в работах [Бондаренко, 2019], [Потанина, 2006], [McKechnie, Tynan, 2006], [Hibner, Kelly, 2015]). Так, например, Н.В. Лаштабова пишет о том, что «тема Рождества в романе Н. Хорнби "About a Boy" представлена как трансформация традиционной диккенсовской модели текста рождественской тематики. Сохранены жанровые признаки: типы героев (даритель, циник, «отец»), рождественский топос и рождественские архетипы, но все они претерпели трансформацию» [Лаштабова, 2023, с. 78], при этом Хорнби в своем романе (где время и место действия — Лондон 1993 года) продолжает некоторые диккенсовские традиции (особенно главную — рождественское моральное перерождение героя).

В нашем исследовании современного рождественского англоязычного рассказа с точки зрения трансформаций его канона (сохранения или переосмысления его жанрообразующих признаков, обобщения его лингвостилистических особенностей) мы рассмотрели 14 произведений и в рамках этой статьи подробнее остановимся на трех (с примерным временным шагом публикации между ними в 10 и более лет).

Автобиографический рассказ «Одно Рождество» Трумана Капоте вышел в 1982 году. Время и место действия: Алабама тридцатых годов. Именуемый в семейном кругу Бадди мальчик проводит со своим отцом Рождество в Новом Орлеане. Будучи оставленным на попечение любимой тетушки Сук, Бадди растёт вдали от разведенных родителей, устраивающих свою судьбу. Отец Бадди отвоевывает свое законное право на проведение вместе с сыном Рождества, которое оба помнят спустя многие годы.

Рассмотрим черты классического рождественского рассказа, присутствующие в данном произведении. Стоит начать с центральных библейских, христианских мотивов. В прологе Бадди даёт описание среды, в которой он растёт: «I believed that everything was God's will, or the Lord's» [Capote, 1982]. Библия была основным инструментом воспитания мальчика. «I said my prayers and prayed that I would soon be home with Sook» [там же].

«I was a real country boy. I believed in Jesus, and faithfully said my prayers ... And at home in Alabama, except to go to church, I never wore shoes; winter or summer» [там же]. Христианские мотивы так же находят отражение в многократном упоминании Рождества. Все события разворачиваются в сочельник, в самый канун праздника: «My father wanted me to travel there to spend Christmas with him. ... he had managed to get legal custody of me for this Christmas holiday» [там же]. Так же важно само описание праздника. Здесь мы

замечаем все важные и необходимые атрибуты торжества: рождественская ёлка, украшения и подарки: «My father had already bought a Christmas tree, and we spent a great deal of time at the five 'n' dime picking out things to decorate it with». «Moreover, I could see my father. He was crawling around under the tree arranging a pyramid of packages. Wrapped in purple paper, and red and gold and white and blue, they rustled as he moved them about» [там же].

Жанр рождественского рассказа неразрывно связан с мотивом чуда, поэтому стоит обратить внимание на описание веры Бадди в Санта Клауса. Мальчику всего 6 лет, и для него вера в чудо – настоящий смысл жизни: «It was Sook who told me about Santa Claus, his flowing beard, his red suit, his jangling present-filled sled, and I believed her...»; ««The fact was, I couldn't go to sleep, so I began to wonder what Santa Claus would bring me» [там же].

Чудо здесь проявляется не только в ожидании Санта Клауса, но и в чудесном воссоединении семьи. Данный мотив тесно связан с ожиданием снега, так как снег, являясь важным атрибутом Рождества, даёт ребёнку надежду на счастье и радость. Бадди ждёт, что по приезде в Новый Орлеан пойдет снег, однако, снега, а, значит, и чуда, не происходит: «I don't know why she thought I would see snow in New Orleans, for New Orleans is even hotter» [там же].

Бадди рос в семье тетушки с трепетно сохраняемыми христианскими традициями. Культ домашнего очага, любовь и забота составляют основу представления мальчика о семье, но он видит, что его отец отличается от него. Ему важна лишь оболочка, мишура: деньги, роскошь, влиятельные знакомые (спустя годы он узнает, что отец был альфонсом). За этой мишурой скрывается пустота и неспособность любить. Отцу чуждо понятие веры, веры в волшебство и семью: «I can't let you go back to that crazy family in that crazy old house. Just look at what they've done to you. A boy six, almost seven, talking about Santa Claus! It's all their fault, all those sour old spinsters with their Bibles and their knitting needles, those drunken uncles. Listen to me, Buddy. There is no God! There is no Santa Claus» [там же].

Помимо рассмотренных черт классического рождественского рассказа (христианские мотивы, календарная приуроченность, мотивы воссоединения семьи и важности семейного очага) здесь важно отметить пару важных новых деталей: 1) антитезное сравнение восприятия праздника и представления о семейных ценностях в традиционном обществе и в обществе гедонистического материализма; 2) эвфимизацию детского описания недостатков отца (его склонность к пьянству, его фривольное поведение с гостями его дома); 3) усиление символики снега (как несбывшегося чуда воссоединения отца и сына); 4) потеря веры в Санта Клауса и ее возвращение «Of course there is a Santa Claus. It's just that no single somebody could do all he has to do. So the Lord has spread the task among us all. That's why everybody is Santa Claus. I am. You are.» [11]; 5) постоянное перепрыгивание во временном повествовании от рассказчика ребенка до рассказчика взрослого, уже ставшего взрослее, чем родители в том Рождестве из его детства.

Рассказ «Все́му свое время. Кейп-Бретонская рождественская сказка» канадца Алистера Маклеода опубликован в 2004 году. В тексте рассказа о Рождестве в канадской фермерской семье в 1977 году обнаруживаются типичные для рассматриваемого жанра библейские аллюзии: часть заглавия «Все́му свое время» («To every thing there is a season») – цитата, взятая из Библии, книга Экклесиаста, глава 3, где описывается важность церковной службы; необходимость развития христианских качеств [Macleod, 2004, с. 9]. Также обнаруживаются аллюзии на чудо рождения Христа (общая структура рассказа и отдельные его элементы напоминают предсказание о рождении Спасителя, ожидание этого события, само событие и дары волхвов). Важную роль в рассказе играет описание небогатой многодетной семьи героя (5 детей), ее сплоченности и гостеприимства. Серьезно больной отец – наставник, советами помогающий герою справиться с трудностями взросления и осознания сущности рождественских даров. Традиционен образ матери, хранительницы очага, всегда что-то делающей по дому. Брат Нейл у героя выполняет роль ожидаемого Санта Клауса (longed-for; golden older; magic older brother). Дети всегда с нетерпением ждут подарков от Санта Клауса, потому что знают, что в этот момент наступает практически безграничное счастье. А пребывание брата в родном доме, с семьей доставляет всем счастье, по интенсивности ничем не уступающее счастью, которое получают люди, ожидающие Санта Клауса.

Реализация заявленной в заглавии идеи сказки осуществляется через разные стилистические приемы, наиболее частотные из которых: эпитеты (fine, splendid, magic, exceptional и др.); метонимия («A conspiracy of wool against the cold» [Macleod, 2004, с. 11]); сравнения («The clothes my mother hangs on the line are frozen almost instantly and sway and creak from their suspending clothespins like sections of dismantled robots» [Macleod, 2004, с. 12]); метафора («The snow fell between us and the doors were transformed in shimmering gold beams» [Macleod, 2004, с. 23]). Все вышеупомянутые стилистические приемы подчеркивают исключительную роль природы. Близость к природе ощущается также через частое упоминание животных фермы, их звуков («We listen to the creak of the leather harness and the hiss of runners on the snow and begin to think of the potentiality of presents» [Macleod, 2004, с. 38]) и движений наряду с упоминанием и признаков цивилизации: робот, машина, самолет («When we descend to the country church we tie the horse in a grove of trees where he will be sheltered and not frightened by many cars» [Macleod, 2004, с. 38]).

Также интересны использованные автором синтаксические стилистические приемы. Повествование начинается от лица героя, взрослого человека, здесь преимущественно используется местоимение «I», таким образом, относя нас к событиям прошлого, не указывая на те изменения, которые происходили с ним в детстве. «I am speaking of a time when I was eleven and lived with my family on our small farm on the west coast of Cape Breton... » [Macleod, 2004, с. 15]. Затем автор использует местоимение «we», когда описывает переживания его и всей дружной семьи, связанные с Рождеством и приездом брата Нейла. «We have been waiting now, it seems, forever. We carried

out our pillowcases from house to house, knocking on doors and becoming silhouettes in the light thrown out from kitchens windows. We have put a protective barricade of spruce boughs about our kitchen door and banked our house with additional boughs and billows of eel grass» [Macleod, 2004, с.16]. В самый напряженный момент повествования, когда герой рассказа осознает, что мир вокруг него кардинально меняется, т.е. из мира детства и беззаботности он входит в новый взрослый мир, автор опять прибегает к использованию местоимения «I». Таким образом, герой приобретает самостоятельность и обособленность. «I stay quietly with the older members of my family. Yet I am not so much surprised, as I am touched by a pang of loss at being here on the adult side of the world» [Macleod, 2004, с. 41].

Анафора и асиндетон создают напряженность переживаний главного героя: «I look at those before me. I look at my parents drawn together before the Christmas tree. I look at my sisters who have crossed this threshold ahead of me and now each day journey farther from the lives they knew as girls. I look at my magic older brother who has come to us this Christmas from half a continent away, bringing everything he has and is» [Macleod, 2004, с. 41]. Все выше рассмотренные лексические и синтаксические приемы тонко передают переживания, связанные с его взрослением.

К современным чертам данного рождественского рассказа можно отнести: 1) сложный нарратив: наличие автора, героя как «взрослого» и «детского» рассказчика; 2) образ времени, его ценности («his time will be more precious than his money» [Macleod, 2004, с. 28]), особое временное замедление во многих местах рассказа (ретардация); 3) главная тема: неизбежное взросление ребенка, понимание природы происходящих в семье рукотворных чудес, а также восприятие самого детства в дружной, любящей семье как чуда, которое мы оставляем, но всегда будем о нем вспоминать. Раскрытие красоты простых вещей.

«Снежный Сад» британки Рейчел Джойс опубликован в 2016 году в сборнике рассказов «Снежный Сад». Лондон, наши дни, разведенный отец, Генри (имевший в недавнем прошлом психологическое заболевание) во время рождественских каникул на пять дней принимает у себя в гостях охладевших к нему сыновей, переставших даже называть его папой (только по имени), надеясь на восстановление дружеских семейных связей. Опрометчиво пообещав сыновьям снег и прогулки с санками, Генри не знает, как сдержать обещание в слишком теплом для снега Лондоне. В итоге благодаря рукотворному волшебству и загадочной даме в красном пальто (образ Санта Клауса) все получается, а дети-подростки вспоминают былое чувство воссоединения семьи и давно утерянного счастья.

В рождественском рассказе наличествуют все приметы классического канона рождественского рассказа: рождественская и новогодняя тематика в нехитрых украшениях арендуемой Генри квартиры, получение подарков и семейный ужин. Не смотря на следование определенному ритуалу праздника, все герои испытывают отчетливое напряжение из-за семейного отчуждения.

Христианские мотивы – восстановление семейной гармонии отношений в семье после развода родителей. Младший сын не противится желанию Генри наладить отношения, проявляет участливость во время распаковки недорогих подарков. Можно сказать, что здесь ребенок способствует прозрению героя, которое, в последующем, помогает ему обрести душевное спокойствие (мотив «ребенка-спасителя»). Мотив чуда: снег оказывается ненастоящим (сделанным из бумаги для съемок видео клипа), но все же снегом, и по нему можно кататься на санках. Мотив чудесного семейного воссоединения: дети перестают называть Генри по имени и избегать его внимания: «We just want to spend time with you, Dad» [Joyce, 2016, с. 169]. Как и в рассказе Капоте «Одно Рождество», снег приобретает особую символику: «They want snow. It's traditional. It makes Christmas-you know» [Joyce, 2016, с.139]. Генри пообещал детям, что на Рождество пойдет снег. Так как он не в силах сдержать это обещание, без того плохие отношения между ним и детьми ухудшаются. «Henry had no idea why he'd lied to the boys about snow. Yes, it had started as a joke, but it had become a way of saying all sorts of other more complicated things like I love you and I am sorry I messed up and I miss you» [Joyce, 2016, с. 154]. Генри трудно произнести «I love you, I am sorry, I miss you» также, как и найти для сыновей снег. В финале рассказа дети понимают, как любит их отец, и поэтому бумажный снег становится для них настоящим, а с отцом хочется постоянно дурачиться и смеяться.

В начале рассказа встречается много эпитетов, описывающих подавленное состояние главных героев: feverish, a sort of desperate, guilty and uncomfortable. Показательной является речь детей. Из-за разрыва родителей, дети реагируют на отца отстраненно: «...the boys said "Fine". Everything was "fine"» [Joyce, 2016, с. 142]. Это усугубляет ситуация, когда родители передают детей от одного к другому. Дети – это единственный мостик, который теперь связывает родителей. Генри, оглядываясь в аэропорту (они провожали маму в отпуск) задумывается: «How many of these people were travelling together and how many were divorced, like himself and Debbie, exchanging children – the only thing left of their marriages – for Christmas» [Joyce, 2016, с. 147].

Рассмотрев стилистические особенности и жанрообразующие характеристики 3 рождественских рассказов известных современных англоязычных писателей, мы можем сделать следующие выводы:

1. Современных рождественские рассказы также характеризуются наличием библейских аллюзий, христианских мотивов, но в центре внимания чудо восстановления тесных связей между членами семьи или ретроспективное понимание важности такого единения для всей последующей жизни персонажа. Эта мысль высвечивается символическими деталями, например, образом долгожданного рождественского снега;

2. Семейная тема становится более многогранной из-за персонажей с противоположными точками зрения на ценность праздников и семейных ритуалов, а неизбежность взросления раскрывается на примере темы веры-неверия в Санта Клауса;

3. Нарратив усложняется переходами к разным типам рассказчика («взрослого» и «детского» рассказчика); нелинейностью повествования, замедлением времени в наиболее знаковых для героев местах.

Наряду с метафоричностью заглавий среди наиболее частотных стилистических приемов в данных рассказах следует отметить: 1) сравнения, с помощью которых легче всего передать трудно осознаваемые изменения, которые происходят во внутренней и внешней жизни героев; 2) звукоподражание, эпитеты. Ребенок – центральная фигура всех тех рождественских рассказов. Детской картине мира свойственно большее количество слов, имитирующих звуки природы и техники, а также ярко окрашенных определений, которые более точно описывают предметы и явления. 3) современные рождественские рассказы все также направлены на устную речь, именно поэтому авторы чаще прибегают к таким приемам, как парцелляция, эллиптические и параллельные конструкции, а также графоны, передающие «живую» речь персонажей.

Канон англоязычного рождественского рассказа трансформируется, приобретая черты нового реализма, и хочется надеяться, что он еще сможет вызывать эстетическое чувство очищающего душу удовольствия у читателей, а не канет в лету, как некоторые литературные жанры, выполнившие свое историческое назначение. Рождественский рассказ должен оставаться частью «библиотерапии» (термин, появившийся еще в 1920 году в Оксфордском английском словаре), когда чтение становится мощным психотерапевтическим средством.

Список литературы:

1. Богданова Е.С. Традиции семейного чтения // Семейное воспитание в условиях новой социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт: монография / Под редакцией И.А. Лыковой, А.А. Майера, О.А. Шестаковой. М.: ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2022. С. 128-155 (336 с.).
2. Бондаренко М.И. Развитие «Рождественского текста»: от журнала «Зритель» до «Рождественских повестей» Ч. Диккенса // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2019. № 4(36). С. 8-14.
3. Душечкина Е.В. Русский святочный рассказ: становление жанра. Спб.: СПбГУ, 1995. 256 с.
4. Кретьева А.А. Будьте совершенны: религиозно-нравственные искания в святочном творчестве Н.С. Лескова и его современников. М.: Орел, 1999. 304 с.
5. Кристи Агата. Николаевская Алла. Агата Кристи – необычная и неизвестная // Звезда над Вифлеемом; Пер. с англ. О. Варшавер. М.: Бослен, 2014. С. 46-97. 144 с.
6. Кучерская М.А. Русский святочный рассказ и проблема канона в литературе нового времени: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. 21 с.
7. Лаштабова Н.В. Трансформация темы Рождества в романе Н. Хорнби «About a Boy» // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева № 1(40), Т. 1, 2023. С. 72-79.
8. Потанина Н.Л. «Рождественская песнь в прозе»: игра и жизнь // «Рождественская философия» Чарльза Диккенса в контексте мировой культуры: Альманах Русского Дома Диккенса; Научный редактор Н.Л. Потанина; Ответственный редактор Н.В. Ткачева. Выпуск 1. Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2006. С. 12-22.

9. Самсонова Н.В. Рождественский текст и его художественная антропология в русской литературе XIX — первой трети XX вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1998. 54 с.
10. Уминова Н.В. Изучение произведений святочной прозы на уроках литературы в 5-11 классах. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева, 2009. 107 с.
11. Capote Truman. One Christmas. Random House, 1995. URL: <http://www.wepsite.de/Capote,%20One%20Christmas.htm> (дата обращения: 3.02.2023).
12. Joyce Rachel. A Snow Garden. Doubleday, 2016. London. 224 p.
13. MacLeod Alistair. To Every Thing There is a Season. A Cape Breton Christmas story. Toronto: A Douglas Gibson Book, 2004. 47 p.
14. McKechnie S., Caroline Tynan C. Social Meanings in Christmas Consumption: an Exploratory Study of UK Celebrants' Consumption Rituals. *Journal of Consumer Behaviour J. Consumer Behav.* 5: 130-144 (2006) Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). DOI: IO.I(H)2/cb.4O 2 (дата обращения 10.02.2023).
15. Hibner H., Kelly M. Christmas Fiction: A New Trend? 2015. URL: <https://blog.gale.com/christmas-fiction-a-newtrend/> (дата обращения: 16.02.2023).
16. See Katharine Allyn. The Christmas Story in American Literature. A Dissertation Submitted to the Faculty Of the Graduate School of the University of Louisville In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Of Master of Arts Department of English. Year 1943. 134 p. URL: <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3168&context=etd> (дата обращения: 27.12.2022).

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ ЛЕКСЕМЫ «МУЖЕСТВО» НА БАЗЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОГО ФОНДА РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

И. Е. Хантурова, e-mail: hanturova@bk.ru

Российская открытая академия транспорта, Москва

Аннотация: языковой аспект данной проблематики будет рассмотрен автором в рамках изучения языкового концепта лексемы «мужество» и представлен в форме сопоставительного анализа лексемы «мужество» на базе паремиологического фонда русского и английского языков. Центральной частью концепта является духовная ценность, так как в основе исследования лежит ценностный принцип.

Ключевые слова: концепт, лексема, «мужество», паремиологический фонд, духовные ценности русского народа, языковой аспект

LINGUISTIC CONCEPT OF THE LEXEME "COURAGE" ON THE BASIS OF THE PAREMIOLOGICAL FUND OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

I. E. Khanturova, e-mail: hanturova@bk.ru

Russian Open Transport Academy, Moscow

Abstract: The linguistic aspect of this issue will be considered by the author as part of the study of the language concept of the lexeme "courage" and presented in the form of a comparative analysis of the lexeme "courage" on the basis of the paremiological fund of the Russian and English languages. The central part of the concept is the spiritual value, since the research is based on the value principle.

Key words: concept, lexeme, "courage", paremiological fund, spiritual values of the Russian people, language aspect

Феномен героизма русских воинов является предметом тщательного изучения представителями различных научных школ. Языковой аспект данной проблематики будет рассмотрен автором в рамках изучения языкового концепта лексемы «мужество» и представлен в форме сопоставительного анализа лексемы «мужество» на базе паремиологического фонда русского и английского языков. Центральной частью концепта является духовная ценность, так как в основе исследования лежит ценностный принцип. Проанализируем семантические свойства слова, используя толковые словари С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова и С.А. Кузнецова. Толковый словарь русского языка под редакцией С.И. Ожегова определяет семантику лексемы «мужество» как храбрость, присутствие духа в опасности. В толковом словаре русского языка под редакцией Ушакова Д.Н. семантика лексемы «мужество» выглядит следующим образом: спокойная храбрость, присутствие духа в беде, опасности. Толковый словарь русского языка под редакцией Кузнецова С.А. определяет лексическое значение лексемы «мужество» как присутствие духа в опасности, в беде. Синонимы: храбрость, героизм, бесстрашие, смелость, стойкость.

Анализируя лексему «мужество», можно предположить, что лексема «дух» и лексема «мужество» образуют синтаксическую единицу «присутствие духа в опасности», что позволяет сделать вывод о том, что лексема «мужество» и выражение «духовное мужество» – синонимичные понятия, которые отличаются друг от друга лишь оттенком лексического значения. Источником для формирования личностно-ориентированной категории «мужество» является русский язык, отражающий русскую языковую картину мира в сознании народа – носителя языка. Русский язык в этом контексте, являясь естественным языком, несет в себе всю полноту откровения бытия. В русском языке мир представлен в непосредственной реальности. Пословицы и поговорки, отражающие суть лексем «мужество», являются видимым подтверждением семантического единства лексем «мужество» и «победа», человеческое сознание отождествляет эти понятия, образуя, языковое триединство – «дух-мужество-победа» (мужество создает победителей, если ты мужчина – отличись мужеством, мужественно биться – победы добиться, мужество побеждает, если у тебя мужество – дело не будет тяжелым). А.В. Кулибаба, Т.А. Пешкова, рассматривают паремии в качестве жизненного опыта народа [Кулибаба А.В., Пешкова Т.А. 2012, с.40]. Авторы называют обычаи, культурные традиции, религиозные верования отдельных этнических групп паремиологическим отраженным знанием, которое представляется отдельными языковыми системами. Концепт «мужество» архетипический по своему происхождению, а представления о героическом поведении присутствуют в сознании любого народа. Русские и английские пословицы героической тематики отражают национально-специфические особенности поведения русских и англичан в условиях опасности. Подобная специфическая национальная особенность русской цивилизации заключается, в том числе, и в генетической памяти народа, сохранившейся на языковом уровне. Т.А. Миронова [Миронова Т.А. 2017, с.25], исследуя модус бытия русского языка, отмечает, что картина мира русского языка коренным образом отличается от картины мира английского языка. Автор указывает на ключевую лексему «have» – иметь, которая предполагает общий семантический корень с лексемами «happiness» – счастье, «purchases» – покупки, с общим значением приобретательства. В русском языке близкие к данным лексемам слова используются носителями языка в значении стяжательства, рвачества (хватать, хапать, хитрить). Возвращаясь к словарному триединству «мужество-дух-победа», уместно рассмотреть лексемы «Победа» и «Victoria» с точки зрения этимологии. Слово «Победа» образовано от древнерусского в значении «беда», лексема «беда», в свою очередь, синонимична понятию «война», отсюда «победа», это то, что происходит после «беды» или «войны». В сознании русского народа прочно укрепилось клише: война – беда, поэтому и древнерусское понятие «воин» этимологически связано с лексемой «вой», тот, кто откликается на вой (плач) людей и становится защитником – воином. Английская лексема «victory» употребляется в значении выигрыш, триумф, рассматривая в контексте с производным словом викторина, можно пополнить

список значениями: приз, успех, удача. В сознании англичанина виктория и викторина не беда, а дорога к успеху. Анализируя паремиологический фонд английского языка, можно сделать вывод: несмотря на то, что лексемы «Мужество», «Дух», «Победа» присутствуют в английском языке, они отражают совсем иную картину мира. «*Courage ought to have eyes as well as arms*» (мужественный человек должен быть внимательным и сильным). В русскоязычном и англоязычном сознании отмечается, что при совершении смелого поступка, возможно преодоление страха перед опасностью. Сфера проявления героического поведения – война, где необходимо проявлять мужество, так как жизнь соседствует со смертью: «*Wars are sweet to those who know them not*» (запах войны сладок для тех, кто о ней ничего не знает). Основная причина войны в сознании русского человека – это защита Родины. «*Родина — мать, умей за нее постоять*». Родина сопоставляется с матерью, само слово «Родина» женского рода и несет особое трепетное отношение у ее защитника. Русским народом Родина всегда воспринималась как самое дорогое место для человека, это матушка – земля, кормилица, одушевленное понятие. «*За край свой насмерть стой*», в этом контексте Родная Земля становится источником духовного мужества ее защитников, потому что в сознании воина это не просто страна, город, поселок, а это самое дорогое, цены которому нет, поэтому отдать жизнь, защищая свою Родину, у русского солдата и считалось проявлением высочайшего духовного мужества. В английском языке нет понятия «Родина», слово, приближенное по значению к слову «Родина» – «*Country*», страна. Уловить патриотизм в нейтральной лексеме сложно, не слишком патриотичны лексемы «*motherland*», «*fatherland*». «*Give one's blood for one's country*» (проливать кровь за страну). Мужество в англоязычной культуре рассматривается как самоуверенность, внимательность, бдительность, рассудительность. «*He that fights and runs away, may live to fight another day*» (тот, кто сражается и убегает, может сохранить жизнь, чтобы сражаться еще один день). Национально-специфические черты русского героического поведения выражаются также концептами «единство», «удаль», «самопожертвование». Объединяя ключевые концептуальные значения, можно предположить, что мужество неотделимо от боевого содружества, только в условиях коллективных действий проявляются такие качества как удаль. И как следствие готовность пожертвовать жизнью. В английском героическом поведении выражением мужества считается концепт "heroism" в пересечении с концептами "common sense" и "prudence", которые выражаются в осторожности, никакого риска, все должно быть подчинено здравому смыслу. Исследуя концепт «мужество», можно сделать вывод: принципиально разные картины мира формируют принципиально разное сознание народов, а значит и отношение к такому страшному понятию как война. Война в сознании русского народа тесно связана с категориями беда, зло, для преодоления которых требуется духовное мужество и патриотизм всего народа, самопожертвование во имя свободы народа, Родной матушки Земли. Эта модель героического поведения отражена в русском языке, формировалась с древнейших времен,

своими корнями эта героическая традиция уходит вглубь веков, в ведическое наследие народа, подтверждением тому служит победный клич Славяно-Ариев «У Ра». Генетическая память русского народа сохранила свои ценностные ориентиры, демонстрируя мировому сообществу истинные критерии героического поведения.

Список литературы:

1. Кулибаба А.В., Пешкова Т.А. Английский язык. Лингвокультурология // Журнал Вестник Инновационного Евразийского университета. Павлодар, 2012. URL: <https://articlekz.com/article/13375>, дата обращения 19.04.23 г.
2. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. СПб: изд-во «Норинт», 2000 (электронная библиотека ЛитМир). Дата обращения 19.04.23.
3. Миронова Т.А. Столкновение цивилизаций в языковом пространстве: вызовы современности // Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции/ Москва: Московский государственный университет путей сообщения, 2017. 259 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка // Российская академия наук. Институт русского языка В.В. Виноградова. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. –М. : Гос. ин-т «Сов. энцкл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940 (4 т.).

БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫЕ СЛОВА И ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПРОБЕЛ В ЯЗЫКЕ

А. М. Хасанов, e-mail: abdumannonhasanov3137@gmail.com
*АН Уз Институт узбекского языка, литературы и фольклора,
Узбекистан, г.. Ташкент*

Аннотация: Статья посвящена описанию концепта лакуна, реалия и безэквивалентные слова который является общей проблемой языка и культуры. Содержит комментарии о возникновении, изучении и лингвистическом значении понятия лакуна. В частности, анализируются исследования концепта лакуны в узбекском языкознании, его достижения и недостатки. Уточняется, что это явление отличается от родственных ему явлений, в частности, от реалий. В современный период в языкознании критически анализируются случаи, связанные со смешением этих двух явлений. Углубленное изучение феномена лакуны основано на том, что она создает широкие возможности для изучения другого языка и культуры. Также подчеркивается, что изучение конкретного языка путем сравнения разных языков и выявления и устранения в нем лексических пробелов имеет важное значение для развития словарного запаса языка.

