



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования

**«ДИПЛОМАТИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
МИД РОССИИ»**

УМС кафедр русского и иностранных
языков

**ФЕДЕРАЛЬНАЯ СЛУЖБА
ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ**

Федеральное казенное
образовательное учреждение высшего
образования

**«АКАДЕМИЯ ПРАВА И
УПРАВЛЕНИЯ ФСИН РОССИИ»**

Кафедра иностранных языков

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

**Сборник материалов
III международной научно-практической конференции**

Москва 2020

УДК 81
ББК 81

Рецензенты:

*канд.пед.наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков
Российского университета кооперации*

Колобкова А.А.

*ведущий научный сотрудник Центра Евразийских исследований имени Почетного
доктора Дипломатической академии МИД России Бажановой Натальи Евгеньевны, к.и.н.,
доцент, заслуженный профессор Дипломатической академии МИД России*

Прозорова Г.К.

Под общей редакцией:

Коптелова И.Е., к.ф.н.

Редакционная коллегия:

Лысикова И.В., Миронова М.В., Иващенко А.Б., Нечаева Н.А., Зобова А.М., Потапов Ю.Б.,
Галимзянова А.К., Денисенко Е.Н., Персикова Т.Н., Коротеева К.Е., Русакова И.Б.,
Гришина Л.В., Синицын А.Ю.

Рекомендовано к публикации

**УМС кафедр русского и иностранных языков
Дипломатической академии МИД РФ**

Протокол № 4 от 12 марта 2020

New Language, New World, New Thinking. Выпуск III: Материалы III
международной научно-практической конференции / Отв. ред. Коптелова И.Е.
М., 2020. – 861 с.

ISBN 978-5-6042862-7-2

Сборник содержит доклады, прочитанные на Третьей ежегодной международной конференции, проходившей 05 февраля 2020 г. в Дипломатической академии МИД России, и посвященные широкому кругу ключевых вопросов лингвистики, переводоведению и методики преподавания иностранных языков. Книга рассчитана на специалистов, работающих в сфере изучения языков, работников высшей школы, академической науки, студентов, аспирантов и всех, кто интересуется проблемами преподавания иностранных языков в вузе.

**УДК 81
ББК81**

ISBN 978-5-6042862-7-2

© Сборник, 2020
© Дипломатическая Академия МИД России, 2020
© Коллектив авторов, 2020

СЕКЦИЯ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Агаярова Афаг Эльчин кызы

ОТРАЖЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОСТИ В ГАЗЕТЕ «ИГБАЛ»

Аннотация. Газета «Игбал», которая в начале XX столетия продолжила традиции, заложенные еще газетой «Экинчи», стала заметным явлением в истории журналистики Азербайджана. «Игбал», отразивший на своих страницах всю правду современности, реалии жизни, приглашал народ к пробуждению и просвещению. Идеи и мысли, которые пропагандировал «Игбал» в начале XX века, открыли широкие горизонты для самопознания, пробуждения азербайджанского читателя, разрыва цепей невежества, для культурного развития и духовного прогресса.

Ключевые слова: азербайджанская пресса, начало XX века, газета «Игбал», социально-политические и духовные процессы.

Agayarova A.E.

REFLECTION OF CONTEMPORARY TOPICS OF MODERNITY IN THE “IGBAL” NEWSPAPER

Abstract. The Igbal newspaper, which at the beginning of the 20th century continued the traditions laid down by the Ekinchi newspaper, became a notable event in the history of journalism in Azerbaijan. The Igbal, reflecting on its pages the whole truth of modernity, the realities of life, invited people to awakening and enlightenment. The ideas and thoughts that the Igbal promoted at the beginning of the 20th century opened wide horizons for self-cognition, awakening of the Azerbaijani reader through breaking the chains of ignorance, as well as for cultural development and spiritual progress.

Keywords: Azerbaijani press, beginning of the twentieth century, the Igbal newspaper, socio-political and spiritual processes.

Несмотря на то, что «Игбал» выходил в свет всего три года (1912–1915), благодаря своим важным, неопределимым идеям, он стал сокровищницей нашей истории прессы.

Однако, к сожалению, газета «Игбал» не была должным образом изучена, заслуги ее в истории журналистики не были уточнены. Анализ деятельности этого печатного органа путем комплексных исследований является одной из задач, стоящих перед журналистикой и литературоведением. Обширное исследование деятельности газеты дало возможность раскрыть новые стороны деятельности учредителя и главного редактора С. Эйнуллаева, журналистов С. Гусейна, Г.И. Касумова,

М.Н.Карагозова, А. Агаева, А. Музниба. Эти моменты делают исследования в этом направлении еще более актуальными [6].

В истории азербайджанской журналистики очень мало информации, мнений и мыслей о газете «Игбал». Об этом в свое время писали: Н. Ахундов («Периодическая пресса в Азербайджане»), М.Б.Мамедзаде («Азербайджанская турецкая пресса»), А.Ашырлы («История азербайджанской прессы»), Н.Ягублу [1] («Энциклопедия М.Э.Расулзаде»). Краткая информация приведена в энциклопедии У.Гаджибейли. Относительно подробную информацию можно найти в публикации «Азербайджанская пресса в годы Первой мировой войны», опубликованной С.Халидоглу [7]. Кроме того, профессор Ш.Гусейнов, известный исследователь теории и практики журналистики в Азербайджане, отредактировал и опубликовал произведения М.Э.Расулзаде в четырех томах. Среди работ, содержащихся во втором томе, есть статьи, опубликованные газетой «Игбал», они занимают особое место [3].

Однако до недавнего времени, когда мы говорили об истории издания газеты «Игбал», за основу начала деятельности брали дату выпуска первого номера газеты, а процесс получения разрешения на печать не брался в расчет. Нами проведено исследование, содержащее информацию о подготовке газеты к печати, получение официальных документов и другие факты.

В газете «Игбал» нами также впервые делается попытка создать представление о творчестве С. Эйнуллаева. Впервые была предоставлена информация о редакторской колонке С. Эйнуллаева в газете. Кроме того, нами рассмотрены причины приостановки издателя своей редакционной деятельности в газете, в том числе проведен анализ авторского письма «Прощание». Это – одна из первых публикаций на основе архивных документов [4].

Здесь были опубликованы статьи М.Э. Расулзаде; это «Свидетельство Махмуда и Шауката-паши», «Камень счастья», «Жена и мать», «Исповедь», «Театр и музыка», «Среди союзных государств», «Аршин мал алан», «6 месяцев войны», «Традиционные знаки», «Бенефис Мирзы Ага Алиева», «Спешите пожертвовать», «Асли и Керем», «Братская помощь», «Рустам и Зохраб», «Увидели и аджарцев». Эти произведения М.Э.Расулзаде не опубликованы и в пятитомном собрании сочинений, изданных в недавнее время [4; 5].

Наряду с этим здесь публиковались статьи одного из великих идеологов тюркизма А.Агаоглу, это «Как обстоят дела у османов», «Турецкое настроение», «Письма из Турции», «Принудительный ответ» и «Оттоманское настроение» [4; 5].

Таким образом, «Игбал», одна из самых старых газет в истории нашей прессы, известна своей четырехлетним существованием (1912-

1915), своими разнообразными яркими темами и богатым контингентом авторов. Одной из главных причин этого был большой размер газеты. Газета объединила вокруг себя широкий круг писателей и публицистов. Руководствуясь девизом «Газетные страницы открыты для статей, которые приносят пользу», газета не различала в этом смысле авторов. Именно поэтому можно встретить произведения известных писателей и журналистов, публиковавшихся в «Игбале»: С.Эйнуллаева, М.Н.Гарагозова, Г.И. Гасимова, М.А. Расулзаде, А. Агаева, Ф. Керими, Х.Талыта, С.Гусейна, М.Ибрагима, У.Гаджибейли, А.Фахми, М. Ваиззаде, М.Хади, Ю.Талибзаде, Х.Ибрагима, А.Халилбекова М.А.Сиддхи и др. Ценные труды указанных авторов о насущных проблемах времени способствовали ежедневному росту читательской аудитории «Игбала», а также формированию здорового общественного сознания [8].

Основная цель представителей этой прогрессивной газеты, интеллектуалов, хорошо знавших историю и культуру народа, это вывести людей из состояния невежества и отсталости, принести им процветание и счастье. Они усердно трудились на этом пути, используя прогрессивные идеи своего времени, призывая людей к образованию, прогрессу и процветанию. Эта интеллигенция не только стремилась возвысить нацию и народ, но и обеспечить процветание всему цивилизованному миру, приглашая массы к науке и знаниям. Главной силой в этом деле был, конечно же, издатель газеты С.Е.Ибрагимов [2].