Ключевые слова: безэквивалентные слова, лакуна, реалия, концепт, неэквивалентность, лакунарность, лексический пробел, языковая потребность

NON-EQUIVALENT WORDS AND A LEXICAL GAP IN THE LANGUAGE

A. M. Khasanov, e-mail: abdumannonhasanov3137@gmail.com
*Academy of Sciences of Uzbekistan Institute of the
Uzbek language, literature and folklore,
Uzbekistan, Tashkent*

Abstract: The article is devoted to the description of the concept of lacuna, realia and non-equivalent words, which is a common problem of language and culture. Contains comments on the origin, study and linguistic meaning of the concept of lacuna. In particular, studies of the concept of lacuna in Uzbek linguistics, its achievements and shortcomings are analyzed. It is clarified that this phenomenon differs from related phenomena, in particular, from realities. In the modern period in linguistics, cases related to the mixing of these two phenomena are critically analyzed. An in-depth study of the lacuna phenomenon is based on the fact that it creates ample opportunities for learning another language and culture. It is also emphasized that the study of a particular language by comparing different languages and identifying and eliminating lexical gaps in it is important for the development of the vocabulary of the language.

Key words: non-equivalent words, lacuna, realia, concept, non-equivalence, lacunarity, lexical gap, language need

Безэквивалентные слова и лакуна, появившийся в процессе сопоставления разных языков и культур, в последние годы стал одним из широко употребляемых понятий в языкознании. Сегодня это понятие активно используется в языкознании, языкознании, переводоведении, теории межкультурной коммуникации, культурологии. Каждое поле имеет различия, а также общие черты в его применении. Эти различия отражаются в различных интерпретациях исследователей, основанных на требованиях и потребностях исследовательской области.

Лакуна был введен в научный оборот впервые канадскими учеными Дж. Вайном и Дж. Дарбельном. В книге «Сравнение французского и английского языков» эти ученые определили лакуну как лингвистическое явление, определяемое при сравнении двух языков следующим образом: «Явление лакуны возникает в местах, где слово в одном языке не имеет альтернатива на другом языке» [Vinay, Darbelnet 1958, 10]. Как видно из тарифа, этот термин используется для выражения понятия, которое определяется при сравнении двух языков и не имеет альтернативы ни в одном из языков. Несмотря на частичные семантические изменения термина лакуна в более поздний период, этот тариф был основной основой для сохранения его исходных терминологических характеристик.

Другой ученый, серьезно занимавшийся проблемой лакун, объясняет лакуны как «пробелы на лексическом уровне языка, отсутствие слов, которые должны существовать» [Гак 1977, 261]. Из этого комментария видно, что ученый допускает возможность выявления и оценки лакун в лексике языка без сравнения его с другим языком. Конечно, в лингвистике уже известно о существовании пробелов в языковой лексике. Основоположник узбекского языка Алишер Навои в своем произведении «Мухокамат -ул лугатайн» путем соединения турецкого и персидского языков является наглядным примером того, что не всегда есть альтернатива слову, выражающему те или иные понятия в определенном языке на другом языке, объясненном в его анализе [Навои 2012, 515–519].

Велики заслуги российских ученых в раскрытии языковой природы явления лакуны и выделении его в качестве отдельной языковой категории. В работах И.Стернина признается языковая природа явления лакуны, его наблюдение даже в рамках одного языка. Г. Бикова описала возникновение, виды, определение и другие особенности лакуны на примере русского языка. Сегодня мировая лингвистика опирается на опыт отечественных лингвистов, чтобы пролить свет на проблемы лакун [Быкова 2003, 221]. Например, в школе лакунологии, сформированной И. Стерниным и его последователями, серьезное внимание уделяется также изучению внутренних лакун языка, и эти работы представляют большой интерес для мировых лингвистов.

Широкое использование и популяризация термина лакуна начались в 70-х годах XX века. В эти же годы в областях лингвокультурологии, переводоведения, лингвострановедения усилилось внимание к сравнительному изучению языков, исследованию их связей и различий. В этих исследованиях понятие лакуна – это интервал, лакуна, противоречивые слова, пробелы, лакуны или белые пятна на языковой карте, неперебиваемые слова, безальтернативность, нулевое слово, безальтернативность или фондовая лексика, случайные лакуны, неперебиваемая лексика. с терминами типа [Усманова 2019, 129–130]. Хотя в разных источниках называется по-разному, взгляды исследователей на это явление, представляющее собой понятие (семему), не имеющее собственного названия (номемы) в языке, близки друг к другу.

Углубленное изучение феномена лакуны в узбекском языкознании связано с работами З. Холмановой. Исследование концепции языковой культуры, подготовленной под руководством этого ученого, содержит ценные идеи об изучении феномена лакуны в языкознании, его сущности, отличии от других языковых явлений, внутренней лакуны (интралакуны) и проблемах ее изучения. Статья З. Холмановой «Роль Алишера Навои в развитии современного языкознания» посвящена анализу размышлений А. Навои о феномене лакуны (пробела) в языке [Холманова 2021, 9-18]. Как отметил ученый, еще до появления понятия лакуна ученые высказывали свое мнение о пустых ячейках в лексиконе языка.

Одной из работ, посвященных изучению феномена лакун в узбекском языкознании последнего периода, является диссертация Н. Исматуллаевой на тему «Возникновение лакун в китайском и узбекском языках». Анализируя лакуны в китайской и узбекской концептосферах, ученый признает неизбежность существования такого языкового феномена при сопоставлении двух языков и культур. Описаны их виды и методы идентификации на основе существующих в мировой лингвистике теоретических взглядов. Н. Исматуллаева констатирует, что «лакуна возникает в тех случаях, когда понятие существует как понятие в совокупности понятий нации, но не выражено в лексической форме» [Исматуллаева 2021, 21].

Другой исследователь, Ф. Мусаева, в своей монографии под названием «Лингвокультуроведение узбекских диалектов» отдельный параграф посвящен обогащению пробелов в узбекском языке диалектными словами. В данной работе исследователь отметил важные моменты возникновения явления лакуны, его дифференциацию от родственных языковых явлений, а также возможности диалектных слов по их устранению [Мусаева 2019, 120].

В лингвистике понятие неэквивалентности (и эквивалентной эквивалентности), служащее для изучения нескольких языков и культур, появилось одновременно с термином лакуна (эти два понятия были введены в научный оборот канадскими учеными Дж. Вайном и Дж. Дарабельн). Также какое-то время феномен лакуны изучался и изучался вместе как форма неэквивалентности. В этот период термин реальность не употреблялся, и это явление также рассматривалось в составе слов без эквивалентов. Хотя термин реалии появился еще в 20-х годах прошлого века [Хандшин 1924, 208], его смешение с явлением лакун и выражением противоречивых мнений при описании безэквивалентных слов продолжают и по сей день. Основная причина этого связана с разным толкованием того факта, что реальность есть элемент, присущий только языку и культуре того или иного народа. Хотя «реальности — это люди, события, учреждения, вещи, составляющие историческое развитие и культуру той или иной нации» [Хандшин 1924, 209], относительность определения их масштабов и границ означает, что интерпретации действительности становятся разнообразными, интерпретациями об этом становятся разными, делает их отличными друг от друга. Здесь возникает необходимость четкого определения сходства и

различия этих двух понятий [Хасанов, 2021, 30]. Эти два понятия ощущаются и определяются при сравнении разных языков и культур; для них нет эквивалентного слова ни в одном из сопоставимых языков. Если определить некоторый язык (L1) и сопоставляемый с ним язык (L2) условно как L1, L2, то лакуна есть единица, существующая и как понятие, и как слово в языке L2, но только как понятие в языке L2. язык L1; а реальность — это сущность, которая существует и как понятие, и как слово в языке L1, но ни как слово, ни как понятие в языке L2.

В некоторых работах, уделяющих больше внимания связи действительности и явления лакуны с переводом, до сих пор встречаются путаницы: на основе мнений М. Шаттлеворц, М. Кови, Н. Исматуллаевой, разделивших трудности перевода на лингвистические и культурологические трудности, «предметными единицами, вызывающими языковые затруднения, являются лакуны и лакунарные единицы, а предметными единицами, создающими культурные сложности, следует выделять как реалии» [Исматуллаева 2021, 21]. Не так уж трудно осознать, что характеристиками реальности являются необычность, странность, ненормальность и непостижимость. Однако в некоторых исследованиях есть и те, кто считает эти характеристики лакунными [Мусаева 2019, 120]. Такие взгляды также являются причиной смешения лакуны и реальности.

Разница между реалией и лакуной состоит в том, что лакуна — это понятие, существующее в сознании того или иного народа, но не именуемое (не лексемизируемое) в языке этого народа; его легко понимают как представители этой нации, так и носители других языков. Но реальность немного сложно понять и представить. Потому что это продукт традиций и мировоззрения конкретного народа и не существует в сознании (культуре) других народов. Поэтому он кажется неестественным и непривычным обладателю другого языка (и культуры).

Каждое слово имеет национально-культурные характеристики как продукт культуры и менталитета, языкового восприятия и мировоззрения владеющего им народа. Эта особенность более ярко отражается в словах, относящихся к конкретным реалиям - самобытной культуре нации (Таджибоев, 2021). Это основная причина, по которой эти слова (и понятия) по-разному воспринимаются представителями других народов [URL: <https://doi.org/10.36078/1613982881>]. В «Лакуне» символы огня превалируют над национально-культурной идентичностью. В целом понимание действительности как понятия и слова, характерного для конкретного народа, и лакуны как понятия без существительного (не лексемизированного), которое может быть понято и употреблено, обеспечивает правильное получение научной цели в данном исследовании.

Известный носителям языка концепт (лакуна), но не названный отдельной лексемой, обычно хорошо заметен при сравнении лексики двух языков. В целом лексические лакуны можно выявить даже в одном языке (без сравнения с другим языком) [Маджидович, 2021, 6]. Например, в узбекском

языке искусственный отбойник, который устанавливается через дорогу для замедления движения транспортных средств (для обеспечения безопасности пешеходов), не имеет собственного названия. Или часть руки от ладони до локтя называют запястьем, а часть от локтя до плеча отдельным словом не называют. Подобные лексические лакуны можно наблюдать и при сравнении диахронической и синхронической лексики языка: например, в староузбекском языке «чочча боласи» называлось чурп (сегодня оно выступает в некоторых говорах в форме чулпак), но в современном узбекском литературном языке нет лексемы, называющей это понятие. Подобные лексические лакуны можно найти во всех языках по желанию. Потому что сложно реализовать все понятия в уме в виде лексем.

Лексемизация понятия в языке зависит от языково-речевой потребности назвать это понятие. Обычно уместность (значимость) того или иного понятия и необходимость его наименования можно объективно оценить, изучив, названо ли это понятие в других языках [Хасанов, 2021, 16]. С этими аспектами связан и тот факт, что феномен лакуны сегодня широко изучается.

Рассматривая данный аспект для двух языков, понимаем, что, хотя большинство слов в нем эквивалентны, они не могут быть полностью альтернативными, подходящими друг другу [Холманова и др. 2018, 76]. Основная причина этого в том, что определенное понятие имеет разное культурное значение у разных народов. Например, если в узбекском языке концепт дракона понимается как мифический воображаемый змей, то в китайской культуре он реализуется как символ величия и власти с тотемистической тематикой. Такие ситуации возникают в связи с языковым восприятием, мировоззрением, жреческой саджией носителей языка. Отсюда видно, что эквивалентные в двух языках единицы могут приобретать лакунарность по своему конкретному значению [Хасанов, 2021, 68]. В приведенном примере религиозно-тотемистическая тема концепции дракона в китайской культуре считается лакуной для узбекского языка.

Другой пример: Новый год — это традиция празднования начала нового года во многих культурах. Однако из-за того, что народы используют разные календари, время их празднования отличается друг от друга. Хотя их сущность и содержание одинаковы, они существенно отличаются друг от друга по некоторым национально-культурным особенностям. Поэтому, «хотя значения лексем в двух языках, служащих для выражения понятия одной и той же вещи-реальности (денотата, так называемого) в бытии, сходны или близки, семантическое значение лексем в каждом языке различно. [Нематова, 1996, 22.]»

Разница более очевидна при семантическом и фрагментарном анализе. Например, в русском языке есть две лексемы (яблоко, яблоня), обозначающие яблоню и дерево, а в узбекском языке эти две лексемы представлены одной лексемой. В том же процессе, когда определенное слово называет две (или более) семемы, в результате в сопоставимых языках слово является полуальтернативным этому слову (то есть оно называет одну из

представляемых им семем) и лакунами и лакунарности в трактовке взаимной лакунарности подчеркивается, что следует различать понятия единства [Холманова 2018, 76]. В А сли много случаев, когда несколько понятий называются одним именем в сравниваемых языках. Потому что постепенное развитие языка, использование слов в переносных значениях и других аспектах дают толчок к формированию таких ситуаций. Смысловое содержание определенного слова в одном языке может соответствовать слову в другом языке в силу общности языкового мировоззрения носителей языка. Такие случаи обычно касаются только однозначных, редко употребляемых слов. Естественно, что такая сочетаемость в меньшей степени наблюдается для многозначных и активно употребляемых слов.

Л.К.Байрамова, рекомендовавшая изучать лакунарность, определяемую при сравнении языков на две категории, определяет открытое, недостающее место в одном из сравниваемых языков (условно в языке L1) как лакуну, а концепт (семема), существующая во втором (сравниваемом - L2) языке как лакунарная единица, подчеркивает необходимость выделения [Байрамова 2005, 78]. На наш взгляд, эти единицы целесообразно проанализировать отдельно. Ведь для описания пробела в языке L1 без сравнения его с неким эталоном (или моделью) его изучать не очень разумно. Также, не зная лингвистической значимости и ценности лакунарной единицы в языке L2, трудно реально оценить необходимость заполнения лакуны в языке L1.

Поскольку большинство приводимых определений лакуны относятся к языковому явлению, определяемому сравнением двух лексических систем, необходимо назвать и описать их по отдельности, чтобы лучше понять разные и общие стороны обеих сравниваемых единиц.

При анализе лакун в той или иной лексической системе можно выявить множество пробелов. Однако сравнение двух лексических систем при определении того, какая из них актуальна для заполнения, обеспечивает принятие более правильного решения [Маджидович, 2021, 289]. В таких процессах требуется обращать внимание на отдельные и общие аспекты сопоставимых единиц в двух лексических системах.

Тот факт, что феномен лакуны сегодня широко изучается, объясняется тем, что он полезен при определении взаимосвязи и различных аспектов разных языков [Маджидович, 2021, 291]. Особенно в современную эпоху нарастания глобализационных и интеграционных процессов возникает потребность в исследованиях, связанных с понятием лакуны в изучении различных факторов, влияющих на язык и культуру каждого народа.

Сегодня изучение лакун заключается не только в выявлении различий между двумя языками. Для систематического пополнения и обогащения словарного запаса языка необходимо углубленное изучение этого языкового явления. Сравнивая родной язык с иностранным, исследователи пытаются выявить пробелы в лексическом уровне и устранить их, а также объективно проанализировать возникновение новых понятий, формирующихся в сознании, и процессы их наименования, связанные с мышлением и воображением.

пытаются учиться. В узбекском языкознании важно возродить работы по этому поводу, в частности, по сравнению узбекского языка с другими языками, выявлению и восполнению в нем лексических пробелов, так как это служит обеспечению развития и чистоты языка.

Список литературы:

1. Ashirbaev S. 2020. "Forms of interactions in simple sentences in prose of Alisher Navoi are one of the tools of complicating the sentences". *Theoretical & Applied Science*. 5: 605-609.
2. Ashirbaev S. 2020. "Alisher Navoiy asarlari tili va Andijon shevasi". *Uzbekistan: Language and Culture* 1(1): 3-36
3. Bobomurodova, Sh. 2021. "Alphabet reforms in uzbekistan in 20-30s and Elbek's services in this regard". *Asian journal of multidimensional researc* 10: 494-497.
4. Khasanov A. 2021. "Enrichment of uzbek lexic reserve with kypchak dialect". *Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков*, 84-89.
5. Majidovich K. 2021. "Features of Dialectal Words That Fill in the Gaps in the Language Vocabulary". *International Journal on Integrated Education* 4(10): 157-164.
6. Majidovich K. 2021. "Filling Lexical Gaps In The Uzbek Language With Dialectisms (Based On The Turkic-Kaltatoy Dialect)". *International Journals of Sciences and High Technologies* 25: 01-07.
7. Majidovich K. 2021. "Possibilities of Kipchak Dialects in filling the Lexicon of Uzbek". *International Journal on Integrated Education* 4: 287-294.
8. Navoiy, A. 2012. *Muhokamat ul-lug'atayn. To'la asarlar to'plami*, 515-519. Tashkent: G'afur G'ulom nomidagi nashriyot-matbaa ijodiy uyi.
9. Khasanov A. 2020. "The linguocultural significance of euphemisms as a speech lacunae". *Лисоний маданиятни шакллантириш: тажриба, муаммо ва ечимлар" мавзусидаги илмий-амалий анжуман материаллари*, 100-105. Шахрисабз: TDPU nashriyoti.
10. Rakhimjonovich T. 2020. "The study of national-cultural units in uzbek and world linguistics". *Anglisticum. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies* 9(6): 68-76.
11. Tojiboev B. 2021. Lisonic and nolisonic factors of national-cultural associations. *Scientific Bulletin of Namangan State University* 2 (2): 215-220.
12. Umurzakova M. 2020. "The semantic-structural description of segmented constructions of the uzbek language and the problems of their study". *Theoretical & Applied Science* 5: 685-688.
13. Vinay J., Darbelnet J. 1958. *Stylistique comparee du fraicais et de l'anglais*. Paris: 1958.
14. Xolmanova Z. 2021. "Alisher Navoiyning zamonaviy tilshunoslik taraqqiyotidagi o'rni". *Alisher Navoiy* 1: 9-18.
15. Xolmanova Z., Saidahmedova O., Nurillayeva O. 2018. *Lingvokulturologiyaga oid tushunchalar tadqiqi*. Toshkent: Navro'z.
16. Быкова Г. 2003. *Лакунарность как категория лексической системологии*. Благовещенск: Изд-во БГПУ.
17. Гак В. 1977. *Сравнительная типология французского и русского языков*. Ленинград: Просвещение, 1977.
18. Жамоа. 1983-1985. *Алишер Навоий асарлари тилининг изоҳли лугати* (Э. Фозилов таҳрири остида). Тошкент: Фан.
19. Исматуллаева, Н. 2021. *Хитой ва ўзбек тилларида лакуналарнинг воқеланиши*: Фил.ф.б.ф.д (PhD) дисс. Тошкент: ТДШУ.

20. Мусаева Ф. 2021. Ўзбек шевадарининг лингвомаданий тадқиқи. Тошкент: Фан.
21. Неъматова Г. 1996. “Ўсимлик номларининг маъновий қиймати”. *Ўзбек тили ва адабиёти* 6: 22-25.
22. Хасанов А. 2021. Заполнение лексического лакуна в узбекском языке диалектизмами (на материале животноводственной лексики). *Всероссийская студенческая научно-практическая конференция*: 179-189. Нижневартовск: Нижневартовского государственного университета.
23. Хасанов А. 2021. Комментарии по диалектным словам и отношение литературному языку. *Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки*: 568-573. Нижний Новгород: Сборник тезисов и докладов статей международной научно-практической конференции.
24. Ҳасанов А. 2020. “On the differences between literary and dialectal vocabulary”. *Иностранные языки в Узбекистане* 6: 41-51. doi: 10.36078/1613982881.

СЕКЦИЯ «ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

УДК 811.11-112

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ИСПАНОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

А. Е. Купцов, kupcov.a@mail.ru

доцент кафедры английского языка,
кандидат филологических наук

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль*

Н. В. Шилова, n.shilovanina@yandex.ru

ассистент кафедры иностранных языков

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль*

Аннотация: Настоящая статья посвящена исследованию лексем кубинского варианта испанского языка в художественном дискурсе, которые являются индикатором культуры народа, способным передавать культурно-национальные смыслы. Для полноценного общения необходимо тщательное изучение мира носителей языка, их культуры и менталитета, так как мир представлен человеку через призму его языка. В языке отражаются различные модели видения мира, характерные для человечества на протяжении его истории, а тем самым и различные возможности формирования и развития языковых значений и форм.

Ключевые слова: лексемы, культурно-национальная специфика, смыслы культуры, самобытность народа

NATIONAL AND CULTURAL FEATURES OF LEXICAL UNITS IN THE SPANISH LANGUAGE FICTIONAL DISCOURSE

A. E. Kuptsov, kupcov.a@mail.ru

Associate Professor of the Department of English,
Candidate of Philological Sciences

Yaroslavl State Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

N. V. Shilova, n.shilovanina@yandex.ru

assistant of the Department of Foreign Languages
Yaroslavl State Pedagogical

University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

Abstract: This article is devoted to the study of the lexemes of the Cuban variant of the Spanish language in fiction discourse which are indicators of the culture of the people, capable of conveying cultural and national meanings. For the full communication it is necessary to study the world of native speakers, their culture and mentality, since the world is presented to a person through the prism of the language and culture. The language reflects various models of our view of

the world, characteristic of mankind throughout its history, and thus various possibilities for the formation and development of linguistic meanings and forms.

Key words: lexemes, cultural and national specificity, meanings of culture, identity of the people

В лексическом составе кубинского национального варианта испанского языка нашли отражение богатое культурное наследие, экономическая политическая ситуация, а также исторические события, как произошедшие на острове много веков назад, так и происходящие в наше время [Соколова, 2019; Kuptsov, 2018]. Важно отметить, что лексика языка кубинского варианта испанского языка отличается большим количеством иностранных заимствований.

Для изучения кубинского варианта испанского языка необходимо учитывать основные факторы, которые повлияли на его развитие на данной территории. Уникальность кубинского лексического состава обусловлена народами и культурами, которые поселились на данном Карибском острове на протяжении более десяти тысяч лет, начиная с индейцев (гуаханабеев, сибонеев, таино и др.). [Касарес, 1958; Сингаевская, 2014]. С приходом испанской короны в XV веке Куба стала зоной интереса для многих стран, таких как Франция, Англия и Испания, которые стремились эксплуатировать все богатства страны – от древесины до экзотических продуктов. «Испанские колонизаторы уничтожали индейское население острова, но рабочих рук требовалось всё больше и больше, поэтому стали завозить рабов из Африки. Затем на Кубу прибыли переселенцы с Гаити, из Италии, Северной Америки и даже из Китая» [Иванова, 1971; Сударь, 2004].

Испанский язык начал постепенно вводиться в язык местных жителей, благодаря важности торговли в кубинском порту, и впоследствии стал языком торговли и рынка. После 400 лет испанского владения кубинцы, наконец, стали независимыми, и Соединенные Штаты и Россия отметили кубинскую идентичность.

В данном исследовании лексический состав национального кубинского варианта испанского языка рассматривается в художественном дискурсе, в котором, как известно, ключевым является внутренний мир автора, его психологическое состояние во время написания произведения, его стиль мышления, индивидуальные знания о реальном мире, его культурные ценности. Кроме того, художественный дискурс позволяет увидеть следы культуры, преобладающей на определенном этапе развития общества, а также взаимодействие между писателем и читателем [Арутюнова, 1999; Бабаян, 2022; Дейк, 1989; Карасик, 2002; Купцов, 2022; Шилова, 2022; Tyukina, 2021]. Таким образом, изучение лексического состава кубинского национального варианта испанского языка в художественном дискурсе является релевантным и целесообразным.

1. Индихенизмы. До прихода испанских колонизаторов на территории Кубы обитали различные индейские племена, включая сибонеев, таино, гуаханабеев. Однако, индейский язык не оказал значительного влияния на

кубинский язык, так как к 1600 году коренное население острова было почти полностью истреблено из-за болезней, войн и жестокости испанских колонизаторов. Ср.: *barbacoa* (барбекю), *bohío* (боио – крестьянское жилище), *batata* (батат), *bejuso* (лиана) *barbacoa* (циновка), *casique* (касик – вождь племени), *caiman* (крокодил), *canibal* (каннибал), *canoa* (каное), *coquí* (кока), *hamaca* (гамак), *huracán* (ураган), *iguana* (ящерица), *maí* (кукуруза), *papaya* (папайя), *savana* (савана), *tabaco* (табак), *tapioca* (тапиока), *tucán* (тукан), *yucca* (юкка). Следует отметить, что в настоящее время большинство из этих слов являются интернациональными.

2. *Африканизмы*. Богатство лексики, привезенной рабами из Африки в период торговли людьми, оставило свой след и красочность в лексике и идиомах испанского языка на Кубе. Различные этнические группы, представленные рабами из разных регионов Африки, принесли с собой свои диалекты, обычаи и культуры. На Кубе проживало около 30 этнических групп африканского происхождения между 1790 и 1825 годами. В результате взаимодействия рабов и местных жителей Кубы сформировался афро-кубинский жаргон, называемый языком *босаль*, который использует слова из испанского языка и слова из языков рабов. Половина населения Кубы говорит на этом деформированном испанском языке. Например, распространенное слово африканского происхождения *bilongo* (*билонго*), которое переводится как "*волшебное средство*" для кубинцев означает заклинания или колдовство, и не имеет никакого отношения к медицине. Другим примером является слово *guara*, которое в культуре банту означает "*друг*", а в разговорном кубинском испанском намекает на своего рода дружбу.

Африканизмы часто встречаются в названиях племен, флоры и фауны, топонимах, словах, характеризующих внешность человека и т.д. Наиболее частотные африканизмы современного кубинского национального варианта испанского языка распределены по лексико-семантическим группам:

- название географических объектов (топонимы): *Aragá*, *Carabalí*, *Congo*, *Lucimí*, *Mandinga* и др.;

- музыкальная культура: *songa*, (*пение, используемое в карнавале*), *guaguancó* (*африканский ритм, который означает "жесткость"*), *timba* (*группа афро-кубинских ритмов*) и др.;

- музыкальные инструменты: *achere*, *aggbé* (*кубинские маракасы*), *agogó*, *adjá*, *atabaques*, *batá*, *chachá* (*музыкальный инструмент, сделанный из гуиро*), *marímbula* (*народный шипковый инструмент*), *tambor*, *saxatmbi* и др.;

- танцы: *bachata*, *guarachá*, *samba*, *sandunga* (*иметь благодать во время танца или ходьбы*) и др.;

- праздники: *betbé* (*празднование ритуального характера в сопровождении барабана*) *sitbancha* (*кубинский праздник веселья*), *sandombe* (*музыка и танцы африканского наследия, народный праздник*);

- слова, относящиеся к религиозным, сакральным терминам: *babalocha* (*жрец*), *bansuá* (*свеча*), *bantu* (*человек*), *iré* (*благословение*), *kriyumba* (*голова мертвеца*), *tacumba* (*религиозный культ*), *tenga* (*кровь*), *treba* (*мёртвый*),

ndoki (колдовство), *ngangulero* (практикующий культ), *ntoto* (живой), *ogun* (колдовство), *zombie* (неодушевленное существо, которое было возрождено с помощью колдовства) и др.

- продукты питания: *guineas* (банан), *plátanos* (платанос – это банан, который требует предварительной термической обработки), *ñames* (съедобный травянистый клубень) и др.;

- пища: *fufú* (пюре из овощей, особенно из бананов, измельченных с чесноком, сало и свиной шкурки), *gandinga* (пища, приготовленная из мелких кусочков свинины, соуса, специй и овощей); *tasaño* (вяленое мясо); *quimbombó* (растение с удлиненными, съедобными плодами с большим количеством семян, слизистое на вид, которое готовится из мяса, овощей и овощей) и др.;

- напитки: *malafo* (алкогольный напиток, особенно коньяк или ром), *zambúbia* (напиток из сахарного тростника»);

- предметы быта и обихода: *baro* (деньги, банкнота или валюта одного песо); *sachimba* (курительная трубка), *eteruaba* (горшочек); *ogual* (глиняный диск) и др.;

- обозначение лиц: *sundango* (женоподобный человек с унижительным смыслом); *guarapeta* (пьяный); *basán* (успешный человек); *bemba* (толстые губы); *bitongo* (избалованный, обиженный человек), *bitonguear* (действовать как ребенок); *sandanga* (неудачник, лузер); *sanengo* (слабый, больной человек); *súmbila* (партнер, приятель, обычно употребляемый в пренебрежительном смысле); *trepiní* (нищий); *ensonga* (бессловесный); *entumbo* (пьяный), *tisata* (горничная или служанка, которая занимается уборкой дома, гостиницы или здания, молодая рабыня); *tuleque* (молодой раб); *taúimbe* (человек с политической властью, лидер, чиновник) и др.