Выдающийся издатель, редактор и публицист С. Эйнуллаев родился в 1881 году в селе Старый Чукал, в уезде Буин в Симбирской губернии. С.Эйнуллаев, получивший домашнее образование и служивший в армии, начал свою творческую карьеру в Симбирске, затем переехал в Баку в 1910 году и работал в редакциях газет «Седа» (1909-11), «Инфо» (1911), «Новый Иршад» (1911-12). Он публиковал статьи в печатных СМИ, таких, как «Открытое слово» (1915-18), работал в редакции газеты «Азербайджан» при Азербайджанской Демократической Республике и был одним из ведущих авторов газеты. Он начал свою журналистскую карьеру в качестве редактора газеты «Игбал». После издания газеты под № 459 был призван на военную службу, и он передал С. Гусейну право публиковать и редактировать. В связи с этим очень важно прощальное письмо в газету, опубликованное 20 сентября 1913 года в номере 459. С.Эйнуллаев предупреждает читателей о задачах, которые он пытался выполнить, будучи редактором, и о трудностях, с которыми он столкнулся. В этой статье, где сильна самокритика, видно, что автор был разочарован неприятными последствиями материальных и моральных проблем.

После увольнения из армии он опять стал работать с М.Э.Расулзаде в газетах «Игбал», «Ени Игбал» и «Открытое слово». С.Е.Ибрагимов в полной мере осознает социокультурные события и процессы, мог свободно анализировать, оценивать их и выдвигать глубокие научные идеи. Он был

независимым мыслителем со свободным мирским знанием. Это легко определить по его работе в газете «Игбал».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ашьрылы А.* История азербайджанской прессы (1875-1920). Баку: Наука и образование, 2009. – 295 с.
2. *Ахундов Н.* Периодическая печать в Азербайджане: (1832-1920). Баку: 1965. – 176 с.
3. *Гусейнов Ш.А.* Наше духовное наследие и реальность. Баку: Адилоглу, 2004. – 526 с.
4. Газета «Игбал», 20 сентября 1913 года, № 459
5. Газета «Игбал», 6 марта 1912 года, № 1
6. *Мамедзаде М.* Турецкая пресса Азербайджана. Баку: Бакинский Университет, 2004. – 84 с.
7. *Мирзоев С. Х.* Азербайджанская пресса в годы Первой мировой войны (1914 - май 1918). Баку: Закон, 2018. – 191 с.
8. *Расулзаде М.А.* Сочинения: 1909-1914. Ширван, Баку, 2001. – 528 с.
9. Энциклопедия Узеира Гаджибейли. Баку: Восток-Запад, 2008. – 239 с.

СПЕЦИФИКА ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ МИШЕЛЬ БАЧЕЛЕТ В ООН

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности политического дискурса экс-президента Чили, нынешнего Верховного комиссара ООН по правам человека, известной политической и общественной деятельницы М.Бачелет.

Ключевые слова: ООН, права человека, мировая политика, дискурс, М.Бачелет.

Tatyana A. Burlak

PECULIARITIES OF MICHELLE BACHELET'S PUBLIC SPEAKING IN UN

Abstract. The article deals with some peculiarities of political discourse of Michele Bachelet, former Chilean President, who is now the UN High Commissioner for Human Rights. She is a prominent political and public figure.

Key words: UN, human rights, world politics, discourse, M.Bachelet

Данная статья является логическим продолжением статей автора, посвященных развитию в XXI веке современного латиноамериканского политического дискурса, анализирующих, в частности, особенности политического дискурса видного чилийского женщины-политика Мишель Бачелет, а также рассматривавших его отличие и общие черты с политическим дискурсом её аргентинской коллеги, К.Фернандес де Киршнер [4]. Но если в статье «Женский политический дискурс в Чили» [3] анализировались отличительные черты публичных политических выступлений М.Бачелет, адресованных внутренней аудитории, то в нынешней статье рассматриваются особенности её политических речей на международной арене. Новая статья посвящена анализу её выступлений в качестве высокопоставленного чиновника ООН в рамках этой международной организации.

Итак, проанализируем специфику отдельных выступлений М.Бачелет, с которыми она выступала в системе ООН, начиная с 2018 г., когда заняла в этой международной организации высокий и весьма ответственный пост Верховного комиссара ООН по правам человека.

Показательным является её выступление 10 сентября 2018 г. по случаю её вступления в эту должность. М.Бачелет, как прагматичный руководитель, сразу подчеркивает, что «нужды и права жертв, чьи права оказались нарушены, должны быть всегда главным направлением нашей работы» [9].