Таким образом, африканцы оказали большое влияние на национальный кубинский вариант испанского языка, так как принесли с собой свою религию, свои обычаи, свой язык, свои танцы, свою музыку, свою еду, иначе говоря, свою культуру.

3. *Галлицизмы*. Несмотря на то, что Куба является небольшим испанским островом, находящимся далеко от Франции, это не препятствовало тому, чтобы французский язык так или иначе оставил свой отпечаток во многих сферах кубинской культурной жизни, особенно в художественной и литературной. Активная миграция франкоговорящих жителей Гаити была связана с началом революции в 1791 года. Позже группа французского происхождения пополнилась беженцами из Луизианы. Французское влияние на испанский язык Кубы в целом носит региональный характер, так как переселенцы заселяли в основном восточную часть острова и таким образом большинство не интернациональных галлицизмов можно встретить в речи именно восточных областей острова, в то время как на западе они не столь распространены. Ср.: *afiche* (афиша), *attache* (атташе), *bató* (лодка типа каноэ), *bidel* (биде), *coqueluche* (коклюш), *creyón* (карандаш), *croqueta* (котлета цилиндрической формы в кляре), *desabillé* (женский домашний халат), *frapé* (пицца, порубленная

на мелкие кусочки), *eclair* (пирожное в виде трубочки с кремом), *corsé* (корсет), *trusa* (купальный костюм) и др.

Необходимо отметить, количество галлицизмов в кубинском варианте испанского языка довольно невелико.

4. *Китаизмы*. В период с 1853 г. по 1874 г. более 125 000 китайцев мигрировали на Кубу в поисках работы и лучшей жизни. Сначала они работали на плантациях в условиях равных тем, в которых находились африканские рабы, с той лишь разницей, что они были свободными и были связаны с хозяином только контрактом. Впоследствии китайцы начали открывать лавки по продаже бисера, химчистки, небольшие таверны. В Гаване образовался Китайский Квартал, жители которого использовали для общения особый жаргон: нечто среднее между испанским и китайским языками. Некоторые слова, заимствованные из китайского языка, вошли в лексический состав языка Кубы. Ср.: *chau-chau* (чай-чай), *chulampín* (эксплуататор), *requinés* (некинес), *té* (чай) и др.

5. *Итальянизмы*. В конце XIX в. в Латинскую Америку хлынула волна итальянской иммиграции, в том числе и на Кубу, хоть и не так массово, как это было в Риоплатской зоне. Итальянский язык не оказал сильного влияния на кубинский вариант, но все же многие итальянские слова прочно вошли в состав кубинской лексики. Ср.: *altoparlante* (громкоговоритель), *arlequín* (арлекин), *artesano* (ремесленник), *basán* (щеголь), *balcón* (балкон), *bandido* (бандит), *boleta* (билет), *canalla* (сброд), *carnaval* (карнавал), *casino* (игорный дом), *charla* (болтовня), *confeti* (конфетти), *crédito* (доверие), *cuarela* (акварель), *diletante* (дилетант), *espagueti* (спагетти), *gaveta* (ящик), *posta* (почта) и др.

6. *Англицизмы*. В период захвата Гаваны англичанами в XVIII веке английская лексика начала проникать в кубинский язык. В период 1898-1959 гг., благодаря социально-экономическим условиям и политической ситуацией в стране кубинское население стало усваивать англицизмы. С тех пор английские слова и термины стали неотъемлемой частью кубинского варианта испанского языка и до сих пор продолжают пополнять кубинскую разговорную речь, тому есть ряд причин:

- многие развлекательные заведения, коммерческие предприятия, банковские компании носят североамериканские названия: *City Hall* (Сити Холл), *Coney Island* (Кони Айленд), *Palm Beach* (Палм Бич), *The City Bank of Canada* (Городской Канадский банк) и т.д.;

- использование английских слов для того, чтобы показать качественные различия между некоторыми заведениями: *barber's shops* (парикмахерская), *beauty parlors* (салон красоты), *drugstores* или *pharmacies* (аптеки), *cocktail lounges* (коктейльный зал), *groceries* (бакалейные товары) и т.д.;

- широкое распространение спортивной лексики главным образом из единиц, связанных с бейсболом, который сыграл фундаментальную роль в процессе англицизации кубинского варианта испанского языка, усвоив ряд выражений и слов: *baseball* (бейсбол), *basketball* (баскетбол), *goal* (гол), *out* (аут), *pitcher* (питчер), *referee* (судья), *rolling* (роллинг) и т.д.;

- стремление определенных социальных классов типа *highlife* (*высшее общество*) использовать в своей речи неологизмы, чтобы походить на американцев. И хотя Королевская академия испанского языка этого не допускает, в языке Кубы появляются слова, типа *picnic* (*пикник*), *weekend* (*уикэнд*), *happy birthday* (*с днем рождения*) и т.д.

7. *Лусизмы*. Массовые миграция иммигрантов-колонистов с Канарских островов и Галисии на Кубу внесли свой вклад в формирование кубинского варианта испанского языка. Ср.: *bosta* (*навоз*), *botar* (*бросать якорь*), *cachimba* (*простолюдинка*), *carimbo* (*клеймо*), *magua* (*неудача*), *marejada* (*прибой*), *maturrango* (*чужак*), *mojo* (*соус из паприки со специями*), *тисато* (*слуга*), *rolo* (*кудри*) и др.

8. *Гитанизмы и цыганский язык кало*. Движение “Germanías”, которое было преступным братством, процветающим в Испании сотни лет назад, или “caló”, язык, на котором говорят цыгане, принес много слов, которые сегодня считаются кубинским творением очень низкого культурного уровня. Ср.: *afanar* (*украсть*), *arañar* (*воровать*), *chalaó* (*сумасшедший*), *chaval* (*юноша*), *jarana* (*суета*), *gao* (*дом*), *jamar* (*кушать*), *jeta* (*физиономия*), *palmar* (*украсть деньги*), *paripé* (*обман*), *puro* (*отец*), *sandunga* (*празднество*) и др.

9. *Русизмы*. Во второй половине прошлого века русский язык был очень популярен среди кубинцев, его преподавали в университетах и школах, а также были созданы образовательные программы на радио и телевидении. Тесные политические, экономические и культурные отношения между двумя народами нашли свое отражение в лексиконе обоих языков. Так как две культуры в течение достаточно длительного времени соприкасались друг с другом, они в конечном итоге заимствовали и усвоили черты культуры, которые им в принципе были чужды. Словарный запас кубинского варианта испанского языка содержит определенное количество русизмов, каждый из которых обладают своей неповторимой историей. Большинство русизмов в современном кубинском варианте испанского языка используется редко или не используются вообще. Ср.: *balalaika*, *bolchevique*, *caftán*, *cebellina*, *checka*, *combinado*, *constructivismo*, *copeca*, *cosmonauta*, *dacha*, *duma*, *icono*, *hospodar*, *isba*, *katiuska*, *kvass*, *koljos*, *konsomol*, *kopec*, *kremlin*, *matrioshka*, *menchevique*, *mujik*, *perestroika*, *pogromo*, *pope*, *rublo*, *samovar*, *sóviet*, *sovnarjós*, *sovjos*, *sputnik*, *troika*, *vodka*.

10. *Кубинизмы*. В ходе исследования было выявлено, что разговорный и письменный испанский язык на Кубе содержит определенное количество характерных только для кубинского варианта лексических единиц – *кубинизмы*. Ср.: *bachata* (*шутка*), *bonitillo* (*человек, считающий себя красивым*), *desconchufarse* (*сходить с ума*), *descuarejeringarse* (*отдыхать*), *escobio* (*друг*), *jején* (*москит*), *guagüero* (*водитель автобуса*), *guatacón* (*льстец*), *piyas* (*туфли на высоком каблуке*) и др.

Таким образом, кубинский вариант испанского языка сформировался под влиянием различных народов и культур, проживавших на острове на протяжении многих веков, начиная с индейцев. В результате прихода испанских колонизаторов, ядром кубинского языка стал испанский язык,

объединивший все диалекты Пиренейского полуострова и Канарских островов, а также некоторую лексику из других языков. Лексический состав кубинского языка в художественном контексте отражает его лингвокультурные особенности, выражая культурно-национальные и исторические особенности страны. Вышеупомянутые лексические единицы являются неотъемлемой частью культурного наследия и отражают самобытность народа.

Список литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Бабаян В.Н., Купцов А.Е., Шилова Н.В. Семантические и коммуникативно-прагматические особенности дискурсивных маркеров в испаноязычном художественном дискурсе // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 4(31). С. 86-92.
3. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М. : Прогресс, 1989. 310 с.
4. Иванова Л.Т., Мартынова Н.А., Хонкасало Э.И. Испанский язык на Кубе. М.: Высшая школа, 1971. 80 с.
5. Карасик В. . Язык социального статуса. М.: Гнозис, 2002. 333 с.
6. Касарес Х. Введение в современную лексикографию / пер. с исп. Н.Д. Арутюновой. М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. 259 с.
7. Купцов А.Е., Шилова Н.В. Дискурсивы и синтаксические конструкции как средства формирования прагматического эффекта акта коммуникации в англо- и испаноязычном художественном дискурсе // Когнитивные исследования языка. 2022. № 3(50). С. 269-273.
8. Купцов А.Е. Основные общеинформативные типы предложения с частицами (на материале испанского языка) // Когнитивные исследования языка. 2016. № 26. С. 139-142.
9. Сингаевская А.В. Национально-культурное своеобразие испанских фразеологизмов с компонентом-антропонимом. Киев: Грамота, 2014. С. 178-183.
10. Соколова А.Ю. Изменчивость языка: факторы, влияющие на развитие грамматического строя // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2019. №2. С. 24-31.
11. Сударь Г.С. Топонимия Испании как объект лингвокультурологического исследования : дис. канд. филол. Наук / Сударь Галина Станиславовна – Москва, 2004. 212 с.
12. Шилова Н. В. Метод проектов как инновационная педагогическая технология // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 274-277.
13. Tyukina L.A., Melnikova K.A., Babayan V.N. Russian language jokes in humorous dialogical discourse // Russian studies without borders. 2021. Vol. 5. No. 1. P. 27-34.

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

А. Е. Купцов, kupcov.a@mail.ru

доцент кафедры английского языка,

кандидат филологических наук

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль*

Н. В. Шилова, n.shilovanina@yandex.ru

ассистент кафедры иностранных языков

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль*

Аннотация: Коммуникативно-прагматическая функция дискурсивов в художественном дискурсе состоит в их способности фокусировать внимание читателя на новой информации в высказывании, доносить до читателя квалификативные смыслы высказывания, усиливать эмоциональное и эстетическое воздействие и смысловые нагрузки отдельного слова, словосочетания или целого высказывания, привнося в высказывание дополнительную смысловую нагрузку.

Ключевые слова: коммуникативно-прагматические единицы, дискурс, художественный дискурс

COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC UNITS AS COMPONENTS OF THE AUXILIARY SYSTEM OF FICTIONAL DISCOURSE

B. E. Kuptsov, kupcov.a@mail.ru

Associate Professor of the Department of English,

Candidate of Philological Sciences

Yaroslavl State Pedagogical

University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

N. V. Shilova, n.shilovanina@yandex.ru

assistant of the Department of Foreign Languages

Yaroslavl State Pedagogical

University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

Abstract: The communicative and pragmatic function of discourse markers in fictional discourse consists in their ability to focus the reader's attention on new information in the utterance, to convey to the reader the qualifying meanings of the utterance, to enhance the emotional and aesthetic impact and semantic loads of an individual word, phrase or whole utterance, bringing additional semantic load into the utterance.

Key words: communicative and pragmatic units, discourse, fictional discourse

Начиная с зарождения лингвистической теории текста, грамматики дискурса, и прежде всего, различных подходов к прагматике, т.е. включения прагматических факторов в грамматику и, как следствие, включения

прагматических факторов в грамматику, изучению данных лексических единиц уделяется всестороннее внимание из очень разных теоретических ориентаций, применяемым к различным разноструктурным языкам. Несмотря на неослабевающий интерес к данным конструктивно- синтаксическим единицам, целый ряд вопросов до сих пор не получил достаточно полного и однозначного освещения. Таким образом, исследования в области лингвистики наполняются новыми неизученными аспектами, позволяющими глубже проникнуть в природу данных лексических единиц, указывая на их неслучайное появление и развитие в языковой системе.

Современная лингвистика признает тот факт, что понятие «дискурс» определяется как совокупность языковых высказываний, которые используются в определенной ситуации коммуникации и связаны между собой общей темой и целью. По мнению ряда исследователей, дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее в себя экстралингвистические факторы, текст, контекст, в котором он используется, а также социальные, культурные и политические факторы, которые влияют на его создание и интерпретацию [Арутюнова, 1999; Бабаян, 2006; Бабаян, 2017; Дейк, 1989; Карасик, 2002; Купцов, 2016; Шилова, 2022а; Шилова, 2022б, Шилова, 2023 и др.]. Дать однозначное определение понятию «дискурс» представляется довольно сложной задачей, так как дискурс является многомерным и многогранным понятием, которое охватывает множество аспектов лингвистической и социальной деятельности. Необходимо отметить, что данный феномен может иметь различные функции и цели, которые зависят от контекста.

Среди разнообразных существующих концепций относительно природы и сущности понятия «дискурс» следует обратить внимание на тот факт, что дискурс исследуется с разнообразных позиций, например, с точки зрения социолингвистического подхода, психолингвистического подхода, коммуникативно-ориентированного подхода, прагматического подхода [Бабаян, 2017, с. 79]. Различные аспекты дискурса изучаются и объясняются разными способами, так как кладутся в его основу разнообразные онтологические признаки. Т.А. ван Дейк указывает на тот факт, что дискурс является неотъемлемой составляющей социокультурного взаимодействия [ван Дейк, 1989, с. 53].

Важно подчеркнуть, что в рамках предпринятого исследования наиболее целесообразным и релевантным, на наш взгляд, представляется определение понятия «дискурс» как сложного коммуникативного явления, приведенное В. Н. Бабаяном, который детерминирует **дискурс** как связный текст, отражающий целостную коммуникативно-речевую ситуацию и учитывающий в качестве экстралингвистических факторов всех её участников [Бабаян, 2006]. Следует отметить, что определение понятия «дискурс», которое приводит В. Н. Бабаян, отражает и объединяет как собственно языковой, так и коммуникативно-социолингвистический подходы, так как в данном определении исследователем учитываются все – активные и пассивные – участники-продуценты дискурса,

форма дискурса – монолог или диалог, коммуникативно-речевая ситуация в целом, языковые и собственно лингвистические особенности дискурса, а также выделяются предложения-высказывания (реплики) в качестве основных единиц такого сложного коммуникативного феномена как дискурс, что способствует проведению комплексного анализа высказываний адресанта и адресата как участников определенного акта коммуникации.

Исследуя различные типы дискурса, приходим к выводу о том, что у каждого типа дискурса есть свои специфические когнитивные, прагматические, идеологические и культурные мотивы, в которых наблюдается различие в их реализации. Одни из перечисленных типов дискурса существуют в реальном мире, а другие нет, так как полагаются только на воображение писателя [Купцов, 2017, с. 438]. Так, художественный дискурс является разновидностью дискурса, связанный с созданием и интерпретацией художественных произведений и включающий в себя использование литературных приемов, стилей и жанров для создания жанров, которые обладают эстетической ценностью. Художественный дискурс содержит в себе след культуры, преобладающей на определенном этапе развития общества, подразумевая взаимодействие между писателем (адресантом) и читателем (адресатом) [Купцов, 2016, с. 139; Купцов, Кондакова, 2018].

Одним из еще недостаточно разработанных вопросов художественного дискурса является вопрос об изучении функционального диапазона коммуникативно-прагматических единиц в англо- и испаноязычном художественном дискурсе. Исследуемые лексические единицы – дискурсивы – в совокупности с риторическими средствами (*порядок слов, лексические повторы, инверсия* и т.д.) образуют риторические отношения для достижения определенных коммуникативных целей при передаче актуальной и дополнительной информации в художественном дискурсе.

В современном языкознании традиционно изучают функции коммуникативно-прагматических единиц (дискурсивов), их позиции в предложении-высказывании и частотность употребления в различных типах дискурса. Разнообразие существующих теорий данных единиц обусловлено не только возможностями языка как системы, но и многообразием речевых ситуаций употребления данных лексем в различных экстралингвистических условиях. Таким образом, коммуникативно-прагматические единицы используются для связывания и организации текста в определенную структуру. Они помогают выразить связь между предложениями и идеями, а также указывают на различные отношения между ними, организуя информацию в логическую последовательность.

В рамках настоящего исследования в разряд дискурсивных маркеров включены частицы, наречия, союзы, местоимения, выступающие в определенной речевой ситуации. Все они являются важными элементами в семантико-коммуникативном и коммуникативно-прагматическом аспектах, так как отражают стратегию ведения разговора и позицию говорящего по отношению к сообщаемым фактам [Купцов, 2017; Бабаян, 2006]. Таким

образом, дискурсив – это вспомогательная коммуникативная единица дискурса, «основное предназначение которой состоит в помощи коммуникантам (и адресанту, и адресату) в речевом оформлении мыслей на всех стадиях дискурсивного процесса – во время создания, реализации и восприятия дискурса» [Викторова 2015: 10].

В ходе предпринятого исследования установлено, что коммуникативно-прагматическая единица *even* в английском языке находится в препозиции и выполняет функцию формулирования мысли и фокусирования внимания реципиента (адресата) на последующей новой для него информации.

*But then there was the espionage. **Even Ashenden** with all his tolerance for human frailty could not but feel that to betray your country for money is not a very pretty proceeding (Maugham).*

Приведенный выше пример предложения-высказывания англоязычного художественного дискурса показывает, что дискурсив *even* в английском языке является средством интенсификации высказывания, так как данная коммуникативно-прагматическая единица в какой-то степени оказывает влияние на формирование у читателя (адресата) определённого мнения и концентрирует его внимание на поступающей новой.

Проведенное исследование позволило установить, что коммуникативно-прагматические единицы испанского языка *hasta, sobre todo, siquiera* указывают на крайнюю степень проявления признака, обозначенного в предикате.

*Hay baños que lucen hermosos como pulseras de brillantes, bidets con un cuadro de mandos como el de un automóvil, lujosos retretes de dos tapas y de ventrudas, elegantes cisternas bajas donde seguramente se puede apoyar el codo, se pueden incluso colocar algunos libros bien seleccionados, encuadernados con belleza: Hölderlin, Keats, Valéry, para los casos en que el estreñimiento precisa de compañía; Rubén, Mallarmé, **sobre todo Mallarmé**, para las descomposiciones de vientre (Cela);*

*Así que Ambrosio le había hablado a don Cayo, don, para que pusiera a Ludovico en vez de Hinostraza, y don Cayo se había reído: ahora **hasta tú** tienes: tus recomendados, negro (Llosa);*

*Le había sentado entre los dos candelabros y don Néstor parpadeaba contrariado, lamentando que **ni siquiera la silla flamenca** hubiera podido evitar la desgracia. Pero como buen comerciante encontró enseguida la salida pertinente (Delibes).*

Данные примеры позволяют говорить о том, что дискурсивы в испанском языке отражают исключительность факта, выдвигая на передний план информацию, которая обладает наибольшей ценностью. Следует отметить, что в ходе анализа предложений-высказываний испаноязычного художественного дискурса выявлено, что дискурсив *siquiera* употребляется вместе с отрицательной частицей *ni*, которая придает всему предложению повышенную экспрессивность, тем самым подчеркивая функцию усиления лексемы *siquiera* в высказывании, что, в свою очередь, позволяет реципиенту (адресату) сконцентрировать внимание на существенной информации.

*I could tell he was angry that I left like that, although he said at first he was pleased, he was sure they were all pleased, which of course I know they weren't. He **even suggested** I might invest in the Council 5% Loan! Some of them at Town Hall lose all sense of proportion (Fowels);*

*Debe ser interesantísimo ser periodista – dijo el Chispas – Yo no podría, soy negado **hasta para escribir** cartas. Pero ahí tú estás en tu elemento, Santiago (Llosa).*

Как видно из приведенных примеров предложений-высказываний англо-, испаноязычного художественного дискурса, коммуникативно-прагматические единицы, прикрепляясь к сказуемому, отражают его отношение к содержанию предикативной части высказывания, при этом в центре предикативной части высказывания находится сам предикат. При помощи данных лексических единиц авторы усиливают языковое выражение и подчёркивают действие, дискурсивы, соотнося сказуемое с предикативной частью, определяют содержательные границы предикативной части.

*The pen was an archaic instrument, seldom used **even for signatures**, and he had procured one, furtively and with some difficulty, simply because of a feeling that the beautiful creamy paper deserved to be written on with a real nib instead of being scratched with an ink-pencil (Orwell);*

*Hazlo por la Teté y **sobre todo por tu viejo** – insistía Popeye. Tú sabes cómo te quiere, flaco. Y hasta el Chispas, hombre. Esta misma tarde me dijo que el supersabio se deje de mariconadas y venga (Llosa).*

Анализ позволил выявить, что авторы используют данные коммуникативно-прагматические единицы для акцентирования дополнения в предложении-высказывании, так как данные дискурсивы вносят оттенок усиления в высказывания. Акцентируемый компонент предложения может находиться в сильной и слабой связи с господствующим словом.

Следующие примеры показывают, что одной из функций коммуникативно-прагматических единиц – сосредоточить внимание читателя (адресата) сообщения на главной реалии в высказывании, придавая дополнительные оттенки значений акцентируемому компоненту предложения.

*She had sat at the window so often and so long during the weeks that had passed and her eyes now were so familiar with the fantastic, garish, beautiful and mysterious temple on its great bastion that it rested her spirit. It was so unreal, **even in the crude light of midday**, that it withdrew her from the reality of life (Maugham);*

*Por las tardes, **sobre todo en los tiempos de grandes lluvias**, se veían pasar los cortejos de pobres llevando a sus ahogados para velarlos en el convento (Márquez).*

Итак, проведенный в настоящей работе анализ фактического материала показал, что основные функции вышеупомянутых коммуникативно-прагматических единиц (дискурсивов) связаны с выдвиганием на передний план информации, которая обладает наибольшей ценностью. Являясь средством усиления смысловой нагрузки слова, словосочетания или всего высказывания в целом, дискурсивы подчеркивают информативно-семантическую значимость акцентируемого компонента, а также несут дополнительную композиционно-смысловую нагрузку в художественном дискурсе.

Список литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Бабаян В.Н. Дискурс как сложный коммуникативный феномен. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2006. Т. 12. С. 127-129.
3. Бабаян В.Н. Различные подходы к определению понятия «дискурс» и его основные характеристики // Верхневолжский филологический вестник: научный журнал. Ярославль, 2017. №1. С. 76-81.
4. Бабаян В.Н., Купцов А.Е., Шилова Н.В. Семантические и коммуникативно-прагматические особенности дискурсивных маркеров в испаноязычном художественном дискурсе // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 4(31). С. 86-92.
5. Викторова Е.Ю. Вспомогательная система дискурса: монография. Саратов: ООО Издательский центр «Наука». 2015. 404 с.
6. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 310 с.
7. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Гнозис, 2002. 333 с.
8. Купцов А.Е. Основные общеинформативные типы предложения с частицами (на материале испанского языка) // Когнитивные исследования языка. 2016. № 26. С. 139-142.
9. Купцов А.Е. Эмфатические конструкции и частицы как средство актуализации ремы в испанском предложении // Когнитивные исследования языка. 2017. № 30. С. 438-441.
10. Купцов А.Е., Кондакова Т.Ю. Топонимы как отражение социокультурного облика регионов Португалии // Геополитика и экогеодинамика регионов. 2018. Т. 4 (14). № 4. С. 208-219.
11. Шилова Н.В., Купцов А.Е. Дискурсивы и синтаксические конструкции как средства формирования прагматического эффекта акта коммуникации в англо- и испаноязычном художественном дискурсе // Когнитивные исследования языка. 2022а. № 3(50). – С. 269-273.
12. Шилова Н.В., Купцов А.Е. Лингвокультурные особенности кубинского варианта испанского языка в художественном дискурсе: лексический аспект // Язык и общество. Диалог культур и традиций : Сборник материалов научной конференции, Ярославль, 01–31 марта 2022 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022б. С. 223-232.
13. Шилова Н.В. Метод проектов как инновационная педагогическая технология // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 274-277.

О НЕКОТОРЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ СПОСОБАХ ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОЙ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ДИСКРИМИНАЦИОННО МАРКИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РУССКОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

К. А. Мельникова, e-mail: ledeja@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль

Аннотация: В статье рассматриваются синтаксические способы осуществления лингвопрагматической нейтрализации дискриминационно маркированных лексических единиц в русскоязычном медиадискурсе. Согласно результатам исследования, случаи проявления нейтрализация дискриминационно маркированных лексических единиц синтаксическим способом довольно частотны.

Ключевые слова: медиадискурс, лингвопрагматика, нейтрализация, эвфемизация, редукция стигматичных сем, синтаксические способы нейтрализации

ON SOME SYNTACTIC METHODS OF LINGUOPRAGMATIC NEUTRALIZATION OF DISCRIMINATIVELY MARKED LEXICAL UNITS IN RUSSIAN MEDIA DISCOURSE

K. A. Melnikova, e-mail: ledeja@yandex.ru

Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl, Russia

Abstract: The article considers some syntactic methods of discriminative pragmatic lexical units' neutralization in the Russian media discourse. According to the results of the research the neutralization of discriminatively marked lexical units through the syntax ones are quite frequent.

Key words: media discourse, linguopragmatics, neutralization, euphemization, reduction, syntactic ways of neutralization

Современные условия осуществления межкультурной и межличностной коммуникации характеризуются использованием дискриминационно немаркированных языковых средств в речи. Принцип политкорректности стал одной из предпосылок к разделению языковых средств на дискриминационно маркированные и недискриминационно маркированные. Некоторые исследователи определяют принцип политкорректности как «культурно-поведенческую и языковую тенденцию, нацеленную на замену устоявшихся терминов, могущих задеть чувства и достоинство того или иного индивидуума эмоционально нейтральными и/или положительными эвфемизмами» [Мельникова, 2020, с. 193].

Оксфордский словарь новых слов определяет принцип политкорректности как *the principle of avoiding language and behaviour that may offend particular groups of people* // *стремление избежать языкового и поведенческого оскорбления определенных групп людей* [The Oxford Learners Dictionary.com]. Иными словами, соответствие либеральной или радикальной точке зрения по социальным вопросам, характеризующееся защитой

утвержденных взглядов и неприятием языка и поведения, считающихся дискриминационными или оскорбительными.

Влияние принципа политкорректности затронуло все сферы человеческой деятельности. Сфера запретов включает использование оскорбительных прозвищ и неуместных шуток. Часто на законодательном уровне запрещены различные виды дискриминации, а также употребление дискриминационной лексики. Согласно законодательству РФ, дискриминация – это «нарушение прав, свобод и законных интересов человека и гражданина в зависимости от его пола, расы, цвета кожи, национальности, языка, происхождения, имущественного, семейного, социального и должностного положения, возраста, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности или непринадлежности к общественным объединениям или каким-либо социальным группам» [ст. 5, КоАП РФ]. Таким образом, следует отметить, что принцип политкорректности служит основой для выявления дискриминационно маркированных языковых средств, и, в соответствии с принципом политкорректности, дискриминационно маркированные языковые средства должны быть редуцированы или заменены недискриминационно маркированными.

В свою очередь, возникновение и развитие технических средств осуществления коммуникации (радио, телевидение и, особенно, интернет) в значительной мере повлияли и продолжают оказывать огромное влияние на социальные, политические, экономические, культурно-исторические характеристики общества, на массовое сознание людей (участников коммуникации) и, в свою очередь, на дискурс. Иными словами, развитие телекоммуникационных средств связи и информационных технологий привело к появлению особого вида дискурсивного взаимодействия – медиадискурса [Бабаян, 2022, с. 128].

Медиадискурс оказывает огромное влияние на сознание и поведение людей, «люди находятся под воздействием новостей, которые они читают или смотрят хотя бы потому, что они получают и обновляют свое знание о мире» [Дейк Т. А., 2000, с. 134].

По мнению некоторых исследователей, «дискриминационные установки усиливают выраженность локальных конфликтов между доминирующими и дискриминируемыми группами. Наличие дискриминационных установок является фактором, препятствующим развитию общества как гармоничного и толерантного и, как следствие, делает невозможным проявление социальной активности, выраженной в творчестве, свободе, саморазвитии социума [Кленова, 2018, с. 245]. Таким образом, устранение дискриминации в обществе и в речи, является первоочередной государственной задачей.

Деятельность официальных медиаисточников (новостные сайты, сайты различных издательств и т.д.) регулируется законодательством и контролируется правительством, они предпочитают использовать недискриминационно маркированные и нейтрализованные лексические средства [Чеботарева, 2014, с. 83].

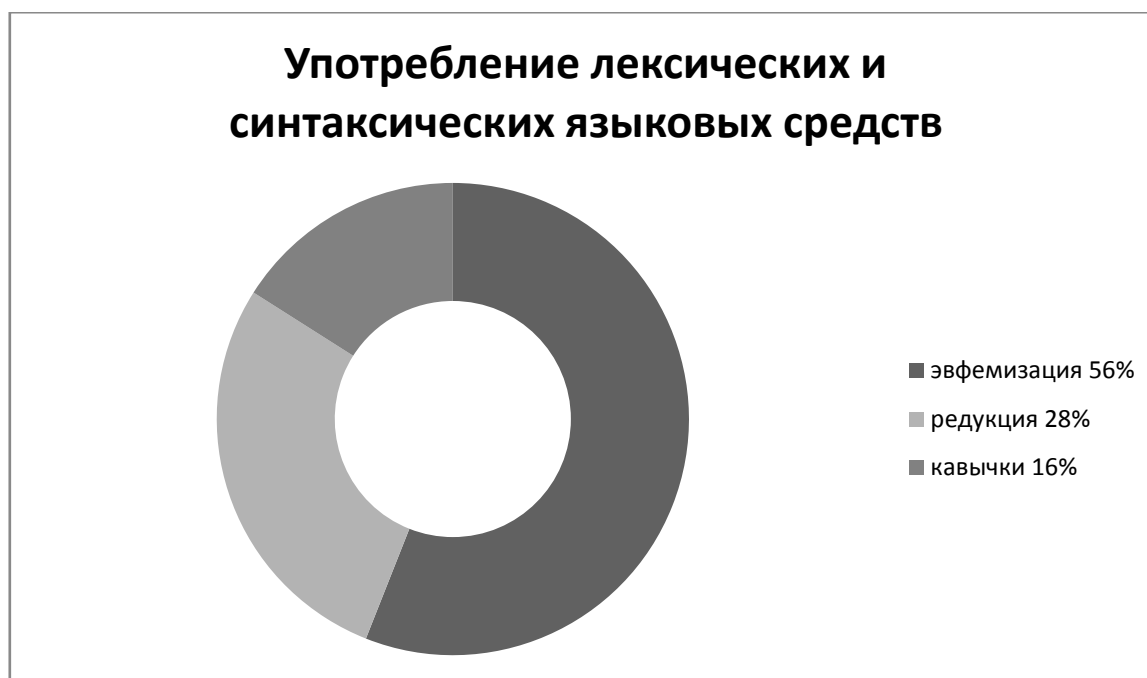
Поскольку Российская Федерация является многонациональным государством, проблема дискриминации по национальному признаку является одной из наиболее актуальных современных проблем.

В ходе данной работы нами был проанализирован корпус из 120 сообщений русскоязычных медиаисточников (Gazeta.ru, Izvestiya.ru, Aif.ru и др.). Данные медиатексты содержат нейтрализованные лексические средства, которые могут быть отнесены к номинативной области «Дискриминация по национальному признаку» с точки зрения выявления осуществления лингвопрагматической нейтрализации дискриминационно маркированных лексических единиц посредством использования синтаксических языковых средств.

Диаграмма 1 представляет процентное соотношение (частотность) использования лексических (эвфемизация, редукция стигматичных сем) и синтаксических (кавычки) языковых средств.

Диаграмма 1

Употребление лексических и синтаксических языковых средств осуществления лингвопрагматической нейтрализации дискриминационно маркированных лексических единиц номинативной области «Дискриминация по национальному признаку»



Проанализировав случаи употребления лексических и синтаксических языковых средств осуществления лингвопрагматической нейтрализации дискриминационно маркированных лексических единиц номинативной области «Дискриминация по национальному признаку», можем отметить, что наиболее частотным является употребление эвфемизации лексических средств (56%); редукция стигматичных сем составляет 28%, в то время, как синтаксическим способом нейтрализуется 16% дискриминационно маркированных лексических

единиц, что является довольно значительной долей нейтрализуемых лексических единиц.

Рассмотрим некоторые примеры. Так, например, медиаисточник «Новая газета» года в своем интервью цитирует гражданку Таджикистана, живущую в России:

*Там была девушка, старший лейтенант, ее я очень просила... Никто ребенка не покормил... Они издевались и смеялись надо мной: «Мы тебя не понимаем, нам нужен переводчик...» Называли «**черножопой**» и говорили, что у «**черножопых нет прав**» [9].*

Медиаисточник не акцентирует внимания на национальной принадлежности героини интервью и использует лексическое средство *таджикская семья, граждане Таджикистана*, стигматичные семы которых редуцированы. Однако стоит отметить, что медиаисточник в качестве цитаты приводит дискриминационно маркированную лексическую единицу «**черножопый**», нейтрализованную синтаксически (кавычки).

Согласно сообщению медиаисточника «Независимая газета»:

*14 февраля в 15-й отдел милиции из 5-й детской больницы города Петербурга поступила телефонограмма, в которой сообщалось, что к ним в тяжелом состоянии с переломами костей черепа и носа доставлен ученик девятого класса 176-й школы Тагир Керимов. В ходе расследования выяснилось, что на школьника и его товарища напала на улице группа из 25–30 молодых людей, которые, выкрикивая лозунги «Убивай хача, мочи хача!», «Бей черных, бей хачей!», «Россия для русских!», повалили Тагира Керимова на землю и начали избивать. ... Где **приезжих** с самого начала обрекают на маргинальное существование, поскольку, с одной стороны, предлагают низкооплачиваемый, неквалифицированный труд, а с другой – не предлагают никаких механизмов ассимиляции? [10].*

Можем отметить, что медиаисточник вновь приводит цитаты, содержащие дискриминационно маркированные лексические единицы *хач* и *черный*, в то время как далее в данном медиасообщении использует нейтрализованные лексическую единицу *приезжие*, нейтрализованную посредством эвфимизации.

Тот же медиаисточник сообщает:

*В большинстве же случаев за «неправильную» национальность счеты сводят именно с «лицами кавказской национальности». Примеров – уйма. Тогда же, в феврале, в отместку за сорок смертей в метро скинхеды разгромили несколько «кавказских» магазинчиков и избili с десятков **приезжих** – как своих, с Северного Кавказа, так и иностранцев из Закавказья. Как показал опрос общественного мнения, проведенный в 128 городах России*

еще до взрыва около станции метро «Рижская», 46% россиян поддерживали введение для **выходцев с Кавказа жестких ограничений** [11].

Можем отметить, что медиаисточник употребляет дискриминационно маркированные лексические единицы **«лица кавказской национальности», «кавказских»** в кавычках, в то время как нейтрализованные лексические единицы **приезжие, иностранцы из Закавказья, выходцы с Кавказа** в кавычки не заключает.

Исходя из вышеизложенного, можем отметить, что русскоязычные медиаисточники нейтрализуют дискриминирующий коннотативный компонент высказывания посредством эвфемизации понятий (**приезжие, иностранцы из Закавказья**), редукции стигматичных сем (**выходцы с Кавказа**), но и используют синтаксические средства (кавычки) для осуществления лингвопрагматической нейтрализации дискриминационно маркированных языковых средств. Кавычки в данном случае являются синтаксическим языковым инструментом, выделяющим лексические единицы в необычных, условных, иронических употреблениях и «позволяют эксплицировать важную авторскую интенцию: пишущий ощущает нестандартность номинации и хочет предупредить об этом партнёра по коммуникации» [Гашева, 2014, с. 206].

Таким образом, проанализировав медиасообщения русскоязычных источников можем прийти к выводу, что лингвопрагматическая нейтрализация дискриминационно маркированных лексических единиц русскоязычного медиадискурса может производиться также и с использованием синтаксических средств.

Список литературы:

1. Бабаян В.Н., Мельникова К.А. Способы реализации коммуникативного воздействия в медиадискурсе // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 2(29). С. 126-132. – DOI 10.20323/2499-9679-2022-2-29-126-132.
2. Гашева, Л.П., Хакимова Е.М. Кавычки в современных русскоязычных текстах массовой коммуникации: ортологический аспект // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 205-212.
3. Дейк Т.А., ван. Анализ новостей как дискурса // Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ. 2000. С. 111-160.
4. Кленова М.А. Теоретические предпосылки исследования дискриминационных установок личности в изменяющемся обществе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. № 3. С. 245-249. – DOI 10.18500/2304-9790-2018-7-3-245-249.
5. Мельникова К.А., Говорухин Д.Е. Политкорректность как социокультурное явление в современном английском языке // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–16 мая 2020 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. С. 192–196.
6. Чеботарева А. А. Информационное право : учеб. пособие. М.: Юридический институт МИИТа. 2014. 160 с.

7. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 N 195-ФЗ (ред. от 03.04.2023). URL: <http://www.consultant.ru/document/> (дата обращения 01.03.2023).
8. The Oxford Learners Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения 12.03.2023).
9. Новая газета. URL: <https://novayagazeta.spb.ru/articles/9996/> (дата обращения 12.03.2023).
10. Независимая газета. URL: https://www.ng.ru/editorial/2009-08-31/2_red.html (дата обращения 11.03.2023).
11. Независимая газета. URL: https://www.ng.ru/courier/2004-10-11/9_boomerang.html (дата обращения 02.03.2023).

**ПРОЦЕДУРА ПРОСЛАВЛЕНИЯ В СВЕТЕ ПРОЦЕССА
САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ПОЛЕМИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В. И. ЛЕНИНА
«МАТЕРИАЛИЗМ И ЭМПИРИКРИТИЦИЗМ»
(К 100-ЛЕТИЮ ФОРМИРОВАНИЯ СОЮЗА ССР)**

С. А. Приходько, e-mail: sapclf1@yandex.ru
МБУК «Новозыбковский краеведческий музей», г. Новозыбков, Россия

Аннотация: Настоящая статья посвящена интенциональным, лексическим и синтаксическим особенностям реализации приёма прославления в книге В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». С помощью многокомпонентных сочетаний лидер социал-демократов очерчивает смысловой коридор, за рамки которого выходить разумному адресату опасно. Создавая в собственном полемическом дискурсе атмосферу безальтернативности, В. И. Ленин восхваляет своих наставников и дискредитирует круг оппонентов. Автор делает вывод, что эпитеты, восхваляющие материалистов, действуют в тексте в сочетаниях с разнородными полемическими приёмами, разрушающими его монотонность и усиливающими речевое воздействие.

Ключевые слова: процедура прославления, процесс самопрезентации, полемическая работа В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм», приём повтора, полемический дискурс, приём оценки, синонимический ряд

**PROCEDURE OF GLORIFICATION
IN THE CONTEXT OF SELF-PRESENTATION'S PROCESS
IN V. I. LENIN'S POLEMIC BOOK "MATERIALISM
AND EMPIRIO-CRITICISM"
(TO THE 100TH ANNIVERSARY OF THE USSR'S FORMATION)**

S. A. Prikhodko, e-mail: sapclf1@yandex.ru
Novozybkov Local Lore Museum, Novozybkov, Russia

Abstract: This paper is devoted to the intentional, lexical and syntactic peculiarities of the implementation of the glorification technique in V. I. Lenin's book "Materialism and Empirio-Criticism". With the help of multicomponent combinations, the leader of the Social Democrats outlines a semantic corridor, beyond which it is dangerous for a reasonable addressee to go. Creating an atmosphere of no alternative in his own polemic discourse, V. I. Lenin praises his mentors and discredits the circle of opponents. The author concludes that epithets praising materialists act in the text in combination with heterogeneous polemical techniques that destroy its monotony and enhance the speech effect.

Key words: Procedure of Glorification, Process of Self-presentation, V. I. Lenin's Polemic Book "Materialism and Empirio-Criticism", Technique of Repeat, Polemic Discourse, Technique of Evaluation, Series of Synonyms

Феномену прославления посвящены многочисленные исследования, освещающие особенности его реализации в самых различных сферах жизни – от живописи [Окрошидзе, 2011] до поэзии [Эдлеева, 2011]. В настоящей статье будет показана специфика вербализации приёма прославления в прозаическом тексте на примере дореволюционной работы В.И. Ленина.

В период реакции каждая политическая партия насаждала свои ценности. Безусловным аксиологическим приоритетом В.И. Ленина оставалось продвижение воззрений немецких мыслителей в качестве своего политического фундамента.

Случаи употребления прославляющих лексических инструментов в книге «Материализм и эмпириокритицизм» релевантны феномену самопрезентации. В.И. Ленин использует в своём дискурсе приём прославления (глорификации) интенционально для возвеличивания собственного положения в философском мире. Претендуя в период написания книги на лидерство в русском материалистическом сообществе и победу в межпартийной борьбе, автор обосновывает свои претензии на первое место в философской иерархии тем, что его духовные отцы (К. Маркс и Ф. Энгельс) ещё в конце XIX столетия победили всех конкурентов. В.И. Ленин всячески подчёркивает, что марксизму нет никакой альтернативы, подавая ситуацию, складывающуюся на рубеже первого и второго десятилетий XX в., как продолжение триумфа европейских материалистов. Тем не менее, за полвека марксизм не привёл к резкому улучшению жизни в какой-либо стране. С учётом данного факта становится понятно, почему с таким ожесточением В.И. Ленин атакует репрезентантов бесперспективного, по его мнению, пути развития философии. Интенцию развенчания идеалистического круга философов автор выполняет с помощью одиночных глагольных конструкций или их сочетаний.

I. Одиночный эпитет

Контекстуальный анализ подтверждает, что процесс восхваления, вербализованный с помощью понятия «гениальность», не осложнённого ограничителями или признаками, направлен на европейский материалистический тандем: *«Гениальность Маркса и Энгельса и проявилась, между прочим, в том, что они презирали геллертерскую игру в новые словечки, мудреные термины, хитрые "измы", а просто и прямо говорили: есть материалистическая и идеалистическая линия в философии, а между ними разные оттенки агностицизма. Потуги найти "новую" точку зрения в философии характеризуют такое же нищенство духом, как потуги создать "новую" теорию стоимости, "новую" теорию ренты и т.п.»* [Ленин, 1989, с. 160].

Различные повторы усиливают речевое воздействие ленинских посылок. В цитате можно обнаружить приём уничижения («словечки», «мудрёные» и «потуги»). В настоящей дискурсивной ситуации репрезентирован приём контрастного противопоставления поведения представителей полярных философских лагерей.

В первом предложении также удалось выявить приём противопоставления с союзом «а». Во второй сентенции В.И. Ленин применяет приёмы повтора («потуги» и «новая теория») и уничижения («нищенство духом»). Соединение интенций повтора и уничижения дешифровано в лексеме

«потуги». Фокусировка внимания аудитории обеспечивается благодаря эффекту обманутого ожидания: сразу после квантификатора просторечия «потуги» В.И. Ленин в компаративном контексте засыпает читателя академическими понятиями (терминами экономической теории).

Начальный эпитет «гениальность» в обеих цитатах служит аттрактором для множества полемических приёмов, в том числе нагнетания синонимов.

Если ранее в полемическом поле были интегрированы вводные слова и сравнительный оборот, то в последующем паттерне можно дешифровать не только приём сравнения, но и уточнение, а также деепричастный оборот. Повторно лидер большевиков инкорпорирует в полемический дискурс противопоставление с союзом «а». Также заметен приём перечисления, переводящий внимание адресата на незаменимые элементы философии, которые совершенно не способны генерировать мыслители, оппонирующие основоположникам материализма и их последователям. В.И. Ленин, выступающий в качестве инициатора текста, приобщает читательскую аудиторию (адресата) к той концепции, которую он (адресант) излагает [Клюев, 2001, с. 54]. Приём оценки сигнализирует читателю об авторской позиции.

В одном из контекстов В.И. Ленин не просто приписывает, а объясняет, почему его предложения по очистке гносеологической сферы заслуживают пристального внимания: *«Гениальность Маркса и Энгельса состоит как раз в том, что в течение очень долгого периода, почти полу столетия, они развивали материализм, двигали вперед одно основное направление в философии, не топтались на повторении решенных уже гносеологических вопросов, а проводили последовательно, – показывали, как надо проводить тот же материализм в области общественных наук, беспощадно отмечая, как сор, вздор, напыщенную претенциозную галиматью, бесчисленные попытки "открыть" "новую" линию в философии, изобрести "новое" направление и т.д. Словесный характер подобных попыток, схоластическую игру в новые философские "измы", засорение сути вопроса вычурными ухищрениями, неумение понять и ясно представить борьбу двух коренных гносеологических направлений, – вот что преследовали, травили Маркс и Энгельс в течение всей своей деятельности»* [Ленин, 1989, с. 61].

Если в первой цитате уничтожение противника В.И. Ленин осуществляет за счёт словообразовательных особенностей («словечки») и оценочных рядов, то во втором фрагменте «Материализма и эмпириокритицизма» автор ограничивается оценочными суждениями.

Ленинской интенцией признано желание закрепить в сознании читателя безупречность марксистской концепции и убогость намерения соорудить какое-либо ответвление в философской науке. Автор нагнетает синонимические ряды: «развивать» – «двигать вперед» – «не топтаться на повторении решенных уже вопросов» – «проводить последовательно»; «сор» – «вздор» – «напыщенная претенциозная галиматья» – «бесчисленные попытки»; «подобные попытки» – «схоластическая игра» – «засорение сути вопроса вычурными ухищрениями» – «неумение понять и ясно представить»; «преследовать» – «травить».

Большинство звеньев выявленных цепочек включает в себя зависимые лексические средства. 75% обозначенных рядов синонимов состоят из 4 элементов, 25% являются двухкомпонентными.

Итак, в процессе использования одиночного хвалебного эпитета «гениальность» речевое воздействие на читательскую аудиторию осуществляется по модели «Возвеличивающий эпитет» – «Повтор» – «Противопоставление» – «Оценка» с рядом вариаций.

II. Сочетание эпитетов.

1. Контекст генерализации

Дальнейшую речевую ситуацию В. И. Ленин выстраивает с помощью вводного предложения, в котором выстраивается типология приверженцев идеализма: *«Сколько-нибудь толковый философский идеалист – а Энгельс, говоря об идеалистах, имел в виду гениально-последовательных идеалистов классической философии – легко признает развитие наших понятий времени и пространства, не переставая быть идеалистом...»* [Ленин, 1989, с. 190].

Дублирование понятия «идеалист» подтверждает его аксиологическую значимость. Снова последовательность служит для предводителя русских материалистов ключевым маркером гениальности. К сожалению, второстепенные признаки гения, кроме прозорливости, обнаружить в тексте не удаётся. Бесспорно, интерес главного материалиста сводится к толковым идеалистам: остальные субъекты выпадают из ленинской аксиологической системы. Вывод В.И. Ленина состоит в том, что исключительно бестолковый субъект философского процесса отрицает правоту создателей материалистического категориального аппарата.

2. Контекст конкретизации

В следующем паттерне после обращения к адресату В.И. Ленин возвращается к достижениям Ф. Энгельса, традиционно противопоставляя их действиям антагониста: *«Вот вам образчик защиты махизма Реем! Как гениально прозорлив был Энгельс, охарактеризовавший новейший тип сторонников философского агностицизма и феноменализма кличкой: "стыдливые материалисты". Позитивист и ярый феноменалист, Рей – превосходный экземпляр этого типа»* [Ленин, 1989, с. 16].

Агрессивность ленинского текста, снова проводящего дифференциацию бойцов философского фронта, подтверждается репрезентацией красноречивых понятий «беспощадность», «травля» и «ярость». Можно согласиться, что внутренняя диалогичность является конститутивным началом ленинского полемического дискурса [Эдлеева, 2011, с. 124].

Интенцией В.И. Ленина является внедрение в текст тех лексических средств, которые наносят ущерб позициям идеалистического сообщества. В процессе их подбора автор не всегда учитывает правила сочетаемости слов. К

примеру, домашние животные традиционно носят клички. Также можно вспомнить, что термин «экземпляр» чаще употребляется в отношении каких-либо предметов, а не людей. Ломая языковые нормы в процессе восхваления действий своего немецкого предшественника, В.И. Ленин делает текстовое пространство «Материализма и эмпириокритицизма» грубым и категоричным. Постоянно меняя алгоритм воздействия, автор стремится охватить большой круг читателей.

Таким образом, в ходе применения приёма развёрнутой глорификации В. И. Ленин актуализирует макротему «Гениальность», распадающуюся на микротему «Предсказание», способствующую глорификации Ф. Энгельса, и микротему «Последовательность», формирующую нимб вокруг части сознательных идеалистов. По мнению автора монографии, нет смысла оспаривать постулаты гениальных в своей последовательности личностей. Именно последовательность в форме гениальности регулярно подчёркивается В.И. Лениным в «Материализме и эмпириокритицизме».

В заключение можно отметить, что в процессе интеграции приёмы и средства в полемическом дискурсе В.И. Ленин реализуются по модели, в которую в абсолютном большинстве случаев вставлены, помимо простого или сложного эпитета, отрицательная оценка и смысловой повтор (синонимический ряд). В данной категории ленинского полемического инструментария менее частотной признана положительная оценка.

Малоупотребительными приёмами в контексте создания ореола славы также являются восклицание, обращение к адресату и сравнительный оборот.

В дефинированных примерах В.И. Ленин вплетает почти в каждое предложение разнообразные повторы. Анализ паттернов показывает, что доминантой построения текста «Материализма и эмпириокритицизма» является объединение средств оценки в ряды.

Ленинскую модель построения полемики не следует отождествлять с шаблоном. Многокомпонентность полемического текста ориентирована на превращение конфликтных и сложных вопросов в близкие по сути и доступные по содержанию для адресата аспекты действительности. Чередование полемических инструментов делает нарратив разнообразным, упрощает понимание и усиливает речевое воздействие.

Список литературы:

1. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. М.: Рипол классик, 2002. 316 с. (Психологический бестселлер).
2. Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм. Критические заметки об одной реакционной философии. М.: Политиздат, 1989. 508 с.
3. Окрошидзе Л.Г. Портреты Генриха VIII и принца Уэльского Артура: легитимизация и глорификация власти в живописи // Вестник Московского университета. Серия 8: История. 2019. №1. С. 138-145.
4. Уделькина А.И. Категория адресованности в полемическом дискурсе (на материале немецкоязычных СМИ) // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24. №1. С. 119-124.
5. Эдлеева К.А. Художественно-структурное своеобразие монгольской хвалебной поэзии: дисс. ... канд. филол. наук / К. А. Эдлеева. СПб.: СПбГУ, 2011. 186 с.

АНАЛИЗ СПОСОБОВ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ТЕКСТА С ПОЗИЦИЙ РАЗНЫХ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

О. Б. Уланова, e-mail: undina52@gmail.com

ФГБОУ ВО «Российский Государственный Аграрный Университет-МСХА им.
К.А. Тимирязева», Россия, г. Москва

Аннотация: Статья посвящается анализу способов изучения английского текста с позиций научных дисциплин. Дается определения понятия «текст» с точки зрения разных научных дисциплин. Обосновывается выбор научных дисциплин и методов анализа для каждой научной дисциплины. Даются примеры текстового материала для рассмотрения с позиций одной из научных дисциплин. Тексты рассматриваются с точки зрения их содержания и используемых в них языковых средств. Рассматривается взаимосвязь между языковыми средствами и стилистикой текста. Каждый способ изучения текста анализируется под углом решаемых с помощью него задач.

Ключевые слова: английский текст, искусствоведение, лингвистика, логика, наука, научная дисциплина, психология, способ анализа

ANALYZING THE WAYS OF STUDYING AN ENGLISH TEXT FROM DIFFERENT SCIENTIFIC DISCIPLINE STANDPOINTS

O.B. Ulanova, e-mail: undina52@gmail.com

*Russian State Agrarian University- Moscow Timiryazev Agricultural Academy,
Russia, Moscow*

Abstract: The paper is dedicated to the ways of studying an English text from the standpoints of different scientific disciplines. It also gives the definitions to the “text” concept from the positions of different scientific disciplines. The paper justifies the selection of scientific disciplines and analysis methods for each scientific discipline. It gives the examples of text materials for considering from the viewpoint of one of scientific disciplines. The research considers the texts from the position of content and the language means used. It analyzes each way of text study from the perspective of the tasks solved by its means.

Key words: English text, art-studies, linguistics, logics, science, scientific discipline, psychology, analysis way

Актуальность. Тема работы обладает актуальностью, так как, во-первых, в ней создаются условия изучения английского текста с позиций разных научных дисциплин- лингвистики, психологии, литературоведения [Глебова, 2017, С.28-31]. Во-вторых, текст является источником информации. При этом информация, представляющая собой сведения независимо от формы их представления, служит одним из важнейших ресурсов, обеспечивающих успех деятельности. В-третьих, английский язык, под которым понимается язык англо-фризской подгруппы западной группы германской ветви индоевропейской семьи, служит языком международного общения. Именно поэтому текстовый материал на английском языке важен в информационных, дидактических, развивающих целях.

Цель, предмет, объект и задачи исследования. Цель исследования заключается в том, чтобы рассмотреть способы определения понятия «текст» с позиций разных научных дисциплин. Следовательно, понятие «текст» следует считать объектом нашего исследования, а его понимание с позиций разных научных дисциплин- предметом исследования. Задачи исследования: 1) уточнить определения понятия «текст» с позиций разных научных дисциплин; 2) выделить особенности анализа текста с позиций разных научных дисциплин; 3) сформулировать причины анализа английского текста с точки зрения разных научных дисциплин; 4) привести примеры текстового материала на английском языке для анализа разными научными дисциплинами.

Ход и методы исследования. Мы применили разные методы лингвистического анализа для каждой научной дисциплины. Первая дисциплина- лингвистика- понимается как наука о языке [Гальперин, 2007, 144 с]. Мы предполагаем, что с позиций лингвистики текст можно рассматривать как совокупность грамматических средств, адекватных выражаемому содержанию. В отношении данного аспекта анализа мы применили структурный метод, в котором содержание высказывание выступало как системообразующий фактор для выбора языковых средств.

Первый аспект лингвистики- грамматика- представляет собой совокупность правил построения словосочетаний, предложений и текста [Чечулина, 2012, С.61-66]. В качестве примера приведём отрывок научного текста на тему “Crop production”: “*Crop production is known as the common agricultural practice used by farmers in order to produce crops. Crops are grown for both food and fiber to be produced. Farmers follow some certain phases, including soil preparation, sowing, soil irrigation and drainage, manure and fertilizer application, harvesting crops, in this particular sequence*”.