В своей вступительной речи, произнесенной 9 сентября 2019 г. в рамках 42-го заседания Совета по правам человека ООН, она сразу

обозначает проблематику, которую предстоит решать её ведомству: «Перед нами стоят трудные вызовы. Мы должны разрешать не только традиционные правозащитные проблемы, но также ряд новых проблем» [10]. Круг первостепенных проблем, стоящих перед мировым сообществом, она обозначает с помощью четких и ясных лексических средств: «голод», «бедность и нищета», «социальное и правовое неравенство», «кризисы», «конфликты», «нарушения прав человека», «глобальное изменение климата», т.д. Далее М.Бачелет предлагает конкретную, состоящую из пяти пунктов, программу по борьбе с глобальным изменением климата. Она не стесняется признаться перед представителями мирового сообщества, что ей было нелегко на новом поприще: «Прошел год с тех пор, как я приступила к осуществлению своего мандата. Я не буду кривить душой: это была непростая задача» [11].

Красной нитью через все её выступления в системе ООН проходит идея широкого сотрудничества, взаимодействия всех государств международного сообщества на всех уровнях для успешного решения стоящих задач. Во вступительной речи на пост Верховного Комиссара по правам человека 10 сентября 2018 г. она заявляет: «Никаких бесполезных споров, никаких отставок, а только коллективная, скоординированная, слаженная работа, направленная на поддержание основных, существенных принципов и общих целей» [12]. Спустя год, в речи на заседании Совета по правам человека 9 сентября 2019 г. М.Бачелет подтверждает: «На протяжении всей своей жизни я выступала за взаимодействие и сотрудничество, так как очень хорошо знаю, что лучший способ разрешения этих проблем – сотрудничество» [13]. Выступая на неформальном брифинге государств-членов Совета по правам человека, 4 сентября 2019 г. Верховный комиссар вновь заявила: «Я решительно настроена на сотрудничество и диалог с государствами, которые несут основную ответственность за соблюдение прав человека» [14]. Для подкрепления своих заявлений в подобного рода выступлениях М.Бачелет активно употребляет такие слова, как «сотрудничество», «взаимодействие», «координация действий», «совместные, общие усилия», «примирение», «консенсус», «интеграция», «компромисс», «взаимопомощь», «диалог», «конструктивная критика», «обратная связь», т.д.

Верховный Комиссар ООН по правам человека прибегает и к такому своему традиционному методу, как метод разъяснения [1]: «Продолжающийся диалог между моим ведомством и всеми вами - это залог обеспечения прогресса в области прав человека на глобальном уровне и на уровне каждой отдельной страны» [15]. Или так объясняет суть развития: «развитие должно быть основано, прежде всего, на благополучии и правах людей» [16]. Использует она в своих выступлениях и метод аргументации. Например, в речи 9 сентября 2019 г. в ООН

М.Бачелет говорит: «Для каждого из нас здоровая окружающая среда не менее важна, чем еда, которую мы едим, вода, которую мы пьем, или свобода убеждений, которую мы так ценим; все люди, где бы они ни жили, должны иметь возможность жить в здоровой окружающей среде» [17]. Активно пользуется методом убеждения [5] с помощью таких оборотов как «Я убеждена», «Я повторяю», «Я настоятельно рекомендую», «Я напоминаю», «Хочу обратить внимание». Вместе с тем, открытая для конструктивного диалога, М.Бачелет признает, что она способна воспринимать и учитывать в своей работе ценные мнения и стоящие рекомендации: «Я учитываю и ценю ваши рекомендации. В некоторых случаях они оказались крайне важными и способствовали изменению точки зрения и подхода. Я тщательно обдумала эти замечания и приняла в связи с ними меры» [18].

Выступая в структурах ООН, М.Бачелет также не забывает о приемах эмоционального воздействия на своих слушателей. С этой целью она широко использует такие выражения, как «Я призываю международное сообщество», «Я призываю власти стран», «Меня воодушевляет...», «Меня приводит в уныние...», «Я приветствую», «Я выражаю благодарность», «Я глубоко обеспокоена», «Меня продолжает беспокоить...», «Я также встревожена», «Меня огорчили...», «Я с радостью отметила», «Я по-прежнему надеюсь».

В предыдущих статьях мы отмечали, что для политического дискурса М.Бачелет типично употребление образных сравнений, определений [3; 4]. Например, в речи 10 сентября 2018 г. она дает следующие определения современной эпохе: «Это эпоха многочисленных ... для прав человека, но это также и эпоха больших возможностей» [19]. Или дает ей такую характеристику: «Мы живем в эпоху потрясающих инноваций» [20]. В том же выступлении она, бывший врач, образно сравнивает права человека с медициной: «Подлинная медицина основана на том, чтобы содействовать процессу лечения и вмешиваться для того, чтобы прерывать развитие патологической симптоматики. Права человека также являются мощной медициной, которая лечит раны и укрепляет процесс выздоровления» [21]. Порой М.Бачелет прибегает к настоящему литературному стилю изложения. Например, чтобы еще больше убедить аудиторию в злободневности решения проблемы изменения климата, она рисует перед слушателями такую картину: «Штормы набирают силу, и волны могут затопить целые островные государства и прибрежные города. В наших лесах бушуют пожары, а льдины тают. Мы сжигаем наше будущее в буквальном смысле слова» [22]. Довольно к месту использует она воспоминания из своей личной жизни и профессиональной карьеры [7]. Например, в упоминавшейся уже речи от 10 сентября 2018 г. по случаю вступления в должность Верховного комиссара ООН по правам человека М.Бачелет напомнила аудитории следующие факты своей биографии: «Я