В данном отрывке применение конструкций соответствует их смыслу. В частности, для формулировки определения растениеводства применены: 1) конструкция пассивного залога, выражающая общеизвестный факт (to be known as); 2) описательная глагольная конструкция (причастие 2 в роли определения в причастном обороте: *used by farmers*.....

Для выражения в речи цели деятельности применяются: 1) инфинитив в функции обстоятельства цели: (*in order to produce*) и конструкция for+ существительное+ to+ инфинитив: (*for both food and fiber to be produced*).

Мы предполагаем, что подобный способ анализа имеет практическую важность для преподавателей иностранного языка, редактирующих тексты в учебных целях. При таком подходе студенты лучше понимают смысл используемых языковых средств.

С целью названия процесса применяется герундий- форма глагола с окончанием –ing, выражающая процесс, но переводимая на русский язык существительным (например, *sowing- посев; harvesting- уборка урожая*).

Лингвистический анализ текста предлагается для выполнения студентам на занятия иностранным языком. При этом формулировка «наименование процесса» предполагает понимает сущности понятия «герундий».

Наименование подразумевает перевод на русский язык существительным, а процесс- выполнение функций глагола в английском языке (то есть поиск форм с окончанием – ing).

Второй аспект языка- лексика- рассматривается как словарный состав языка. В качестве примера приведём формулировку определения из научного текста под названием “Tillage”: “*Tillage is known as the soil preparation done before planting crops*”. Формулировка определений осуществляется с помощью применения синонимов. Так, оба выделенных слова переводятся на русский язык «подготовка». При этом в начале формулировки (перед сказуемым) помещается научный термин- *tillage*- относящийся исключительно к почве. После сказуемого помещается его синоним- *preparation*- имеющий широкий спектр употребления.

Вторая дисциплина- психология- рассматривается как наука о человеческой личности, деятельности и поведении. С точки зрения психологии, текст можно рассматривать как человеческую мысль, зафиксированную в устной или письменной форме. В отношении психологического рассмотрения текста мы использовали метод стилистического анализа. Тексты, как правило, написаны или разговорным, или художественным стилем. В качестве примера приведём отрывок текста из детского рассказа: “*One girl always wanted to learn how to play the violin. She was listening to music, watching concerts and was sitting sadly at the window. Her family was very poor. They couldn't buy a violin for their daughter. But the girl tried not to be sad. She was happy when she heard the sound of a favorite musical instrument. She continued dreaming. Once she was walking on the street when she saw a homeless man, who was playing the violin. She has a few dollars with herself. She was so sorry for this man so she decided to give him her money...*

— *Thank you, kind girl. – said the man. – What can I do for you? She blushed and came home without saying a word. The next morning, she found a violin near the front door. There was a note: “The kindness is always regarded”.*

В данном отрывке приводятся примеры эмоций в форме качеств- (*sad, sadly*); 2) физиологических состояний (*blushed*). Указываются примеры качеств (*kindness*), поступков (*she decided to give him her money*), причин поступков (*She was so sorry for this man*).

Обучая студентов анализу текста, преподаватель предлагает сопоставить значение частей речи со способами образования от них других частей речи. Так, прилагательное обозначает качество. Оно может выражать качество личности, характеристику состояния. От него посредством суффиксального способа образуются существительные (например, *kind- добрый; kindness- доброта*) и наречия (*sad- грустный; sadly- грустно*).

Такой подход позволяет рассматривать текст как средство воспитания качеств личности. Кроме того, подобное содержание полезно в рамках изучения практической психологии. В нашем исследовании мы связали рассматриваемую тематику с частями речи, то есть изучали её с позиций морфологии. Так, для передачи сменяющихся эмоциональных состояний

происходит с помощью применения: 1) прилагательных, обозначающих цветовую гамму (*The face looks pale (red)*), 2) глаголов в простом прошедшем времени, передающих: а) стремительность или замедленность движений (*rushed*); б) эмоции (*blushed*).

Устойчивые эмоции выражаются с помощью прилагательных (*sad*); наречий (*sadly*). Качества характера обозначаются по средствам существительных (*kindness*); прилагательных (*kind*).

Третья дисциплина, с позиций которой может рассматриваться текст, логика, представляющей собой изучение правильных рассуждений или аргументов. С позиций логики текст может рассматриваться как последовательно аргументированный отрезок речи.

В качестве метода изучения текста с позиций логики мы применили метод смыслового моделирования. Мы предполагаем, что в тексте содержится большое количество причинно- следственных союзов. Основные задачи автора текста заключаются в: 1) корректном определении причины и следствия; 2) определения последовательности причины и следствия относительно выбранного союза.

Приведём примеры предложений из текста “Cereals”: “*Rice, wheat, rye, oats, barley, millet and maize belong to grain crops, as they have got edible grain. Grain crops are rich in vitamins, minerals, carbohydrates, fats, oil and proteins; therefore, people produce essential staple foods from them*”.

Ещё одним критерием логического подхода к тексту следует считать структурированный подход. В качестве примера приведём популярный текст на тему “What is a hobby?”. Во вступлении обычно формулируется дефиниция ключевого названия текста: “A hobby is known as the regular activity done for enjoyment during ones` spare time”. Основная часть текста посвящена разным видам увлечений: *enrichment hobbies, sports and games, social activities, creative hobbies, collective hobbies*. Заключение предполагает обобщение содержания всего текста, например, *Hobbies make our life happy*.

Мы предполагаем, что структурированность текста позволяет использовать его в учебных целях (в частности, для обучения школьников и студентов устному и письменному реферированию и аннотированию). Мы полагаем, что в начале такой учебной работы требуется выделение пунктов плана автором текста. Далее структурирование осуществляется студентом самостоятельно. Так, могут быть разные способы структурирования основной части текста. Увлечения могут классифицироваться по разным основаниям. Под основанием в логике понимается суждение, которое приводится для обоснования правильности других суждений. В частности, увлечения можно классифицировать по влиянию на развитие человека (например, *physical and mental hobbies*); месту осуществления (*indoor and outdoor activities*). В последнем упомянутом примере предлог –*in* означает «внутри помещения», –*out*- снаружи.

Четвёртая дисциплина- искусствоведение- представляет собой комплекс гуманитарных дисциплин, изучающих искусство [Бабенко, 2003, 496 с.]. В

свою очередь, искусство представляет собой сферу человеческой деятельности, охватывающую творческую работу по созданию эстетически значимых объектов. С позиций искусствоведения текст следует рассматривать как разновидность художественного произведения, создающего речевой рисунок средствами выразительности. При этом основной метод лингвистического анализа, применяемый с позиций данной науки, описательный. Вот пример описания морского пейзажа: *“The sun is touching the sea with its tender rays spreading like long kind arms. The sea is smiling near the beach. And it is dark emerald green in the depth”*.

В данном отрывке применяется несколько литературных приёмов. Сравнение представляет собой художественное средство, основанное на открытом сравнении объектов, явлений и понятий. Открытость сравнения выражается с помощью особых оборотов английского языка (например, 1) *The sun rays spread like long kind arms*; 2) *The sea is as green as emerald*). В высказывании, выражающем сравнение, также указываются оба сопоставляемых объекта (например, “rays” и “arms”; “green color of the sea” и “green color of emerald”). Метафора понимается как скрытое сравнение, то есть не использующее особых оборотов: *“The sea is smiling near the beach”*. В метафоре отсутствуют особые обороты, а также предмет или явление, с которым делается сравнение, только подразумевается. В частности, «море» сопоставляется с человеком, который способен улыбаться.

Рассмотрение текста с позиций искусствоведения вносит вклад в обучение студентов и школьников творческой деятельности (написанию эссе, описанию картин).

В-пятых, текст следует рассматривать с позиций разнообразных научных дисциплин. В данном отношении применяется стилистический метод и метод, который мы назвали методом контентного анализа. В свою очередь, текст следует рассматривать как источник знаний, передаваемых с помощью средств научного языка. В качестве примера приведём отрывок научного текста на тему *“Wildlife”*: **Provided** the animals are undomesticated species, they belong to wildlife. We know wild animals to be the same as game”. Под контентом понимается содержание текста, который посвящён диким животным. Содержание текста, в основном, передаётся через лексику, включающую в себя научные термины (например, *wildlife*- дикие животные; *game*- дичь).

Под научным стилем понимается функциональный стиль речи, характеризующийся предварительным обдумыванием, строгим отбором языковых средств, тяготением к нормативной речи [Колягина, Рудзеевская, 2018, С.630-639]. Первая особенность научной речи- конструкции, более длинные, чем в разговорном стиле. Так, в значении «если» в научных текстах часто применяется слово *“provided”* вместо *“if”*. Вторая особенность- порядок слов, отличный от русского предложения. Так, вместо изъяснительного придаточного типа *“We know that wild animals are the same as game”* применяется конструкция сложного дополнения типа *“We know wild animals to be the same as game”*. Оба предложения переводятся на русский язык идентично: «Мы знаем, что дикие

животные — это то же самое, что и дичь». При этом в первом указанном примере частица “to” имеет корреляцию с русским союзом «что».

Данное рассмотрение текста позволяет преподавателям передавать студентам научные знания, а также обучать их писать их собственные научные статьи на иностранном языке, выбирая для этой цели адекватные языковые средства.

Заключение. Наше исследование имеет теоретическую важность, так как в нем уточняются определения понятия «текст» с точки зрения разных научных дисциплин. Работа также имеет практическую значимость, поскольку позволяет преподавателям решать разнообразные дидактические, развивающие и воспитательные задачи. Кроме того, все виды анализа мотивированы направленностью на понимание содержательных аспектов текста.

Наиболее эффективно применение совокупности всех указанных способов анализа текста.

Список литературы:

1. Бабенко Л.Г. Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум . М.: Флинта: Наука, 2003. 496 с
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
3. Глебова М.А. Текст как теоретическое понятие и научная проблема //Евразийский научный журнал. 2017. № 5. С. 28-31.
4. Колягина А.А., Рудзеевская М.Б. Стилистические особенности английского языка на примере произведений современных английских авторов //Синергия наук. 2018. № 21. С. 630-639.
5. Чечулина Л.С. Функциональный анализ грамматических явлений в тексте // Уральский филологический вестник. 2012. № 5. С. 61-66.

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛИНГВИСТИКА»

УДК 81.11.23

ГЕНДЕРНАЯ ЛИНГВИСТИКА: О ВОЗНИКНОВЕНИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РОССИИ

Е. Е. Шеховцова, e-mail: shekhovtsova_eva@mail.ru
старший преподаватель, кандидат исторических наук,
*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
Россия, г. Ярославль*

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о зарождении лингвистических гендерных исследований в России и их актуальности. На материалах исследований последних лет раскрываются основные проблемы, работой над которыми занимаются отечественные ученые, высказываются предположения о темах, вызывающих особый интерес и являющихся перспективными.

Ключевые слова: гендер, гендерная лингвистика, лингвистическая гендерология, гендерные исследования

GENDER LINGUISTICS: ON THE EMERGENCE AND PROSPECTS OF GENDER STUDIES IN RUSSIA

E. E. Shekhovtsova, e-mail: shekhovtsova_eva@mail.ru
Senior Lecturer, Candidate of Historical Sciences,
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Abstract: The article deals with the issue of the origin and relevance of linguistic gender studies in Russia. The main problems that national scientists are working on are revealed on the research materials of recent years, assumptions are made about particularly interesting and promising topics.

Key words: gender, gender linguistics, linguistic genderology, gender studies.

В настоящее время в России продолжает развиваться гендерная лингвистика (лингвистическая гендерология) – направление в лингвистике, которое изучает взаимосвязь пола и языка и влияние этой взаимосвязи на особенности устной и письменной речи женщин и мужчин [Шмульская, 2014, с. 92]. Данные особенности проявляются на «орфоэпическом, фонологическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом» уровне [Жеребило, 2010, с. 70] и зависят от социальных, религиозных, профессиональных и других факторов.

Гендерная лингвистика считается новой отраслью отечественного языкознания [Макшакова, 2013, с. 8], благодаря ей и психолингвистике появились интересные и прогрессивные гендерные исследования. Первоначально термин “gender” означал грамматическую категорию рода и использовался в истории, социологии и социальной философии. В языкознание

он пришел из социальных наук [Словарь гендерных терминов]. В лингвистике гендер рассматривают как «когнитивный феномен», который отражается и в языковых клише, и в особенностях речевого поведения коммуникантов [Макшакова, 2013, с. 7]. Гендер, будучи социокультурным конструктом и одним из параметров «социальной идентичности индивида», подчеркивает «общественно конструируемый характер пола, его конвенциональность, институциональность и ритуализованность» [Журавлева, 2009].

Неразрывной частью гендерных исследований становится исследование характера и динамики «конструирования гендера как продукта культуры и социальных отношений», механизмов «конструирования половой идентичности», роли гендера в различных культурах, норм поведения мужчин и женщин и видоизменении этих норм, понятий «мужественность» и «женственность», взаимосвязи гендерной принадлежности и усвоения языка, а также гендерных стереотипов [Словарь гендерных терминов].

Актуальность данной работы определяется необходимостью изучения обстоятельств зарождения российских гендерных исследований в лингвистике и определения круга проблем, которые интересуют отечественных исследователей. Несмотря на то, что само понятие «гендер» возникло за рубежом, российские ученые внесли особый вклад в создание фундамента для дальнейших исследований.

Цель данной работы – изучить вопрос о возникновении гендерной лингвистики в России и перспективах ее дальнейшего развития. Задачи исследования: 1) рассмотреть обстоятельства появления гендерной лингвистики в России, 2) определить темы, вызывающие интерес отечественных исследователей, 3) высказать предположения об исследованиях, которые будут проводиться в ближайшие годы.

Проблема исследования состоит в том, что история зарождения гендерной лингвистики в России до конца не изучена, и в статьях приводятся противоречивые данные. Так, например, высказываются различные предположения о том, когда появились первые работы отечественных гендерологов, написанные в русле гендерных лингвистических исследований, как классифицировать эти труды.

Объектом исследования являются статьи, посвященные истории возникновения гендерной лингвистики в России, рассматривающие ее современное состояние, предметом исследования – процесс создания гендерной лингвистики и ее развитие.

В данной статье высказывается предположение о том, что зарождение гендерной лингвистики в России непосредственно связано с интенсивным обменом научными знаниями в области гуманитарных дисциплин с западными исследователями, который происходил в начале 90-х годов XX века.

Методами исследования являются методы теоретического уровня: изучение и анализ. С помощью метода изучения источников информации был собран материал по теме исследования, а метод анализа позволил интерпретировать тексты для получения информации.

Источниками, послужившими базой исследования, являются научные публикации, написанные о гендерной лингвистике М.В. Томской, Л.Н. Масловой, И.В. Журавлевой, Н.Г. Божановой, М.В. Макшаковой, Е.С. Зиновьевой, Л.С. Шмутьской, Т.П. Дежиной и другими исследователями. Однако в их работах имеются противоречивые сведения, поэтому для получения целостной картины возникновения и развития гендерной лингвистики в России необходим тщательный анализ их трудов.

Научная новизна исследования состоит в том, что были собраны и конкретизированы знания о возникновении гендерной лингвистики в России. Теоретическая значимость работы заключается во вкладе, который был сделан в изучение становления гендерной лингвистики как научного направления, а практическая значимость – в возможности использования полученных данных преподавателями и учащимися, интересующимися гендерными исследованиями в области лингвистики.

Рассмотрим обстоятельства появления гендерной лингвистики в России, выделим основные темы публикаций отечественных исследователей, написанных в области данного научного направления, а также определим темы исследований, которые останутся актуальными в ближайшее время.

Гендерная лингвистика появилась в России не случайно. Предпосылкой ее возникновения является тот факт, что уже во второй половине XX в. наблюдался повышенный интерес исследователей к новым проблемам в области лингвистики и изменился подход к изучению языка. Язык стали считать антропоориентированным феноменом, вследствие этого наблюдался рост «междисциплинарного компонента в лингвистических исследованиях» [Божанова, 2012, с. 71].

Зарубежные исследования оказали влияние на создание отечественных гендерных исследований. Так, в кон. 1960-х гг. в западных странах зародилось изучение взаимосвязи языка и пола, многие идеи были восприняты отечественной наукой. В этот период активно развивались «коммуникативная семантика, социолингвистика», произошел постепенный отказ от структуралистского взгляда на язык, осуществлялись исследования о влиянии «психофизиологических и социальных особенностей личности» на язык. В эти же годы в США и Германии возникло Новое женское движение, ускорившее развитие гендерных исследований и способствовавшее возникновению феминистской критики языка (феминистской лингвистики) как нового направления лингвистики, ставшего предшественником гендерной лингвистики [Дежина, 2017, с. 77].

Несмотря на то, что термин «гендер» получил распространение в российской науке лишь в 1990-е годы, проблемы отличия речи мужчин и женщин рассматривались в отечественном языкознании задолго до создания понятия «гендер». Такие исследования не имели статуса научного направления, не были систематическими, однако они явились вкладом отечественных ученых в разработку основных проблем гендерных исследований. А.В. Кирилина выделила направления исследовательской работы в советский и ранний

постсоветский период, важнейшими из которых можно считать психолингвистические и социолингвистические исследования, «изучение наименований лиц женского и мужского пола, категории рода и связанных с ней проблем референции» [Томская, Маслова, 2005, с. 104].

По мнению М.В. Макшаковой, первые регулярные отечественные исследования по гендерной лингвистике появились в кон. 1980-х – нач. 1990-х гг. В середине 1990-х гг. их число стало активно расти, что объясняется интересом исследователей к проблеме гендера, связанного «с наступившей открытостью российского общества в постсоветский период или с влиянием идей феминизма» [Макшакова, 2013, с. 8].

Е.С. Зиновьева также относит появление первых систематических исследований гендера в отечественной лингвистике к кон. 1980-х – нач. 1990-х гг., а появление термина «гендер» – к середине 1990-х гг. В это время лаборатория, созданная в 1990 г. в Институте социально-экономических проблем народонаселения при Академии наук, была переименована в «Московский центр гендерных исследований» (МЦГИ), и термин «гендер» был впервые использован в официальном названии [Зиновьева, 2014, с. 160].

М.В. Томская и Л.Н. Маслова утверждают, что первые гендерные исследования в российской лингвистике были проведены позднее, в середине 1990-х гг., когда «в российской научной литературе появился термин гендер, и отечественному читателю стали доступны теоретические труды по гендерной проблематике» [Томская, Маслова, 2005, с. 103]. Т.П. Дежина разделяет их точку зрения [Дежина, 2017, с. 77].

Многие исследователи приходят к выводу о том, что следует выделить три этапа развития гендера в России. Первый этап приходится на 1980-е – первую половину 1990-х гг., когда происходило повторение «пути Западной мысли», перевод работ зарубежных ученых на русский язык и ознакомление с ними. Второй этап длился до второй половины 1990-х гг. В этот период отечественные исследователи перенимали идеи зарубежных коллег, подстраивали их «под отечественные реалии», рассматривали взаимосвязь гендера и речи. С начала 2000-х гг. отмечают наступление третьего этапа, который продолжается и в наши дни. Его отличительной чертой является критика работ, написанных в предыдущие годы, обвинение их авторов в копировании западного отношения к категории гендера, которое не совпадает с «отечественными реалиями» [Логинова, 2021, с. 17-18].

Большинство фундаментальных исследований в области гендерной лингвистики проводилось в Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ). Лингвисты дали определение полу «как социальному и культурно значимому феномену», «изучали гендерные аспекты языка и коммуникации» [Егорова, Степаненко, 2020, с. 464].

Именно в МГЛУ гендерная лингвистика начала формироваться как научное направление, и «благодаря усилиям ректора МГЛУ И.И. Халеевой в конце 90-х гг. XX в. состоялась институционализация гендерной лингвистики и

формирование научного сообщества». В 1999-2007 гг. здесь работала лаборатория гендерных исследований [Кирилина, 2021, с. 120].

Перечислим темы, которые вызывали интерес отечественных гендерологов в разные периоды времени. Так, в нач. 1990-х гг. под пристальным вниманием ученых оказались «общеметодологические вопросы, в частности, онтологический статус гендера» [Томская, Маслова, 2005, с. 105]. Исследователей особо интересовали количественная социо- и психолингвистика [Дежина, 2017, с. 77]. Наибольшую популярность имели исследования влияния гендера на возникновение и восприятие речи, изучение «отношений между гендером и способами номинации лиц разного пола (и категорией рода...)» [Николаева, 2023, с. 236].

В начале XXI в. в отечественном языкознании окончательно сложилось «научное направление по изучению гендерных аспектов языка и коммуникации – лингвистическая гендерология, или гендерная лингвистика». Признаком того, что она стала самостоятельным научным направлением, является публикация методологических исследований об использовании «гендерного подхода в обучении межкультурной коммуникации», работ, освещающих вопросы лексикографической проблематики гендера. Все это свидетельствовало «о повышении уровня теоретической разработанности новой научной дисциплины» [Томская, Маслова, 2005, с. 106].

Популярными являются такие темы как изучение представлений о гендере, гендерная специфика вербальной и невербальной коммуникации, гендерные стереотипы в социальном и языковом сознании; изучение гендера в лексикографии, рекламе, СМИ, криминалистике, интернете и художественном тексте» [Божанова, 2012, с. 72].

В настоящее время растет число работ, написанных «в области лексики, паремиологии с целью выявления гендерных асимметрий, ведется изучение степени андроцентричности различных языков» [Дежина, 2017, с. 77].

По-прежнему не теряет актуальности изучение таких аспектов как история гендерной лингвистики, различие термина «гендер» и «пол», гендерный параметр в языке [Макшакова, 2013, с. 8]. Объектом современных исследований становятся взаимоотношения языка и гендера, отражение гендера в языке с целью трактовки демонстрации гендера в языке, изучаются оценки, приписываемые мужчинам и женщинам. Особенно популярен «вопрос о средствах языка, используемых для формирования гендерной идентичности, речевых ситуациях и видах дискурса» [Зиновьева, 2014, с. 161].

Активное развитие гендерной лингвистики и ее институционализация позволяют «констатировать изученность некоторых фрагментов языковой системы», но речевое общение остается малоизученным [Журавлева, 2009].

Как видно из представленного материала, в рамках гендерной лингвистики в разное время учеными были подняты вопросы, которые очень близки друг к другу. А.В. Кирилина и М.В. Томская сделали попытку упорядочить темы, изучаемые отечественными исследователями, и выделили несколько направлений исследований в отечественной гендерной лингвистике:

социо- и психолингвистическое; лингвокультурологическое; коммуникативно-дискурсивное. В работах, написанных в русле социо- и психолингвистического направления, рассматривается русское языковое сознание. К лингвокультурологическому направлению относятся исследования «особенностей русских стереотипов феминности и маскулинности, гендерных асимметрий, гендерных метафор», в том числе и на материале других языков. Коммуникативно-дискурсивное направление изучает языковое конструирование гендера в процессе общения людей противоположного пола и особенности их речевого поведения [Дежина, 2017, с. 78]. Следует отметить, что данные направления имеют довольно условный характер, так как «все лингвистические исследования гендера взаимообусловлены и взаимодополняемы» [Томская, Маслова, 2005, с. 107].

Рассмотрим, какие из представленных многообразных тем, изучаемых в области гендерной лингвистики, являются самыми перспективными. По мнению М.В. Томской и Л.Н. Масловой, отечественные исследователи изучают гендер в более широком плане, чем и зарубежные коллеги. Их интересует взаимосвязь гендера, ментальности и этнокультурной специфики [Томская, Маслова, 2005, с. 111]. Можно предположить, что данное направление исследования сохранит свою актуальность в ближайшем будущем.

Перспективным представляется коммуникативно-дискурсивное направление, в рамках которого изучается лингвистическое конструирование «гендера в коммуникативном взаимодействии индивидов в различных видах дискурса, речевого поведения мужчин и женщин с позиций теорий социальной идентичности, коммуникативной адаптации и интеракционизма», а также исследование гендерных аспектов политического дискурса [Томская, Маслова, 2005, с. 112-113].

Гендерная лингвистика «позволяет более детально рассматривать человеческий фактор в языке, в результате чего может быть получено приращение знания как собственно лингвистического, так и междисциплинарного» [Томская, Маслова, 2005, с. 117]. Актуальные гендерные исследования не только выявляют различия «между женским и мужским языками, но направлены на выяснение социокультурных норм и правил в каждом конкретно взятом сообществе или группе» [Божанова, 2012, с. 73].

Вместе с тем, по мнению Т.Ю. Николаевой, в России в среде гендерологов возникли разногласия об истоках и перспективных направлениях гендерной лингвистики, однако публикация работ о гендере в междисциплинарном контексте дает надежду на сотрудничество исследователей и возможность «обмена научными результатами в данной сфере» [Николаева, 2023, с. 239].

Таким образом, в рамках данного исследования были рассмотрены обстоятельства возникновения гендерной лингвистики в России, перечислены изученные проблемы и высказано предположение о наиболее актуальных темах будущих исследований. Подтверждается гипотеза о том, что гендерная

лингвистика возникла в нач. 1990-х гг. в России благодаря обмену научными знаниями с западными исследователями.

Нерешенными остаются вопросы о том, в какой период времени российские ученые стали изучать отличия женской речи от мужской речи, какие факторы вызвали их интерес к данной теме. При дальнейшей разработке вопроса о возникновении и перспективах отечественных исследований в области гендерной лингвистики можно обратиться к зарубежным источникам, которые, вероятно, способны дать больше материала по этой теме и смогут рассказать о восприятии и оценке данного направления иностранными исследователями.

Гендерная лингвистика прошла долгий путь от гендерных исследований и сформировалась как новое направление лингвистики. В настоящее время она является «одной из наиболее перспективных областей мировой науки» [Зиновьева, 2014, с. 161]. Ежегодная публикация большого числа работ отечественных исследователей свидетельствует о том, что интерес к гендерным исследованиям не угасает, что позволит всесторонне изучить те вопросы, которые были подняты учеными с момента зарождения гендерной лингвистики как особого направления в лингвистике, а также развивать данное направление и рассматривать вопросы, неизученные ранее.

Список литературы:

1. Божанова Н.Г. Гендерные исследования в лингвистике: история, современность, перспективы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 5(109). С. 69-74.
2. Дежина Т.П. Этапы становления концепта «Гендер» в зарубежной и отечественной лингвистике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 4-1(70). С. 76-79.
3. Егорова М.А., Степаненко Ю.А. Тенденции развития гендерной лингвистики / М. А. Егорова, // *Global and Regional Research*. 2020. Т. 2. № 2. С. 461-466.
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
5. Журавлева И.В. Гендерные исследования в психолингвистике // Женщина. Общество. Образование: Материалы 11 междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. 2009. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/18478> (дата обращения: 04.04.2023).
6. Зиновьева Е.С. Предпосылки становления гендерной лингвистики // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 1. № 3. С. 158-162.
7. Кирилина А.В. Гендер и гендерная лингвистика на рубеже третьего тысячелетия // Вопросы психолингвистики. 2021. № 3(49). С. 109-147.
8. Логинова Е.А. История развития гендерных исследований в зарубежной и отечественной лингвистике // *In Situ*. 2021. № 1. С. 15-19.
9. Макшакова М.В. Гендер в современной лингвистике // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сб. ст. по материалам III Всерос. науч. конф. молодых учен.: в 2 ч., Екатеринбург, 08 февраля 2013 года. Ч. 1. Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», 2013. С. 7-12.
10. Николаева Т. Ю. К вопросу об истории развития гендерной лингвистики в России и за рубежом // Актуальные вопросы англистики и методики преподавания русского языка

как иностранного: Сборник научных статей. Выпуск 2. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023. С. 233-241.

11. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой // Регионал. обществен. орг. «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация XXI век, 2002. 256 с. URL: <http://www.owl.ru/gender/index.htm> (дата обращения: 04.04.2023).

12. Томская М.В., Маслова Л.Н. Гендерные исследования в отечественной лингвистике // Русский язык в современном обществе: (Функциональные и статусные характеристики) : Сб. обзоров. М., 2005. С. 102-130.

13. Шмутьская Л.С. Гендерная лингвистика // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник / под ред. А.П. Сковородникова. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2014. С. 92-93.

СЕКЦИЯ «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

УДК 811.161.1

РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ВРАЧА

Г. Н. Аксёнова¹, **S. N. Khoreshko²**, e-mail: belrus@bsmu.by

¹Доцент, кандидат педагогических наук, доцент;

²Старший преподаватель

*УО «Белорусский государственный медицинский университет», Республика
Беларусь, г. Минск*

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования и активизации культуры профессиональной речи врача. В ней говорится о той роли, которую играет речевое общение в профессиональной деятельности врача. Авторами подчеркивается, что задача кафедры белорусского и русского языков – заинтересовать будущего врача проблемой совершенствования собственной речи, результатом решения которой будет расти профессиональный уровень врача.

Ключевые слова: коммуникация, мышление, поликультурная страна, деонтология

DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF THE CULTURE OF PROFESSIONAL SPEECH OF A DOCTOR

G. N. Aksyonova¹, **S. N. Khoreshko²**, e-mail: belrus@bsmu.by

¹Assistant Professor, PhD; ²Senior Lecturer

Belarusian State Medical University, Belarus, Minsk

Abstract: The article is devoted to the problem of formation and activation of the culture of professional speech of a doctor. It talks about the role played by verbal communication in the professional activities of a doctor. The authors emphasize that the task of the Department of Belarusian and Russian Languages is to interest the future doctor in the problem of improving his own speech, the result of which will be to increase the professional level of the doctor.

Key words: communication, thinking, multicultural country, deontology

Язык является отражением и фиксацией культуры и не существует вне её. Он является продуктом социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, которые характеризуют образ жизни той или иной группы населения страны в определённый период жизни.

Образование и время, в котором протекает данный процесс, активно взаимодействуют. И результатом этого взаимодействия становится специалист определённого профессионального и общекультурного уровня. Отражением этого уровня культуры является речь специалиста – важнейший показатель

культуры и профессионализма, способ самовыражения личности, способ её взаимодействия в социуме.

Деятельность кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета направлена на создание условий формирования языковых компетенций будущих врачей. Владение иностранными учащимися русским языком даёт возможность знакомиться с современными технологиями. Повышать уровень профессиональной компетенции. Кроме хорошего владения русским языком как иностранным, необходимо иметь и другие личностные характеристики: широкий кругозор, способность реального профессионального общения на неродном языке.

Оценивая человека с позиции его речевого поведения, мы рассматриваем прагмалингвистические параметры языковой личности и общение как деятельность с мотивами, целями, стратегиями и способами реализации, учитывая также и невербальные средства, и компоненты риторической ситуации: адресант, адресат, отношения между ними, тональность общения, время, место. Учёт этих компонентов важен и не может игнорироваться, так как влияет на формирование речевого поведения на образ языковой личности и характер его представления. Результат подобного подхода позволяет формировать языковую личность с определённой речевой характеристикой, которая обеспечит необходимый характер общения, позволит, – благодаря сформированным моральным устоям, – выбрать и цель, и способ убеждения.

Задача эта сложная, так как решается в условиях поликультурной среды. Эти условия требуют решения ряда задач, вследствие чего мы можем выявить и использовать универсальные ценности человечества, которые с готовностью будут восприняты и поняты посредством русского языка.

Ведущие учёные, лингвисты и методисты, отмечают, что состояние русского языка в наши дни вызывает общую озабоченность. Эта особенность русской речи сегодня – результат процесса длительного и неблагоприятного для русского языка, который вызван серьёзными историческими изменениями среды, в которой русский язык функционировал. Начиная с 80-х годов прошлого века, свобода слова, которую О.Б. Сиротина в статье «Характеристика типов речевой культуры в сфере действия литературного языка» [Сиротина, 2007, с. 78] назвала «свободой самовыражения», «полной вольницей», вылилась в процесс активного проникновения в официальную речь просторечия, жаргонизмов, диалектизмов. Очень активно в русской речи стали использоваться заимствования. Границы литературной нормы оказались размытыми. Это обстоятельство заставляет прикладывать дополнительные усилия в учебном процессе для сохранения в речи обучаемых норм русского литературного языка, которые основательно разрушаются упавшей культурой разговорной речи.

Мы понимаем, какую роль в профессиональной деятельности врача играет речевое общение: оно может занимать до 90% его рабочего времени. Поэтому работа над нормами современного русского языка всегда в центре нашего внимания. Наш студент – обладатель высокой речевой культуры,

которая проявляется и совершенствуется в активной профессиональной и общественной деятельности студента. Грамотная устная и письменная речь молодого специалиста – это то качество, которое повышает ценность и востребованность специалиста на рынке труда. Но, помимо грамотности, речь молодого врача должна быть речью человека понимающего и сочувствующего. По точному замечанию В. Вересаева, «врач может обладать огромным распознавательным талантом, уметь улавливать самые тонкие детали своих назначений, но всё это останется бесплодным, если у него нет способности покорять и подчинять себе душу больного». Если человек допускает ошибки в речи, то ему очень трудно убедить в чём-либо собеседника – собеседник не поверит ему. По мнению психологов, учитывая тесную связь между мышлением и речью, можно утверждать, что деформация речи ведёт к деформации сознания.

Задача языковой кафедры – заинтересовать будущего врача проблемой совершенствования собственной речи, как профессиональной проблемой, в результате решения которой будет расти профессиональный уровень врача, который в определённой степени зависит от степени владения нормами устной и письменной речи русского языка. Будущий врач должен быть уверен. Что профессия врача – лингвоактивная профессия. Эта уверенность должна быть на уровне убеждения. Только тогда забота о совершенствовании своей профессиональной речи станет профессиональной чертой. В противном случае специалист будет обращать внимание только на медицинскую сторону лечения пациента, а не на общение с ним. В этом случае он будет лечить заболевание, а не человека, ему будет трудно установить контакт с пациентом, а это может привести к врачебной ошибке.

Появление в последние десятилетия большого количества частных клиник повлияло на взаимоотношения врача и пациента: отношение врачей к пациентам стало соответствовать деонтологическим нормам, а отношение пациентов к врачам стало более критическим, так как появилась возможность выбирать врача. Конечно, это повлияло на поведение врача, в том числе и на речь, что является мощным стимулом в формировании правильной, стилистически грамотной речи врача.

Владение нормами русского литературного языка позволяет избежать искажения смысла сказанного и разрушения коммуникации, очень важной между врачом и пациентом, его родственниками и друзьями.

Из сказанного выше понятно, почему на кафедре белорусского и русского языков уделяется такое серьёзное внимание культуре речи студентов-медиков. Мы согласны с пониманием культуры речи как части культуры общения и культуры в целом, подразумевая под культурой речи «степень владения языковыми нормами (в области произношения, словоупотребления, грамматики), умение пользоваться всеми выразительными средствами языка в разных условиях общения и в соответствии с поставленными целями и содержанием высказываний» [Скворцов, 1990, с. 4], выбор и организацию языковых средств, которые в определённой ситуации общения при соблюдении

современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить «наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач», открывает широкие возможности для создания учебных программ, в том числе и вариативной части профессионального цикла «Культура речи врача».

Дисциплина «Русский язык и культура речи», будучи усвоенной, позволяет студентам-медикам 1) познакомиться с основами культуры речи и общения, что будет содействовать формированию языковой личности медицинского работника; 2) содействовать повышению речевой культуры; 3) активизирует формирование и развитие умений и навыков правильного речевого поведения в различных ситуациях.

Разрабатывая курс «Культура речи молодого врача», мы строго учитывали нормы русского литературного языка. В каждом разделе разработанного пособия предлагаются теоретические сведения по культуре речи, размещены упражнения по формированию навыков речевого поведения в официально-деловой сфере общения и разработаны задания по развитию умений публичного выступления. Для самостоятельной работы в пособии есть список рекомендуемой литературы по каждой теме. Размещён также перечень тем для подготовки устных выступлений и письменных рефератов.

Итак, совершенствование культуры профессиональной речи врача – задача, решаемая учебной дисциплиной «Культура речи молодого врача». Опыт показывает, что работа в этом направлении даёт положительный результат. И вместе с повышением культуры речи идёт процесс повышения общей культуры медицинского работника.

Список литературы:

1. Белый В.В., Аксенова Г.Н. Культура речи молодого врача: учебно-методическое пособие. Минск: БГМУ, 2011. 100 с.
2. Сиротина О.Б. Характеристика типов речевой культуры в сфере действия литературного языка // Проблемы речевой коммуникации: межвузовский сборник научных трудов под ред. М.А. Кормилициной. Вып. 2. Саратов, 2007. С. 78.
3. Скворцов Л.И. Язык, общение и культура. Л., 1990. С. 4.

ВИДЫ ОДНОВРЕМЕННОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

А.Е. Антропова, e-mail: you4375@yandex.ru
*ФГБОУ ВО «Казанский Государственный Энергетический Университет»,
Россия, г. Казань*

Аннотация: В статье рассматриваются различные виды одновременности в русском языке.

Ключевые слова: одновременность, русский язык

TYPES OF SIMULTANEITY IN RUSSIAN LANGUAGE

A. E. Antropova, e-mail: you4375@yandex.ru
Kazan State Power Engineering University, Russia, Kazan

Abstract: This article deals with different types of simultaneity in Russian Language.

Key words: simultaneity, Russian language

Категория времени является одной из ведущих категорий в современной лингвистике. На протяжении нескольких веков данная тема широко освещалась такими учеными-лингвистами, как О.И. Москальская, Н.В. Брускова, И.Р. Гальперин, А.А.Елисеева, М. Н. Левченко, О.И. Тарасова, А.В. Бондарко, Л.А. Ноздрин, О.М. Семёнова, В.С. Бондаренко, В.М. Филиппова, В.М. Сухотина, Е.Т. Черкасова, А.П. Клименко, Х.М. Сайкиева, О.И. Глазунова, Л.И. Березовская, З.Я. Тураева и другими.

Понятие времени довольно расплывчато на теоретическом уровне, однако безусловно важно в лингвистической практике. Время обозначает длительность процессов и определяет их последовательность.

В первую очередь необходимо отметить, что понятие «одновременности» определяется исследователями по-разному. А.В. Бондарко трактует одновременность как семантическую категорию, охватывающую в ее языковом выражении различные типы отношения обозначаемых ситуаций к моменту речи говорящего или иной исходной точке отсчета на основе признаков одновременности (настоящее), предшествования (прошлое) и следования (будущее) [Бондарко, 2001, с. 66]. По В. Плунонгу, одновременность ситуаций предполагает сопряженность их временных интервалов и их репрезентацию в языке двумя предикатами [Плунонг, 2003, 237]

В языке синхронность представлена как самостоятельное грамматическое значение, смысл которого сначала реализуется между основными грамматическими значениями (предшествование/следование), а также встраивается в единую макроструктуру - категорию таксиса. С философской точки зрения, параллелизм устанавливается между двумя событиями, временной порядок которых неопределен и в принципе отсутствует причинно-следственная связь, а наличие такой связи однозначно формирует временной порядок событий. Физическая синхронность предполагает только

относительную синхронность в объективном мире, в то время как абсолютная синхронность допускается только теоретически и не может быть определена на практике. В языке такое же различие можно найти в типах одновременных явлений в реальном мире. Так, возможны, как минимум, два основных типа физической, относительной одновременности (полное совпадение событий во времени и неполное/частичное совпадение событий во времени). Эти типы отношений устанавливаются при определенных синтаксических и контекстуальных условиях.

Если рассматривать одновременность как семантическую категорию, то эта категория включает, помимо указанных хронологических отношений, отношения так называемой неопределенной одновременности (псевдоодновременности).

Отношение одновременности находит выражение на разных уровнях языковой системы. К лексическим средствам актуализации отношения одновременности относятся большинство главных частей речи: наречие, существительное, прилагательное, глагол.

В русском языке система ситуативного временного значения может быть определена на основе дихотомии. Суть дихотомической системы проявляется в различии двух противоположных признаков (например, заполненность или незаполненность временного отрезка действием; завершенность или незавершенность действия и т.д.). Наличие или отсутствие этих признаков указывается в отдельных аспектах. Дихотомический метод показывает иерархию значений, то есть обращает внимание на уровень выражения признаков в языке и позволяет выделить общие и частные значения и подчинить последние первым. Имеет смысл выделить три группы основных дифференциальных признаков: указание на одновременность или разновременность момента действия и времени, указание на то, заполнен ли временной интервал действием, и указание на то, завершено ли действие. М.В. Всеволодова в качестве дополнительного аспекта выделяет уникальный или повторяющийся характер действия. [Всеволодова, 1975, с. 22].

Выделим отдельные аспекты:

1. Одновременность/разновременность момента действия и момента времени.

Одновременное действие означает, что действие происходит в течение определенного периода времени. В этом случае перед нами конкретное время.

Если действие происходит раньше, позже или немного перекрывает определенный период времени, мы имеем дело с относительным временем. Существуют различные виды относительного времени. Есть общее, предшествующее и последующее. Если момент действия определяется по отношению к сегментам "до" и "после" и происходит между ними, то это общее относительное время, например, если действие происходит до представленного отрезка.

Если действие происходит до представленного временного отрезка, то это предшествующее относительное время.

Когда действие происходит после представленного временного сегмента, перед нами последующее относительное время.

2. Заполненность/незаполненность временного отрезка действием.

Действие может заполнять собой весь указанный временной отрезок. В этом случае время полностью занято действием. Если же действие заполняет временной отрезок только частично, то это время, не полностью занятое действием. Эти времена могут быть выражены:

а) самим временным интервалом, определяющим продолжительность этого действия;

б) начальной и конечной границами временного интервала, полностью занятого действием:

«С утра до вечера в Одукросте кипела работа, стучали пишущие машинки, печатая сводки двух последних фронтов — польского и врангелевского, крымского». [Национальный корпус русского языка] — общее относительное время, полностью занятое действием;

«И все это дает легкий сон, часто кратковременный, не более получаса между девятью и десятью часами утра». [Национальный корпус русского языка] — общее относительное время, не полностью занятое действием;

в) отрезком времени, выражающим конечную границу времени, занятого действием: «Нырнув под стол, я просидел там до конца обеда». [Национальный корпус русского языка] — предшествующее относительное время, полностью занятое действием; «К закату установился хороший для портрета свет — солнце садилось в плотную дымку». [Национальный корпус русского языка] — предшествующее относительное время, не полностью занятое действием;

г) отрезком времени, выражающим начальную границу времени, занятого действием: «С этой ночи командование на плацдарме принял на себя Бабин». [Национальный корпус русского языка] — последующее относительное время, полностью занятое действием; «Полчаса спустя Николай Петрович отправился в сад, в свою любимую беседку». [Национальный корпус русского языка] — последующее относительное время, не полностью занятое действием.

3. Незавершенность/завершенность действия.

Время, полностью занятое действием, характеризуется незавершенностью действия. Если присутствует указание на завершенность действия, то перед нами время завершения действия. Эти аспекты могут быть выражены определенными именными группами: «Я помню, что в продолжение ночи, предшествовавшей поединку, я не спал ни минуты». [Национальный корпус русского языка] — прямое время, полностью занятое действием; «Но за ночь их заклеили новыми, и теперь ни одной нет, хоть убей». [Национальный корпус русского языка] — прямое время с указанием на завершенность действия;

4. Единичность/разделительность действия.

Если действие выполняется один раз и сочетается с определенным периодом времени, это единичное время действия. Если действие и период времени повторяются, это разделительное время.

Разделительность действия может быть также выражена именными группами со значением единичности.

Временное значение передается с помощью союзов придаточных предложений времени (подчинительные союзы), а также союзов-наречий, соединяющих части сложносочиненного предложения (сочинительные союзы). И те, и другие необходимы для выражения относительных временных значений. Союзы расширяют и дифференцируют отношения одновременности-разновременности. Все союзы могут быть подразделены на союзы одновременности и разновременности.

Союзы русского языка по значению классифицируются на сочинительные и подчинительные. По мнению теоретиков русского языка, сложносочиненные предложения в русском языке чаще других выражают именно временные отношения [Валгина, 2000, с. 291].

Н.С. Валгина предлагает список союзов, используемых при выражении одновременности в сложноподчиненных предложениях: когда, пока, как, покамест, покуда, в то время как [Валгина, Розенталь, Фомина, 2002, с. 316].

Наиболее частотным темпоральным союзом русского языка считается союз «когда». Он может использоваться в роли служебного слова как в рамках возможностей союза, так и частицы. Помимо придаточных времени, «когда» может также присоединять условные придаточные; при присоединении первых союз, когда указывает на одновременность действий, протекающих в главной и зависимых грамматических основах, их повторяемость, начальный момент действия или следование действий друг за другом. Кроме того, союз «когда» выражает одновременность без подчеркивания совпадения во времени действий главной и придаточной частей [Валгина, Розенталь, Фомина, 2002, с. 316].

Лексема «как» также может выступать в качестве наречия, союза и частицы. Основной функцией данного союза считается присоединение сравнения к простому предложению или придаточному предложению в рамках сложных предложений. Сейчас использование союза «как» в качестве присоединения придаточного одновременности встречается редко.

Список литературы:

1. Бондарко А.В. Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. 256 с.
2. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка: Учебник. М.: Агар, 2000. 416 с.
3. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2002. 528 с.
4. Всеволодова М.В. Способы выражения временных отношений в современном русском языке. М.: Изд-во МГУ, 1975
5. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения 03.04.23).
6. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие. М.: Едиториал УРСС, 2003. 384с.

МЕТОДОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ЭКВАДОР

Д. К. Бедон, Н. Е. Кожухова, e-mail: belrus@bsmu.by
*УО «Белорусский государственный медицинский университет»,
Беларусь, г. Минск*

Аннотация: В статье дается анализ методологий обучения, применяемых в системе высшего и среднего образования в Республике Эквадор.

Ключевые слова: образовательная система, метод проектов, метод обучения в группе

TEACHING METHODOLOGIES IN THE SYSTEM OF HIGHER AND SECONDARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF ECUADOR

D. K. Bedon, N. E. Kozhukhova, e-mail: belrus@bsmu.by
Belarusian State Medical University, Republic of Belarus, Minsk

Abstract: The article provides an analysis of the teaching methodologies used in the system of higher and secondary education in the Republic of Ecuador.

Key words: educational system, project method, group teaching method

Цель работы – описать методологии обучения, применяемые в системе высшего и среднего образования в Республике Эквадор.

Система образования в Республике Эквадор регулируется законом о межкультурном образовании, более известным как LOEI. Она предлагает два типа образования: формальное и неформальное.

Первый тип является «накопительным» и позволяет получить ученую степень или сертификат, а второй – позволяет получать образование на протяжении всей жизни. Начальный уровень, как первый уровень системы образования, отвечает за процесс развития познавательных, эмоциональных, социальных, культурных и психомоторных способностей и навыков детей в возрасте от 3 до 5 лет, и его основная цель – способствовать социальному благополучию с помощью различных видов деятельности и предоставлять опыт, который способствует созданию здоровой личности.

На начальном уровне выделяются два подуровня: начальный 1 (дети в возрасте до трех лет); начальный уровень 2 (дети в возрасте от трех до пяти лет). Базовая подготовительная школа соответствует 1-му классу общего базового образования или предпочтительно подходит для учащихся в возрасте пяти лет. Начальное базовое образование соответствует 2-му, 3-му и 4-му классам общего базового образования (учащиеся в возрасте шести и восьми лет).

Средняя начальная школа, соответствует 5-му, 6-му и 7-м классам базового общего образования (учащиеся в возрасте от 9 до 11 лет). Высшее базовое образование, соответствующее 8, 9 и 10 классам общего базового образования, предпочтительно для учащихся в возрасте от 12 до 14 лет.

Далее идет общий бакалавриат. Учащимся в возрасте от 15 до 17 лет предлагается три курса как последние в обязательном образовании. Ученики получают степень бакалавра Республики Эквадор и выбирают, хотят ли они продолжить свое образование дальше, выбрав университетскую карьеру, которая позволит им получить доступ к высшему образованию.

Высшее образование получают в университетах страны, лучшие из которых

1. Universidad San Francisco de Quito
2. Escuela Superior Politécnica del Litoral
3. Pontificia Universidad Católica del Ecuador
4. Escuela Politécnica Nacional
5. Universidad de Las Américas
6. Universidad Central del Ecuador
7. Universidad de Cuenca
8. Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)
9. Universidad de Especialidades Espíritu Santo
10. Universidad Técnica Particular de Loja

В Республике Эквадор в основу образовательной системы положен принцип коллективного сотрудничества. В этом состоит особенность получения высшего и среднего образования в стране. Адаптация учащихся из Эквадора к иной системе образования, в которой многие предметы изучаются просто теоретически и по отдельности, представляет собой несколько большую сложность для эквадорца, получающего специальность врача в Республике Беларусь.

Система высшего и среднего образования в Эквадоре нацелена на то, чтобы подготовить профессионалов, которые в любой момент могут работать в команде для решения встающих перед ними проблем.

В эквадорской системе высшего и среднего образования используется три направления – обучение на основе проектов, обучение в рабочих группах и обучение с помощью решения проблем.

Остановимся на методе решения проблем. Он ориентирован на выполнение конкретных задач. Учащиеся берут на себя ответственность за свое собственное уникальное обучение, раскрывая в процессе свои предпочтения и возможности. Они также могут участвовать в принятии решений, касающихся содержания и оценки обучения. Этот процесс, по мнению государственных образовательных структур, является основополагающим для формирования демократически и научно мыслящих граждан.

Учащиеся вовлечены в реальную проблемную ситуацию из разных областей, что дает им возможности проводить исследования, которые позволяют изучать новые концепции, применять информацию и представлять свои знания.

Сотрудничество между учащимися, преподавателями и другими заинтересованными лицами (например, работодателями) с целью обмена знаниями и их распространения среди участников, использование когнитивных

инструментов обучения (компьютерные лаборатории, гипермедиа, графические приложения и телекоммуникации) – характерные черты ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТОВ. В данном направлении – обучение на основе проектов – подчеркивается независимость студентов и их стремление к исследованиям. Они более продолжительны (недели, месяцы) и многогранны, чем традиционные уроки или домашние задания.

Проект может следовать сценарию, но часто в нем используется изменившаяся ситуация, изменяются задачи, а сам проект становится полностью аутентичным.

Преподавательский состав не предоставляет какой-либо контент в начале процесса, чтобы учащиеся могли реализовать проект. Проект возникает как реальная потребность что-то реализовать (в зависимости от государственных запросов). Группа сталкивается с проблемной ситуацией, на которую студенты должны отреагировать. Учащиеся задаются вопросом, что они знали о данной проблеме и что им действительно нужно знать о ней. Начинается этап исследования, когда учащиеся объединяются в разнородные группы, часто руководствуясь побудительным инстинктом, исходя из конкретного сценария. Не существует никакого предварительного изучения материалов, с помощью которых можно было бы приступить к проекту. И преподаватель не готовит для студентов информацию, которая им понадобится для решения задач. В большинстве проектов по их завершении составляется концептуальная карта того, что было исследовано. В некоторых случаях проводится публичная презентация проекта образовательному сообществу или социальным субъектам – заказчикам, будущим работодателям, вовлеченным в эту проблему.

Данный учебный процесс превращает проект в так называемую спираль обучения, которая может быть бесконечной, поскольку на протяжении всего исследования часто возникают новые вопросы и, следовательно, начинается новый проект.

Возможности для студентов проводить исследования, быть вовлеченными в реальную проблему какой-либо области раскрывает методология ОБУЧЕНИЕ В РАБОЧИХ ГРУППАХ. Так же, как проведение занятий, работа проводится в группах, чтобы студенты могли взаимодействовать друг с другом и, таким образом, помогать друг другу в любое время.

Этот метод группового преподавания и обучения отдает предпочтение взаимодействию с другими людьми, постоянной помощи друг другу; использованию собственных знаний, способностей, навыков и способностей в интересах обогащения другого для достижения общей цели; совместному решению возникающих проблем; координации задач, связанных с обязанностями; и закреплению конечного результата (все это происходит в атмосфере доверия и уважения).

Чтобы совместное обучение было эффективным, необходимо, чтобы между его участниками существовала положительная взаимозависимость, индивидуальная ответственность, личное взаимодействие, имелись навыки и

умения сотрудничества. Также важна оценка результатов и процесса работы группы. Все эти вышесказанные моменты представляют собой важнейшие компоненты совместной работы, которые позволяют достичь поставленных целей обучения.

Основные характеристики ОБУЧЕНИЯ В РАБОЧИХ ГРУППАХ следующие.

1. Группы могут быть сформированы учителем или самими учениками.
2. Все учащиеся получают информацию одинаково.
3. Все участники группы должны прийти к согласию, чтобы прийти к общему мнению.
4. Все члены команды взаимодействуют друг с другом во время процесса.
5. Активная работа всех коллег необходима для того, чтобы результат был удовлетворительным.
6. Рабочая нагрузка распределяется в зависимости от навыков каждого компонента.
7. Все члены команды прекрасно знают всю работу, а не только ту часть, которую они выполнили.
8. Для каждой группы выставляется единая оценка, общая для всех учащихся, входящих в нее.

Эта система следует схеме, обратной традиционной: сначала возникает проблема, затем определяются потребности, выполняется поиск необходимой информации и, наконец, возвращение к проблеме. Учащиеся становятся главными действующими лицами обучения (а учителя – проводниками). Индивидуальное участие дополняется групповой работой как при проведении исследований, так и при поиске решения. Проблема должна мотивировать студентов стремиться к более глубокому пониманию концепций.

Надо требовать, чтобы учащиеся принимали обоснованные решения, понимали их и отстаивали свои результаты. Задача включает цели контента таким образом, чтобы они(учащиеся) связывали его с предыдущими курсами/знаниями. Уровень сложности группового проекта должен гарантировать то, что учащиеся будут работать вместе над его решением.

Система оценок в Эквадоре следующая. Студенты оцениваются качественно. Для учащихся других уровней образования оценка является качественной и количественной. Шкала оценок основана на 10 баллах. Если учащийся овладевает необходимыми знаниями, – оценка от 9 до 10. Если достигает требуемых знаний, – получает от 7 до 8,99. Если близок к достижению требуемых знаний, – оценка составляет от 4,01 до 6,99 балла. При недостаточном уровне учебы оценка составляет от 4 баллов и ниже. Чтобы перейти к следующему учебному году или сдать семестр, учащийся должен набрать не менее 7 баллов из 10. Если студент не наберет данный балл, он должен сдать дополнительный, («исправительный») или льготный экзамен.

Что касается университетов, то оценки студентам варьируются в зависимости от выбранного университета, однако для государственных

университетов максимальная оценка 20, а минимальная для продолжения обучения 13.

Если студенты не успевают... .

Учащиеся, которые в настоящее время учатся в эквадорской системе образования, имеют несколько возможностей пропустить год, если им не удастся набрать минимально необходимый балл за обычный семестр. Учащиеся с баллами ниже 7 отстраняются от дальнейшей учебы на год и только после этого пересдают экзамен. Учащимся средней школы, которые не сдают экзамены ни по одному из 3 предметов по школьной программе, придется повторить учебный год. А для студентов колледжа, которые не сдают экзамен по программе *tedran*, необходимо повторить заданный предмет, добавив к его сроку еще 6 месяцев.

Психологический аспект образования заключается в том, что учащиеся Эквадора привыкли к совместной работе в команде и получению знаний с помощью решения проблем и проектов. Надо учитывать тот факт, что в Эквадоре высоко ценится совместная работа при осуществлении каждого вида деятельности. Адаптация к системе образования, в которой многие предметы изучаются просто теоретически и в одиночку, представляет собой несколько большую сложность для эквадорских учащихся, получающих образование за границей, хотя это зависит от способностей каждого человека и степени его усилий. Эквадорская система высшего образования создана для того, чтобы подготовить профессионалов, которые в любой момент могут работать в команде для решения появившихся проблем.

Сравнивая систему высшего и среднего образования Беларуси с эквадорской системой высшего образования, мы можем увидеть очень заметные различия, начиная со способа проведения занятий, методов оценки, поиска заметок и т. д.

Например, в Эквадоре посещение занятий, несмотря на то, что оно является обязательным, возмещается бесплатно, просто делается отметка о том, что студент не явился. Однако учащийся должен уложиться в минимальное количество часов посещаемости, иначе он будет исключен. У эквадорских студентов также есть возможность выбрать своих учителей, подстроиться под их расписание, а также выбрать группу, в которую они будут зачислен в начале учебного года.

Таким образом, в этой статье мною представлены различные способы, с помощью которых эквадорская система высшего и среднего образования передает знания своим студентам, чтобы сформировать из них функциональных профессионалов общества. Таким образом, адаптация к системе, в которой многие предметы изучаются просто теоретически и в одиночку, представляет собой несколько большую сложность для студента из Эквадора, хотя все зависит от способностей каждого человека и степени его усилий. Эквадорская система высшего и среднего образования создана для того, чтобы готовить профессионалов, которые в любой момент могут работать в команде для решения проблем.

Список литературы:

1. Wordpress.com. URL: <https://das6sa3.wordpress.com/2016/11/26/el-sistema-educativo-grupo-2/> (дата обращения 10.04.2023).
2. Grupoguard.com. URL: <https://grupoguard.com/ec/blog/concursos-docentes/conoce-sistema-educativo-ecuadoriano/> (дата обращения 10.04.2023).
3. Grupoguard.com. URL: <https://grupoguard.com/ec/blog/categoria/ley-organica-educacion-intercultural/> (дата обращения 10.04.2023).
4. Ecolmercio.com. URL: <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/22-universidades-ecuador-ranking-mejores-latinoamerica.html> (дата обращения 10.04.2023).

ФИЛЬМЫ И ИНТЕРАКТИВНОЕ ВИДЕО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ш.А. Исмаилова докторант

*Казахский национальный, университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Казахстан,*

С.Р. Сугирбекова, кандидат филологических наук, доцент
Школы медиа и кино Алмау, г. Алматы, Казахстан

Аннотация: Просмотр фильма как методический прием давно известен и активно применяется на уроках по разным дисциплинам, но особенное значение он имеет при обучении языкам для воссоздания культурного контекста. Наряду с просмотром фильма, сегодня методисты могут создавать свое интерактивное видео в учебных целях. Автор знакомит с сервисами, позволяющими создавать свое учебное интерактивное видео для закрепления полученных знаний и навыков.

Ключевые слова: фильм, мультимедиа, интерактивное видео, методика обучения языкам

FILMS AND INTERACTIVE VIDEOS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Sh. A. Ismailova, PhD student

*at Al-Farabi Kazakh National University
Almaty, Kazakhstan,*

S. R. Sugirbekova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
School of Media and Cinema Almau, Almaty, Kazakhstan

Abstract: Film presentation as a methodical technique has long been known and actively used in the lessons of different disciplines, but it has a special meaning when teaching languages to recreate the cultural context. As well as watching a film, today's methodologists can create their own interactive videos for teaching purposes. The author gives an introduction to services which allow teachers to create their own interactive educational videos in order to consolidate their knowledge and skills.

Key words: film, multimedia, interactive video, language teaching methodology

Использование фильмов как приема обучения языку позволяет учащимся ознакомиться с образцами речи носителя языка в живой ситуации общения, может помочь создать хорошую базу для решения определенных коммуникативных задач. Об использовании других средств визуализации в процессе обучения языкам (презентация, инфографика и др.) мы говорили ранее [1]

Одна из основных задач обучения языку – развитие коммуникативной компетенции учащихся. По мнению американского социолингвиста Д. Хаймза, «коммуникативная компетенция - это то, что нужно знать говорящему для осуществления коммуникации в культурных и социально значимых обстоятельствах». Поэтому он рассматривал коммуникативную компетенцию

как интегративное образование, включающее в свой состав наряду с лингвистическими социально-культурные компоненты [2].

Близкое к данному определение коммуникативной компетенции дает А.Н. Щукин, ссылаясь на мнение российских методистов: «Коммуникативная компетенция. Способность пользоваться языком как средством общения, участвовать в речевой деятельности в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках избранной сферы деятельности» [3, 17].

Под такими «культурозначимыми обстоятельствами» следует понимать общение в различных языковых ситуациях – в быту, в деловой сфере общения и при осуществлении профессиональной деятельности. В обучении русскому языку как иностранному большое значение имеет и развитие культурологической компетенции, подразумевающей знание национально-культурной специфики языка, владение культурой межнационального общения.

Поэтому важной задачей для преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на русском языке. Для этого существуют различные методы и приемы работы, ролевые игры, дискуссии, творческие проекты и использование видеофильмов.

Исследования ученых подтверждают, что 90% информации человек воспринимает через зрение [4].

Работу с видеофильмами можно организовать поэтапно следующим образом:

1) на подготовительном этапе формируется мотив и устраняются лингвострановедческие и другие трудности понимания содержания. Студентам сообщается предлагается догадаться о содержании фильма по его названию. Затем перед просмотром каждого фрагмента вводится новая лексика, которая необходима для понимания фильма и предназначена для активного владения.

2) во время просмотра фильма у учащихся развиваются умения по восприятию новой информации. Цель данного этапа – объяснение студентам содержания фильма, активизация речемыслительной деятельности.

3) контроль и коррекция понимания основного содержания с помощью вопросов или специальных упражнений (сначала студенты отвечают на вопросы, поставленные перед просмотром видеофрагмента, после этого им предлагаются упражнения типа «Какой ответ правильный?», «Сохрани логическую последовательность приложений», «Выбери глаголы, называющие действия персонажей в данном фрагменте» и пр.

На этом этапе организуется речевая творческая деятельность студентов, мы предлагаем им описать кадры фильма, показанные без звука по цепочке, задать вопросы по содержанию ролика, исправить заведомо ложную информацию, описать те кадры фильма, где была представлена новая информация. Одна из учебных задач, которую можно решать на этом этапе с помощью видео является повторение лексики и расширение словарного запаса, другая – задача обучение пониманию речи на слух, которую многие преподаватели в силу различных причин часто упускают из виду.

4) развитие языковых и речевых навыков, речевых умений, коммуникативное говорение стимулируется с помощью заданий типа «Возрази герою», «Вступи в диалог с героем фильма», «Оспорь (или поддержи) точку зрения героя» и т.д.

Чтобы решить каждую из этих задач, студенты должны будут понять не только общее содержания фильма, но и запомнить детали, тогда они смогут оценить события, дать характеристику действующим лицам, а задача преподавателя – нацелить их на использования при этом слов выражений из речевого сопровождения видеофильма. Все это позволяет развивать речевую активность студентов.

Немаловажным является приобщение студентов к культурным ценностям народа изучаемого языка – и достижению этих целей могут служить видеофильмы.

Просмотр видеофильмов позволяет решать важные задачи обучения, воспитания и образования. Во-первых, студенты при просмотре видеофильмов слышат подлинную речь из уст носителей языка. Во-вторых, видеофильмы дают возможность учащимся увидеть собственными глазами то, о чем мы говорим на уроках, читаем в текстах и диалогах. Просматривая видеофильмы, учащиеся могут больше узнать о традициях и культуре русского народа.

Кроме того, использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. «При использовании видеофильмов на уроках развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что студенту будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию» [5, 6-7].

Необходимо стремиться к тому, чтобы студенты получали удовлетворение от фильма именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет.

Во избежание пассивного просмотра видеофильма студентами, необходимо активизировать их умственную и речевую деятельность, задавая вопросы на понимание содержания фильма и отдельных фраз, внедрять тестовые вопросы в ролики для контроля знаний студентов.

Как мы отмечали ранее, применение видеопродукции – это не только использование еще одного источника информации, но и повышение мотивации к обучению и активности обучаемых, создание определенных условий для самостоятельной работы студентов. К тому же при просмотре фильма информация воспринимается зрительно и на слух. Практика показывает, что человек запоминает то, что он слышит и видит в пять раз лучше того, что он только слышит.

Для действительно эффективного использования видеоресурсов на уроке необходимо убедиться в том, что:

- содержание используемых видеоресурсов соответствует реальному уровню общего и языкового развития учащихся и корреспондируется с содержанием серии уроков по теме;
- длительность используемого видеофрагмента не превышает реальные возможности урока/этапа урока;
- ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции учащихся;
- контекст имеет определенную степень новизны /неожиданности;
- текст видеоресурса сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной и реалистичной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной всей логикой урока [6].

Чтобы учащиеся не отвлекались от просмотра видеоролика, надо ввести в него элементы интерактивности и опрос. Для создания подобных интерактивных учебных видеороликов существуют интернет-сервисы. Для этого потребуется любое подходящее по теме видео с YouTube, которое мы загружаем в соответствующий сервис и добавляем тесты или другие виды интерактивности. Давайте сравним их функционал:

- Vialogues - сервис интерактивного видео Courseare-style с опросами;
- Edpuzzle - регистрация не требуется; гибкие настройки - можно перемотать видео, можно запретить перемотку. На основе одного видео можно создать интерактивную викторину с открытыми вопросами или с выбором одного ответа из нескольких, дать голосовые комментарии и пояснения к видеосюжету или целиком его озвучить;
- Nearpod - простой сервис; интересен как часть одноименного конструктора уроков;
- Learnis - простой сервис; две формы заданий в тестовой форме (с одиночным выбором и несколькими вариантами ответов); нельзя перемотать видео; не требует регистрации (рис.1);
- LearningApps - известный сервис; позволяет вставить задание с точностью до секунды;
- Playposit - наилучший сервис с точки зрения соотношения простоты и функциональности;
- H5P (встраивается в систему Moodle) - самый функциональный сервис для создания интерактивного видео [7].

Таким образом, видеофильм способствует интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции обучаемых.

При выборе фильма необходимо учитывать аутентичность фильма, нормированность языка и тематику.

Интерактивное видео

Вставьте ссылку на Youtube-видео*
https://www.youtube.com/watch?time_continue=86&v=jfr5

Тип
Одиночный выбор

Вопрос
Сколько стилей речи в русском языке?

2

3

5

4

Добавить вариант

УДАЛИТЬ СОХРАНИТЬ

Рис. 1. Создание интерактивного видео в Learnis

Считаем нужным заметить, что успешное достижение этой задачи возможно лишь при систематическом показе видеофильмов и методически организованной демонстрации с включением интерактивных элементов.

Список литературы:

1. Ахметова Н.А., Исмаилова Ш.А. Применение информационных технологий в процессе преподавания языков // *Alatoo Academic Studies*. Бишкек, 2020. № 3. С. 77-83.
2. Hymes N. On Communicative Competence // *Sociolinguistics*. Harmondsworth, 1972.
3. Щукин А. Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А. Н. Щукин // *Русский язык за рубежом*. 2008. № 5. С.14-20.
4. Визуализация информации. URL: <http://e-asveta.adu.by/> (Дата обращения 25.04.2021).
5. Кряхтунова О.В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории: Методическое пособие для преподавателей русского языка подготовительного факультета. Астрахань, 2011. 55 с.
6. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // *Иностранные языки в школе* № 3. 2010. 20 с.
7. 7 сервисов для создания интерактивного видео. URL: <https://vc.ru/education/225582-7-servisov-dlya-sozdaniya-interaktivnogo-video> (Дата обращения 25.04.2021).

К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В. Г. Касарова, e-mail: kas.ler@mail.ru

Доцент, заведующий кафедрой «Страноведение»,
кандидат исторических наук, доцент

*Московский автомобильно-дорожный государственный технический
университет (МАДИ), Россия, г. Москва*

Аннотация: Статья рассматривает практическое применение интенсивных методов преподавания русского языка как иностранного. Даются примеры заданий, анализируются результаты работы преподавателя и учащихся. Статья рассказывает о подготовке к занятиям с иностранными учащимися разного уровня подготовки. Приводятся примеры работы с материалами интернета, которые можно использовать на практике. Интенсивные практические методы преподавания русского языка как иностранного оптимизируют образовательный процесс.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, практические методы, преподавание, примеры заданий, образовательный процесс

ON THE QUESTION OF PRACTICAL TEACHING METHODS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

V. G. Kasarova, e-mail: kas.ler@mail.ru

Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor, Chief of department
*Moscow State Automobile and Road Construction University (MADI)
Russia, Moscow*

Abstract: The article considers the practical application of intensive methods of teaching Russian as a foreign language. Examples of tasks are given, the results of the work of the teacher and students are analyzed. The article tells about the preparation for classes with foreign students of different levels of training. Examples of working with Internet materials that can be used in practice are given. Intensive practical methods of teaching Russian as a foreign language optimize the educational process.

Key words: Russian as a foreign language, practical methods, teaching, examples of tasks, educational process

Существуют интенсивные методы преподавания русского языка в иностранной аудитории, которые основаны на современных тенденциях развития образовательного процесса и призваны разнообразить работу преподавателя и учащихся. Рассматривая данные методы, следует подчеркнуть их практическую направленность. Их использование на занятиях русского языка как иностранного дает возможность для оптимизации учебного процесса.

1. Совместный метод обучения.

Совместное обучение – это интересный способ мотивировать и заинтересовать учащихся. Студенты работают в небольших группах и должны выполнить определенный проект или задание. Преподаватель выступает в роли

помощника и наблюдает, насколько хорошо они работают в паре или группе, чтобы выполнить поставленную перед ними задачу.

В гостях у сказки (Сказочная тайна).

В группах с языковой подготовкой не ниже уровня А2 можно предлагать учащимся сказку на русском языке, делить их на группы по несколько человек и давать каждому учащемуся персонаж. Можно работать со всей группой одновременно при условии, что в группе не более восьми или десяти человек. Например, можно взять историю о колобке и попросить каждого учащегося в группе выбрать персонажа: колобок, бабушка, дедушка, волк, заяц, лиса и т.д. Идея состоит в том, чтобы раскрыть каждого героя сказки с помощью вопросов. У каждого персонажа будет набор вопросов (на русском языке), которые нужно задать другим, чтобы выяснить, кто виноват и почему. С помощью этой сказки можно отрабатывать глаголы движения, отвечая на вопрос: Куда пошел, побежал, ушел колобок? Каждый учащийся получает возможность задавать вопросы, и через определенное время каждая группа должна подготовиться, чтобы представить свои выводы.

Совместные учебные задачи, поставленные преподавателем, дают неограниченные возможности иностранным учащимся для «выхода в речь», «возможность выразить свою точку зрения, свое мнение, не торопить их, стараться не перебивать, поощрять их желание говорить» [Касарова, 2020, с. 58]. Вот еще несколько идей из Интернета, иллюстрирующих возможные задания, которые можно успешно использовать в группах иностранных обучающихся.

Магические фразы. Существует ряд интересных проектов совместного обучения на различных веб-сайтах, хотя это формат не новый и может вызывать некоторые трудности для чтения у иностранных учащихся. Задание «Магические фразы» призвана улучшить навыки письма и пополнить словарный запас учащихся, так как им предлагается составлять предложения, используя слова и фразы из предлагаемой таблицы.

Пять друзей. Еще одно совместное занятие из интернета – *les cinq amis* (пять друзей), которое развивает навыки понимания и может быть расширено за счет упражнений на говорение / аудирование. Это одна из логических головоломок, в которых можно использовать серию информации для заполнения диаграммы, чтобы выяснить, какой человек соответствует каждой черте / ситуации.

Подумай самостоятельно – поделись в паре. Это обычное задание, когда каждый учащийся размышляет над вопросом о том, что он только что узнал. Затем он объединяется в пару с другим студентом, чтобы обсудить свои мысли, и, наконец, каждый делится своим ответом со всей группой.

По кругу. Еще один распространенный метод, который заключается в том, чтобы просто задать вопрос, на который можно получить разные ответы, и предложить учащимся делиться своими ответами в небольших группах. Например, вы можете спросить: «Какой подарок ты хочешь получить в день рождения?» или «Как вы познакомились со своим лучшим другом (подругой)?»

Эта установка задания заставляет иностранных учащихся говорить и взаимодействовать, улучшая их словарный запас и разговорные навыки.

2. Преподавание с помощью русского телевидения (передачи, телешоу, фильмы, мультфильмы).

Если преподаватель предпочитает смешанный подход к обучению, знакомство с русскими фильмами или телевидением является отличным способом помочь учащимся улучшить свои четыре языковых навыка. Можно использовать следующие интернет-ресурсы:

1. Российское (русское) кино (Рускино): [Электронный ресурс];

2. Культура РФ: [Электронный ресурс];

3. Международный информационно-просветительский проект: [Электронный ресурс].

Российское (русское) кино (Рускино).

Замечательным сайтом для создания уроков на основе фильмов являются сайты российских телевизионных каналов (многие из них дублируются на Rutube). Многие сайты анализируют большое количество фильмов, предлагая конкретные вопросы и темы для изучения до и после просмотра кино, а также темы, идеи для обсуждений, комментарии и другие интересные вещи. Помимо разделов с фильмами на сайтах российских телеканалов есть другая информация – это история российского кино, жанры фильмов, викторины и диалоги из представленных фильмов. Это серьезный ресурс для преподавателей русского языка, также им можно поделиться со своими учащимися продвинутого уровня подготовки, чтобы они могли получить еще больше языковых навыков от самостоятельного просмотра этих фильмов.

Хорошим средством для изучения русского языка можно считать использование постеров фильмов. Забавным, живым и увлекательным занятием с помощью фильмов является урок, на котором учащиеся могут анализировать постер к фильму. Подобное занятие может привести к расширению словарного запаса и улучшению аналитических навыков. Например, можно взять постер или фотографии фильма «Экипаж», которые можно найти на официальном сайте фильма или в свободном доступе в интернете. Далее следует попросить учащихся (в группах по 2 или 4 человека) описать, что они видят на плакате (или фотографии). Ответить на следующие вопросы: «Где происходят события?», «Это ночь или день?», «Опишите человека, которого вы видите?», «Что постер говорит вам о жанре фильма?» Все это можно использовать для оттачивания навыков описания. Преподаватель не вмешивается в рассказ учащегося, отмечает возможные ошибки, делает пометки, а потом обобщает сказанное студентами.

Изучение русской культуры также способствует получению знаний по русскому языку. Существует прекрасный сайт о русской культуре, который отлично помогает преподавателям. На веб-сайте телеканала есть основные разделы в меню: Афиша, Прямой эфир, Спецпроекты, Кино, Музеи, Музыка, Театр, Литература, Традиции, Архитектура, Образование. В каждом разделе есть много интересных тем, рассказов, видео, которые можно открыть, которые

хотелось бы выделить и отметить на занятии. На сайте есть каталоги разделов, в которых перечислены различные концерты, музеи, писатели, ученые. Можно посетить виртуальные экскурсии, побывать на концертах, послушать лекции на интересующую тему, прочить статьи и книги, посмотреть фильмы, передачи и спектакли. Сайт предлагает разнообразную информацию, которая поможет «вывести учащихся в речь». Чтобы работа на занятии была продуктивной, необходима соответствующая подготовка к нему со стороны преподавателя и учащихся.

Можно использовать видеоролики сайта с несколькими упражнениями для каждого: от базовых языковых конструкций для начинающих (A1) до уровня B2. Студенты должны посмотреть видео и выполнить соответствующие упражнения, а учащиеся с более высоким уровнем также могут обсудить какую-либо тему. Можно предложить упражнения на понимание, основанные на видеоклипах.

Подобные сайты дают возможность студентам практиковать четыре языковых навыка в рамках подготовки к итоговым экзаменам.

В интернете можно найти огромное количество сайтов с видеорядом для обучения навыкам аудирования и понимания, а также для расширения словарного запаса. Существуют короткие шоу с новостями со всего мира с субтитрами на русском языке. Для каждого из них можно разрабатывать упражнения, создавать рабочие листы (уровни A2, B1, B2) для преподавателя и учащегося, а также расписывать новые лексические единицы и краткое резюме.

Использование музыки также помогает разнообразить учебный процесс, например, работать со словами к песням и потом смотреть видеоклипы современных российских исполнителей. Многие клипы представляют тексты песен. С текстами песен работать не всегда просто, так как лексические единицы и грамматические явления там могут быть представлены в усложненном варианте. Тем не менее, использование песен помогает изучению не только русского языка, но также российской истории и культуры. Песни можно изучать на всех уровнях: A1, A2, B1 и B2, поэтому предлагается использовать их как для начинающих, так и для продвинутых студентов.

В интернете можно найти Международный информационно-просветительский проект. Это сайт, который представляет собой прекрасный ресурс для иностранных учащихся продвинутого уровня. Он делится на три части: Русский язык для журналистов, Русский язык для всех и для каждого, Русский язык как иностранный. На сайте много полезных ссылок. Для работы с помощью сайта следует проанализировать словарный запас учащихся, после чего можно отсортировать материал по теме и уровню (A1-C2). Речевые ситуации на предложенном сайте – это раздел с короткими видеороликами, к которым следует разрабатывать упражнения, рабочие листы и игры.

3. Коммуникативный подход

При коммуникативном подходе основное внимание уделяется общению, а не грамматическим структурам. Этот подход дает преподавателю роль посредника и отвлекает внимание от языка, делая акцент на содержании. Идея

состоит в том, чтобы общаться, говорить, но не заостряя внимание на возможных грамматических ошибках. Например, преподаватель показал / рассказал своим учащимся, как готовить завтрак, они выучили соответствующую лексику (продукты, приготовление), пока он обучал их процессу приготовления еды. Учащиеся смогут общаться на русском языке, используя определенные лексические единицы и передавая свои чувства, идеи и мысли.

Вот несколько идей для преподавания русского языка с помощью коммуникативного подхода.

Ролевые игры.

«Опыт использования учебных игр показывает, что они способны сформировать в какой-то степени фонетические, лексические и некоторые грамматические навыки» [Дубинина, 2017, с. 38]. Предоставление учащимся возможности разыграть любую реальную (или вымышленную) ситуацию – это отличный способ заставить их использовать русский язык. «Ролевые игры являются не только эффективным средством для развития устной речи, но и весьма успешно реализуют ведущий коммуникативный принцип в обучении русскому языку как иностранному (РКИ)» [Дубинина, 2021, с. 105]. Необходимо заранее убедиться, что у учащихся есть необходимый словарный запас и культурная информация, а затем позволить им разыграть диалоги на предложенную тему. Например, одним из возможных сценариев может быть следующий: учащиеся должны пойти за продуктами в несколько продуктовых магазинов. Для выполнения данного задания им необходимо использовать различную лексику, которую можно разделить на группы: виды магазинов – продуктовый магазин, пекарня, мясная лавка, супермаркет и т.д.; виды продуктов питания – хлеб, мясо, молоко, масло и т.д.; виды вопросов – как спросить, сколько что-то стоит и сколько, например, килограмм яблок, литр молока, плитка шоколада и т.д. «Деловая игра интегрированного типа способствует усвоению большего объема материала, систематизирует усвоенное знание» [Непрокина, 2022, с. 144].

Узнать об одноклассниках.

Еще один полезный способ попрактиковаться в этом методе – дать учащимся больше узнать друг о друге, задавая друг другу вопросы. Например, учащиеся могут задавать такие вопросы, как «Тебе нравится ходить в кино?», «Какой вид спорта ты любишь?», «Какой спорт люди любят в твоей стране?» и «Вы любите чай или кофе?». Это приводит к осмысленному общению. Взаимодействие между учащимися имеет первостепенное значение на подобных занятиях. «... в процессе обучения выстраиваются отношения представителей разных культур, сравниваются различные культуры и возникает желание понять и принять ценности и эталоны поведения представителей других наций на основе взаимоуважения и взаимопонимания» [Кременецкая, 2013, с. 13].

Заполнить анкету.

Преподаватель также может задать учащимся вопросы, которые позволят им выразить свои чувства, эмоции, симпатии, антипатии и, прежде всего, работать со своим воображением. Например, анкета Марселя Пруста очень полезна на всех уровнях от взаимодействия студентов друг с другом, использования ими словарного запаса до способа постановки вопросов и понимания. Используя анкету Пруста, можно либо заставить учащихся задуматься о своих собственных симпатиях и антипатиях, либо можно адаптировать его и предложить учащимся задавать вопросы друг другу. В анкете Пруста есть следующие вопросы: «Главная черта моего характера», «Качество, которое я предпочитаю в человеке» и «Что мне больше всего нравится в моих друзьях». Таким образом, есть несколько полезных шаблонов и идей, которые можно использовать для создания дополнительных коммуникативных заданий. При желании можно создать собственные задания, исходя из возможностей учащихся.

4. Целевое изучение языка

Ускоренный интегрированный метод изучения языка был разработан в конце 90-х годов XX века Венди Максвелл, учителем французского языка в Канаде, для форсирования развития беглости речи на начальных уровнях изучения языка [Касарова, 2021, с. 25]. Этот подход обучает словарному запасу визуально и на слух, поэтому важно использовать театр, рассказы и музыку. Студенты знакомятся со словарным запасом с помощью жестов, а затем показывают контекстную игру с использованием тех же слов. Это укрепляет словарный запас, показывая, как его использовать, что часто приводит к тому, что учащиеся используют собственное воображение и творчество для расширения деятельности.

Интегрированный метод изучения русского языка.

Для данного метода можно найти серии коротких видеороликов в интернете, которые полезны для работы в аудитории. Например, это могут быть конкретные истории «Случай в зоопарке», «Зима в Якутии», которые познакомят учащихся с конкретной лексикой. Как только словарный запас будет изучен, можно дать учащимся тест на понимание, который может быть либо письменным, либо устным (или и тем, и другим).

Метод интегрированного изучения призван помочь учащимся быстрее овладеть языком. Сначала изучаются полезные ключевые слова, а затем определяются действия, основанные на задачах, чтобы создать своего рода языковое погружение, используются жесты, которые очень важны. Этот метод можно использовать на ранних этапах, когда преподаватель учит своих студентов представляться. Например, преподаватель показывает на себя и говорит: «Меня зовут...» и добавляет свое имя (либо можно упростить и сказать: «Я - ...» и тоже добавить свое имя. Затем преподаватель показывает на студента и говорит: «Вы?» Это должно вызвать подобный ответ.

Можно использовать еще несколько заданий, основанных на задачах интегрированного изучения языка.

Шарады. Преподаватель предлагает учащимся взять лист бумаги с написанным на нем действием (например, читать журнал, написать письмо, объяснять грамматику). Затем учащийся разыгрывает это действие, а его одногруппники должны угадать русский глагол / фразу.

Известные люди. Преподаватель просит своих учащихся (в группах) составить список из четырех или пяти известных людей (следует оговорить период времени: прошлый век, современность). Затем они должны объяснить, почему каждый человек находится в их списке.

Рецепт русского блюда. Учащимся необходимо представить группе рецепт русского блюда. В группе они должны будут показать необходимые ингредиенты (возможно, на иллюстрациях или фото), а затем сделать вид, что они готовят блюдо. Это поможет не только улучшить беглость речи, но также развить словарный запас и грамматику (например, повелительное наклонение).

Существует много различных методов, которые помогают преподавателю русского языка в работе с иностранными учащимися использовать «новые принципы содержания обучения» [Ременцов, 2012, с. 55]. Можно смешивать различные методы в преподавании и гибко использовать их, чтобы эффективно развивать и использовать творческий потенциал студентов и улучшить их русский язык.

Список литературы:

1. Дубинина Л.Л. Начальный этап: некоторые проблемы обучения русскому языку иностранных студентов из стран Юго-Восточной Азии // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Хабаровск, 2017. 36-40.

2. Дубинина Л.Л., Саркисова Е.П. Значение ролевых игр в обучении русскому языку как иностранному // Международное образование и сотрудничество: Сборник научных трудов. Выпуск № 15. М.: Техполиграфцентр. 2021. С.105-112.

3. Касарова В.Г. К проблеме обучения иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки в дистанционном формате // Современное педагогическое образование. № 4. 2021. С. 24-26.

4. Касарова В.Г., Ежовкина О.А. Использование практикума «МАДИ – наш университет в развитии диалогической речи иностранных учащихся // Международное образование и сотрудничество: Сборник научных трудов по материалам VII международной научно-практической конференции. М.: Техполиграфцентр. 2020. С.55-60.

5. Кременецкая Л.С. Проектирование содержания обучения иностранных граждан из стран СНГ на довузовском этапе в техническом вузе. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Л.С. Кременецкая. Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. Москва, 2013. 21с.

6. Непрокина Ю.А., Кончакова С.В. Деловая игра в структуре профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинском // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2022. № 4 (117). С.140-146.

7. Ременцов А.Н., Кременецкая, Л.С. Формирование принципов содержания обучения русскому языку иностранных учащихся из стран СНГ на этапе довузовской подготовки // Alma mater. Вестник высшей школы. № 6. 2012. С. 55-58.

СОЧЕТАНИЕ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ БАРЬЕРАМИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИИ

Чунг Хиеу ЛЕ, hiuletrg@gmail.com

Российский университет транспорта РУТ(МИИТ), Россия, г. Москва

С. А. Мудрак, MudrakSA@mgsu.ru

С. Н. Юсупова, yusupovy@yandex.ru

*Национальный исследовательский Московский государственный
строительный университет, Россия, г. Москва*

Ван Доан ЧАН, tranvandoan262@gmail.com

*Московский автомобильно-дорожный государственный технический
университет, Россия, г. Москва*

Аннотация: В данной статье мы объективно рассматриваем текущую ситуацию с качеством изучения русского языка вьетнамскими студентами в сочетании с факторами психологического барьера посредством опроса некоторых вьетнамских студентов, обучающихся в различных российских вузах. В связи с этим можно сделать вывод, что русский язык является языковым барьером помимо короткого времени обучения на подготовительном факультете, что влияет на качество обучения вьетнамских студентов, обучающихся в России в дальнейшем.

Ключевые слова: эффективные методы, изучение русского языка, психологические барьеры, вьетнамские студенты, Республика Вьетнам

COMBINING RUSSIAN LANGUAGE LEARNING METHODS WITH PSYCHOLOGICAL BARRIERS OF VIETNAMESE STUDENTS STUDYING IN RUSSIA

Trung Hieu LE, hiuletrg@gmail.com

Russian University of Transport RUT (MIIT), Russia, Moscow

S. A. Mudrak, MudrakSA@mgsu.ru

S. N. Yusupova, yusupovy@yandex.ru

*National Research Moscow State University of Civil Engineering,
Russia, Moscow*

Van Doan TRAN, tranvandoan262@gmail.com

Moscow Automobile and Highway State Technical University, Russia, Moscow

Abstract: In this article, we objectively consider the current situation with the quality of studying the Russian language by Vietnamese students in combination with psychological barrier factors through a survey of some Vietnamese students studying in various Russian universities. In this regard, we can conclude that the Russian language is a language barrier in addition to a short time of study at the preparatory faculty, which affects the quality of education of Vietnamese students studying in Russia in the future.

Key words: effective methods, learning the Russian language, psychological barriers, Vietnamese students, Republic of Vietnam

Известно, что полная стипендия на обучение в России – это стипендия в рамках Соглашения о сотрудничестве в области образования между Вьетнамом и Российской Федерацией. Программа зачисления с большим количеством стипендий до 1000 в год, которая включает уровни бакалавриата, магистратуры, докторантуры и стажировки по более чем 400 различным дисциплинам в 460 государственных вузах РФ. Это всегда привлекает и вызывает большой интерес у многих вьетнамских студентов и их семей. Можно сказать, что если вы действительно увлечены знаниями, то Россия — это всегда хороший выбор. Русские люди также очень дружелюбны, и, обучаясь в России, вы можете завести больше друзей. В то же время узнать больше об интересной культуре, отличной от Вьетнама. Как и мы - авторы этой статьи все выросли из учебы за границей в России, благодаря чему мы все больше и больше увлекаемся этим языком и хотим передать нашу любовь к русскому языку другим молодым людям.

Однако в последние годы, хотя количество вьетнамских студентов, выезжающих в Россию, не уменьшается, качество изучения русского языка с каждым годом снижается. В частности, многие студенты были отчислены, не успевали по учебной программе, имели долги, плохие оценки и т. д. Об этом действительно стоит подумать и серьезно выяснить причину и решение для улучшения этой ситуации. При опросе 20 студентов юношей и девушек, обучающихся в 6 университетах России, таких как МГСУ, МАДИ, РУНД, МГПУ, МГПУ, СПбГАСУ, результаты представлены на рисунках 1-2.

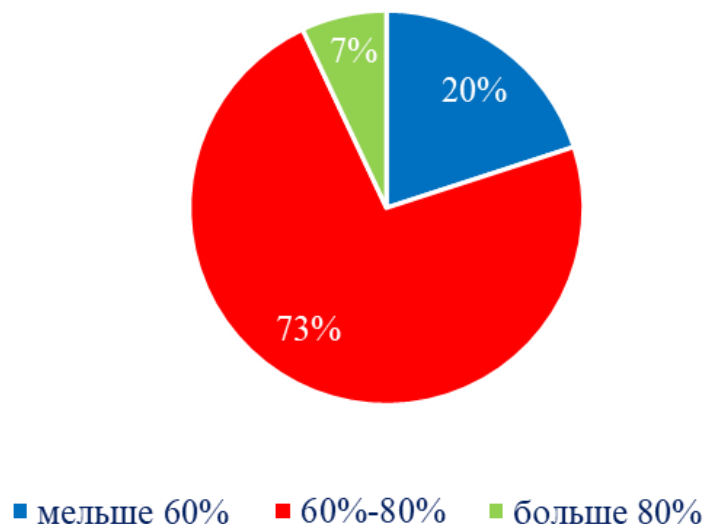


Рис. 1. Оценка успешности обучения иностранных студентов в зарубежной образовательной среде в целом и в России

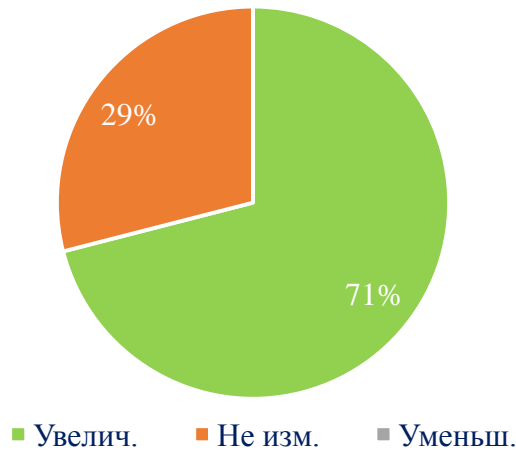


Рис. 2. Увеличение времени изучения русского языка на подготовительном курсе для иностранцев более чем на 1 год для улучшения качества русского языка при поступлении в официальный учебный год

Из диаграммы выше видно, что большинство вьетнамских студентов испытывают трудности с психологическими барьерами при изучении русского языка. На вопрос, какой психологический барьер, по вашему мнению, больше всего влияет на адаптацию к учебной деятельности в вузе, 70% ответов составляют языковой барьер (именно русский язык) [1]. Барьером многих студентов является психологическая проблема. У вас часто возникают трудности, когда вы боитесь орфографических ошибок, неправильного произношения, неловкости и скованности при выражении языка тела. Понятно, что изучение русского языка на подготовительном факультете очень важно, что называется прочным фундаментом для дальнейшего наращивания кирпичиков знаний при поступлении на официальный курс продолжительностью 4, 5 лет обучения. А большинству вьетнамских школьников сегодня кажется, что одного подготовительного года недостаточно, чтобы быть уверенными в общении и интеграции в России.

Поэтому, чтобы улучшить бесстрашный менталитет и обрести больше уверенности в процессе изучения русского языка, вьетнамским студентам необходимо изменить способ обучения, а российским учителям необходимо сочетание множества различных эффективных методов повышения привлекательности и любовь к русскому языку в частности и русской культуре в целом. На уроках РКИ необходимо использовать все виды искусства для изучения русского языка. Несколько различных видов творческой деятельности на уроке показаны на рисунке 3.



Рис. 3. Предложение какого-либо вида творческой деятельности на уроке [2]

Исходя из нашего опыта, мы рекомендуем организовывать множество олимпиад и семинаров, научно-практических конференциях в вузах, будь то всероссийских или даже международных, особенно для слушателей подготовительного года. Поэтому они прослушают презентацию о важных навыках использования языка при презентации и общении, потренируются успокаиваться перед выступлением, потренируются в убеждении, представят проблему перед большой аудиторией, получают комментарии о своем выступлении, чтобы улучшить себя. Практика презентации улучшит речь и уверенность. В то же время это помогает слушателям больше не бояться использовать иностранные языки для общения. Искренняя похвала и поощрение будут отличной мотивацией для повышения уверенности слушателей в себе. С умением хорошо говорить, уверенными коммуникативными навыками будет легко создавать больше отношений не только в школе.

Таким образом, с помощью приведенных выше исследований мы приходим к выводу, что изучение языка, отличного от родного, всегда является проблемой для всех и в любом возрасте, особенно для молодых людей и студентов в современных условиях глобализации. Как известное высказывание, что ты знаешь еще один язык и живешь другой жизнью (*You live a new life for every language you speak*), изучение языка станет для вас инструментом для достижения многих благородных целей в жизни, только если вы действительно увлечены и используете правильный подход. Для вьетнамских студентов, обучающихся в России, помимо пристального присмотра преподавателей кафедры РКИ, необходимо уделять больше внимания психологическим вопросам в вузах, а также необходимо заранее подготовить базовые знания и психологическую устойчивость перед поездкой в Россию для быть в состоянии улучшить текущую ситуацию. Как и в своем исследовании А.А. Ларионова [3],

пришла к выводу, что благоприятными условиями для овладения иностранного языка вьетнамскими студентами в учебном процессе, преподавателем русского языка должны учитываться фонетический строй, лексико-грамматические особенности вьетнамского языка, а также культурно-психологические черты студентов.

Список литературы:

1. Ле Чунг Хиеу, Мудрак С.А. Анализ психологических барьеров адаптации к учебной деятельности вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах // Сборник докладов научно-технической конференции по итогам научно-исследовательских работ студентов института экономики, управления и коммуникаций в сфере строительства и недвижимости НИУ МГСУ. М.: Издательство МИСИ–МГСУ, 2022. С. 124-127.
2. Ле Чунг Хиеу, Юсупова С.Н. К вопросу об эффективных методах преподавания русского языка как иностранного // Сборник докладов научно-технической конференции по итогам научно-исследовательских работ студентов института экономики, управления и коммуникаций в сфере строительства и недвижимости НИУ МГСУ. М.: Издательство МИСИ–МГСУ, 2022. С. 35-38.
3. Ларионова А.А. К вопросу об изучении русского языка вьетнамскими студентами на начальном этапе // ВЕСТНИК КАЗАНСКОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, 2014. Т. 17. № 12. С. 354-356.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЯХ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ)

Л. А. Шабалина, e-mail: larisa_shabalina@mail.ru
*ФГБОУ ВО Новосибирский государственный медицинский университет
Минздрава России, Россия, г. Новосибирск*

Аннотация: Статья посвящена аксиологическому подходу в практике преподавания русского языка в высшей школе. Автор выделяет теоретические и практические проблемы формирования представлений о традиционных ценностях в вузе, предлагает некоторые пути их решения на примере обучения родному языку студентов медицинского вуза.

Ключевые слова: традиционные ценности, аксиологический подход, языковое обучение, родной язык, русский язык и культура речи.

PROBLEMS OF FORMING CONCEPTIONS OF TRADITIONAL VALUES IN UNIVERSITY (BY THE EXAMPLE OF TEACHING THE NATIVE LANGUAGE)

L. A. Shabalina, e-mail: larisa_shabalina@mail.ru
Novosibirsk State Medical University, Russia, Novosibirsk

Abstract: The article is devoted to the axiological approach in the practice of Russian language teaching in higher education. The author highlights the theoretical and practical problems of forming conceptions of traditional values in a university, suggests some ways to solve them using the example of teaching the mother tongue to the medical university students.

Keywords: traditional values, axiological approach, language learning, native language, Russian language and culture of speech

В настоящее время традиционные ценности стали предметом обсуждения учёных-методистов. В конце 2022 года президент Российской Федерации В.В. Путин подписал указ «О сохранении и укреплении традиционных духовно-нравственных ценностей», назвав тему документа высшим стратегическим приоритетом национальной безопасности. В тексте указа даётся определение традиционным ценностям, приводится перечень из семнадцати конкретных ценностей и того, что представляет им угрозу. В конце указа приводятся меры, которые следует предпринять для защиты традиционных ценностей. К таким мерам следует отнести настоящие и будущие реформы образования. Таким образом, можно сказать, что перед высшей школой сейчас стоит задача воспитания специалиста нового формата, способного сохранить традиционные ценности национальной культуры и имеющего возможность строить диалог с представителями других культур.

Цель статьи - обозначить проблемы формирования представлений о традиционных ценностях на занятиях по родному языку в вузе и предложить некоторые пути их решения.

Особая роль в формировании ценностного представления о мире принадлежит русскому языку как учебному предмету. В последние годы в школьном курсе активно используется аксиологический (ценностный) подход. В высшем образовании, на наш взгляд, этот подход применяется в обучении в меньшей степени. Ценностное содержание вузовских курсов русского языка связано с самопознанием и саморазвитием личности обучающегося. А как известно, аксиологические ценности представлены в языке и реализуются в реальной речевой деятельности говорящего, в том числе и профессиональной.

Методика ценностного обучения в вузовском курсе русского языка слабо разработана. Чтобы реализовать аксиологические принципы в обучении родному языку надо учитывать следующие методические особенности:

1. Родной язык формирует языковую личность, и происходит это постепенно: начиная с первых лет обучения в школе и заканчивая вузовскими языковыми курсами. Язык в результате такого обучения осознаётся частью самого человека и частью образа Родины, становится «своим» по духу и принадлежности к культуре.

2. Язык воспринимается его носителями как ценностная система. Понимая, как устроена эта система, обучающийся стремится к ещё большему ее познанию.

3. Хорошее знание языка приводит к возможности строить суждения на нём с опорой на ценности родной и других культур, таким образом развиваются мышление и речь. Ценностный аспект реализуется в конечном счёте в речетворчестве.

Следует отметить, что представление о языке как системе в вузовском курсе формировалось всегда, но на современном этапе развития вузовского образования одной из главных задач методики обучения русскому языку становится формирование представления о языке как «ценностной системе».

На наш взгляд, используя аксиологический (ценностный) подход в обучении родному языку в вузовских лингвистических курсах, преподаватели могут столкнуться с различными теоретическими и практическими проблемами.

Во-первых, чему учить? Каково наполнение ценностного содержания образования? Какие ценности (базовые, культурные и др.) определить для каждого конкретного социума или профессии?

Во-вторых, как сочетать современные методы в практике преподавания русского языка: социокультурный, лингвокультурологический, прагматический, профессионально ориентированный и др., - с аксиологическим?

В-третьих, какие педагогические приёмы, технологии использовать для формирования представлений о традиционных ценностях?

В высшей школе обучение русскому языку реализуется через преподавание различных дисциплин, самой распространённой из которых является «Русский язык и культура речи».

Далее речь пойдёт об опыте преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в медицинском вузе.

Решение проблемы содержательного наполнения дисциплины «Русский язык и культура речи» лежит в нескольких направлениях. Как уже было сказано в начале работы, мы уже получили перечень традиционных ценностей, с которыми следует работать на учебных занятиях. Большая часть названных в указе президента РФ ценностей относится к профессии врача (высокий нравственный идеал, гуманизм, милосердие, справедливость и др.). Эти ценности находят отражение в коммуникативной компетентности врача, которая проявляется в том числе и в: «...знании культурных норм и ограничений в общении, знании обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии» [Куницына, 2001, с. 330].

Формируется коммуникативная компетентность врача при обучении аспектам культуры речи [Романькова, 2020, с. 58].

Нормативный аспект связан с необходимостью выработки у студентов сознательного отношения к языку, к пониманию существования кодифицированных и востребованных норм языка, важности существования авторитетных культурных текстов. Врач, как профессионал, в глазах общества относится к носителям элитарного типа речевой культуры. Поддерживать высокий уровень грамотности врачу следует на протяжении всей жизни, поэтому важно научить обучающихся пользоваться различными ресурсами, помогающими формировать языковую грамотность. Поэтому на занятии по нормативному аспекту культуры речи мы разбираем как понятие «языковая норма», так и то, что современная лингвистика вкладывает в понятие «грамотный»; учимся отличать качественные Интернет-ресурсы по русскому языку от некачественных, учимся ими пользоваться.

В рамках коммуникативного аспекта мы говорим об умении отбирать языковые средства. Важно научить студентов понимать, что относится к нейтральной и стилистически окрашенной лексике литературного языка, и какая лексика находится за рамками литературного языка. Многие учёные говорят о снижении стилистической нормы, так как язык изменяется с большей скоростью, чем это было ранее. Как это отражается в языковой практике? Какими качествами должна обладать речь современного человека/современного профессионала? Какие традиционные ценности отражены в коммуникативных качествах речи? На эти вопросы следует искать ответы на занятиях вместе со студентами. Коммуникативный аспект предполагает употребление языковых средств в соответствии с его жанровой принадлежностью. Поэтому важно учить читать тексты, создавать тексты разных стилей и жанров. А для этого важно научить понимать культурную ценность текста. Коммуникативный аспект таким образом связан с эстетическим, который выделяют отдельно в некоторых учебниках, в том числе и в учебнике для студентов медицинского вуза. Эстетический аспект культуры

речи предполагает использование языка для самовыражения, для формирования умения использовать язык в собственном творчестве и умения наслаждаться творчеством других людей [Орлова, 2011, с. 9].

На занятиях по этическому аспекту говорим о речевой этикете. Речевой этикет национально специфичен, поэтому обучая правилам речевого поведения, мы напрямую говорим о традиционных ценностях.

Проблема выбора и сочетания современных методов в практике преподавания русского языка может быть решена путем их интеграции. В практике преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» используются различные традиционные и современные подходы: лингвистический, лингвокультурологический, лингвосоциальный и прагматический аспекты коммуникативно-компетентностного обучения и профессионально ориентированное обучение. Аксиологический подход не выделяется отдельно, а переплетается со всеми в содержательном плане, соединяя «язык и речь, язык и культуру, язык и национальный характер, национальное самосознание» [Дейкина, 2019, с. 18].

Ценностное отношение к русскому языку нужно воспитывать через текстоориентированное образование. Работа с текстом предусматривается в современной методике обучения русскому языку в вузе, но это тексты по специальности (научные тексты) или тексты профессиональной деловой коммуникации. Художественных текстов в содержании вузовских курсов почти нет. Учёные-методисты стали говорить о том, что на отдельных занятиях наряду с профессионально ориентированными текстами можно использовать и художественные тексты, которые отображают культурные ценности различных эпох, содержат ценностный потенциал для изучения языка и активизируют познавательную деятельность [Извекова, 2021, с.106]. Классические художественные тексты дают эстетические образцы языкового эстетического идеала.

Опыт показывает, что часов на изучение русского языка в учебных планах отводится небольшое количество. Поэтому важно подобрать такие педагогические приёмы и технологии, которые будут формировать представления о традиционных ценностях в сочетании с другими знаниями. Например, позволить анализировать художественный текст в неязыковом вузе на занятии мы не можем, но можем, изучая коммуникативное поведение врача в речевой ситуации «врач-пациент», дать задание найти примеры такого поведения в художественной литературе. Можно использовать небольшие видео, подкасты и др. ресурсы.

Еще одна тенденция, складывающаяся в настоящее время в вузовском образовании, — это параллельное изучение русского языка и других гуманитарных предметов. Так, обращение к истории языка на занятиях создаёт условия для развития «национального языкового сознания» и воспитания особого «отношение к языку как культурному наследию, к этическим и нравственным нормам, обычаям и традициям в речевом поведении» [Дейкина, 2019, с. 14].

Таким образом, проблемы формирования представлений о традиционных ценностях в вузе следует решать через обновление методического наполнения и содержания языковых курсов включениями аксиологических элементов, а также поиска оптимальных педагогических приёмов и технологий.

Список литературы:

1. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. Москва: МПГУ, 2019. 212 с.
2. Извекова, Т.Ф. Философская концепция Ф.М. Достоевского решения проблемы соотношения веры и знания в познавательном процессе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2021. №12. С.105-110.
3. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. Межличностное общение. СПб., 2001. С. 330.
4. Орлова Е.В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2011, 2016. 464 с.
5. Романькова М.Н., Черединова О.В., Токарева Л.В., Шевченко Л.С., Широких А.А. Коммуникация как основной вектор образовательного процесса в условиях меняющегося мира // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. 2022. №4. С. 58-66.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Агафонова Марина Павловна - кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия.

Аксёнова Галина Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск, Беларусь.

Антропова Анастасия Евгеньевна - аспирант, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия.

Аслямова Лилия Рустемовна - учитель русского языка и литературы, МАОУ «Школа №101 с углубленным изучением экономики» ГО; магистрант 1 курса Бирского филиала Уфимского университета науки и технологий, г. Уфа, г. Бирск, Россия

Бабаян Владимир Николаевич - доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и практики перевода; Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Бедон Каррера Даниэль – Республика Эквадор, студент Белорусского государственного медицинского университета.

Богданова Оксана Юрьевна - кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры иностранных языков, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия.

Борисова Елена Борисовна - профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации; доктор филологических наук, профессор; Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия.

Видишева Светлана Константиновна - старший преподаватель, Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь.

Воронцова Евгения Викторовна - старший преподаватель, ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия.

Гаврюшева Александра Евгеньевна - старший преподаватель, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия.

Григорян Ашот Арамович – доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной филологии, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия.

Григорян Алла Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет», г. Иваново, Россия.

Гришина Анна Сергеевна – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, Россия.

Дайнеко Марина Вадимовна - старший преподаватель, кафедра «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета, г. Тольятти, Россия.

Дзюбко Галина Юрьевна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин, ФГКВОУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова», г. Рязань, Россия.

Дмитриев Александр Владиславович – кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия.

Дурмаз Наталья Олеговна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны; г. Ярославль, Россия.

Закирьянова Ирина Аксановна - кандидат педагогических наук, профессор, кафедра иностранных языков, ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова», г. Севастополь, Россия.

Землинская Татьяна Евгеньевна - доцент, кандидат педагогических наук, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет», г. Санкт-Петербург, Россия.

Исмаилова Шолпан Аймурзаевна - докторант PhD, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан.

Калита Ольга Валерьевна - преподаватель, Московская высшая школа социальных и экономических наук, г. Москва, Россия.

Касарова Валерия Георгиевна - заведующий кафедрой «Страноведение», доцент, кандидат исторических наук, ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)»; г. Москва, Россия.

Касаткина Елизавета Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», г. Ярославль, Россия.

Кириллова Елена Борисовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Кожухова Наталья Егоровна - кандидат филологических наук, доцент, Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск, Белоруссия.

Корабельникова Ольга Игоревна - кандидат педагогических наук, кафедра английского языка №1, Факультет Международных Отношений, МГИМО, МИД РФ, г. Москва, Россия.

Королькова Анна Владиславовна - ассистент, Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Россия.

Крамная Екатерина Сергеевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Круглова Светлана Львовна - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Ярославский государственный педагогический Университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Кузнецов Алексей Николаевич - кандидат педагогических наук, доцент, Доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Купцов Александр Евгеньевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

ЛЕ Чунг Хиеу – аспирант кафедры Автомобильных дорог, аэродромов, оснований и фундаментов; ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» РУТ(МИИТ); г. Москва, Россия.

Лутфуллина Гюльнара Фирдавиевна - доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия.

Лысова Ольга Васильевна - кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» Бирский филиал, г. Бирск, Россия.

Малютина Татьяна Александровна - старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «ДОННУЭТ» (Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского), г. Донецк, Донецкая народная республика, Россия.

Мамонтова Ярослава Романовна – ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Мельникова Ксения Александровна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», г. Ярославль, Россия.

Михайлова Алла Григорьевна - старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»; ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское орденов Нахимова и Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова»; г. Севастополь, Россия.

Моисеева Фарида Ахметовна - кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных, ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР, Россия.

Морева Надежда Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Мошкина Юлия Валерьевна - кандидат педагогических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия.

Мудрак Софья Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Социальных, психологических и правовых коммуникаций; ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»; г. Москва, Россия.

Некрасова Анна Алексеевна - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Орехова Юлия Михайловна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны; г. Ярославль, Россия.

Петрова Александра Владимировна - старший преподаватель, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия.

Подласенко Ольга Валерьевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, Международный университет «МИТСО», г. Минск, Республика Беларусь.

Приходько Сергей Александрович – научный сотрудник, Новозыбковский краеведческий музей, г. Новозыбков, Брянская область, Россия.

Рапакова Татьяна Борисовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГКВБОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Пермь, Россия.

Рацеева Дарья Сергеевна - ассистент кафедры иностранных языков, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Силаев Павел Витальевич – кандидат филологических наук, доцент, Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Россия.

Ситникова Татьяна Валерьевна - старший преподаватель, Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь.

Староверова Екатерина Борисовна - старший преподаватель кафедры интенсивного изучения английского языка, Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина, г. Иваново, Россия.

Сугирбекова Салтанат Ризабековна - кандидат филологических наук, Алматы менеджмент университет, Школа медиа и кино Алматы, Республика Казахстан.

Сухоруких Наталия Викторовна – преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия.

Тишаева Наталья Викторовна - старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «ДОННУЭТ» (Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского), г. Донецк, Донецкая народная республика, Россия.

Тишко Анна Борисовна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории педагогики, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

Тюкина Людмила Александровна – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Тюрина Светлана Юрьевна - заведующий кафедрой интенсивного изучения английского языка, кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина», г. Иваново, Россия.

Уланова Ольга Борисовна - кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных и русских языков, Российский Государственный Аграрный Университет - МСХА им. К.А. Тимирязева, г. Москва, Россия.

Усачёв Вадим Анатольевич - кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков, ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР, Россия.

Усачёва Галина Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики», г. Донецк, ДНР, Россия.

Ферсман Наталия Геннадиевна - доцент, кандидат педагогических наук, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет», г. Санкт-Петербург, Россия.

Фокина Светлана Леонидовна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия.

Хантурова Ирина Евгеньевна – старший преподаватель кафедры «Профессиональные коммуникации», Российский университет транспорта МИИТ (РУТ МИИТ), г. Москва, Россия.

Харченко Ольга Донатовна - кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия.

Хасанов Абдуманнон Маджидович - аспирант, Институт узбекского языка, литературы и фольклора, г. Ташкент, Узбекистан.

Хорешко Светлана Николаевна - старший преподаватель, Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск, Белоруссия.

Цымбал Анастасия Юрьевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия.

ЧАН Ван Доан – студент магистратуры кафедры Дорожно-строительных машин; ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет» (МАДИ); г. Москва, Россия.

Чижикова Светлана Николаевна - кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева, г. Москва, Россия.

Шабалина Лариса Александровна - старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации; ФГБОУ ВО Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Новосибирск, Россия.

Шерехова Ольга Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия.

Шеховцова Ева Евгеньевна, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Шилов Владимир Александрович – ассистент кафедры «Гидротехническое и дорожное строительство», Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Шилова Нина Владимировна - ассистент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

Шкапова Александра Васильевна - ассистент кафедры теории языка и немецкого языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

Юсупова Светлана Николаевна – старший преподаватель кафедры Русского языка как иностранного; ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»; г. Москва, Россия.