была политзаключенной, так же как и мои родители. Я была политэмигрантом... Я руководила одним из подразделений ООН (прим.: имеет в виду свою работу на посту руководителя специализированного учреждения «ООН-Женщины»), и мне выпала честь дважды выполнять обязанности президента своей страны» [23].

Необходимо отметить, что лексический запас выступлений М.Бачелет в рамках ООН становится более богатым и разнообразным. В её арсенале появляются специфические термины, указывающие на её нынешнюю работу, связанную с защитой и обеспечением прав человека, такие как «международное гуманитарное право», «правозащитные проблемы», «универсальные ценности», «свободы и права человека», «нарушения прав человека», «человеческое достоинство», «уважение и соблюдение прав личности», «субъекты гражданского общества», «активисты правозащитных движений», «защитники окружающей среды», «права меньшинств», «права коренных народов», «гендерный баланс», «приоритеты гражданского общества». Входит в обиход и укрепляется использование чисто ООН-вской терминологии, подчеркивающей международный характер её работы: «международное сообщество», «тихая дипломатия», «экспертные органы», «независимые эксперты», «координационные комитеты», «координаторы групп», «ратификации договоров», «специальные процедуры», «упрощение и унификация процедур», «институциональное строительство», «рекомендации государствам», «мандатарии», «государства-члены ООН», «всесторонний учет прав человека внутри ООН», «миротворческие операции ООН», «миссии ООН», «миротворцы ООН». Характерно употребление таких модных в настоящее время слов и выражений, как «инновации», «мультилатерализм», «новый цифровой ландшафт», «глобальные угрозы», «глобальное изменение климата», «устойчивое развитие», «цифровая среда», «цифровые технологии», «Интернет-сообщество», «зеленая экономика», «голубая экономика». М.Бачелет часто упоминает в своих выступлениях такие основополагающие международные документы, как Всеобщая декларация прав человека, Женевские конвенции, Программа ООН по окружающей среде, Рамочная конвенция ООН об изменении климата, Парижское соглашение по глобальному изменению климата, приводит данные таких специализированных учреждений ООН, как ФАО и ВОЗ. Словом, согласно её образному выражению, дух ООН проник в саму её плоть.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что работа М.Бачелет в системе ООН, безусловно, оказала и продолжает оказывать позитивное влияние на дальнейшее развитие её политического дискурса, совершенствование её персонального ораторского мастерства, а также, несомненно, даст новый, положительный импульс развитию женского политического дискурса уже в рамках мирового сообщества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Боженкова Н.А., Боженкова Р.К., Боженкова А.М. Современный политический дискурс: вербальная экземплификация тактико-стратегических предпочтений // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранный языки и методика преподавания. 2017. Vol.15. № 3. С. 255-284.
2. Бокова Р.Э., Свинцова А.А., Мишуткина Е.А. Гендерная специфика речей женщины-политика. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. №8 (август): URL: <http://e-koncept.ru/2017/175001htm>. (Дата обращения 15.12.2019)
3. Бурлак Т.А. Женский политический дискурс в Чили // «New world. New language. New thinking». Сб. материалов II международной научно-практической конференции. Дипломатическая Академия МИД РФ. 2019. С. 357-361.
4. Бурлак Т.А. Политический дискурс К.Фернандес де Киришнер и М.Бачелет (сравнительный анализ) / Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. М. : 2019. С. 13-16.
5. Коптелова И.Е. Риторика поражения: предметно-тематический и языковой анализ признания поражения в президентской избирательной кампании в США (1996-2016 гг.) // Политическая лингвистика. 2018. № 6 (72). С. 65-71.
6. Минаева Л.В. Речь в мире политики. Монография. Аспект-пресс. 2019 г.
7. Рябова Т.Б. Гендерный дискурс как оружие политической борьбы // Женщина в российском обществе. 2003. № 1-2. С. 14-22. [Электронный ресурс]. URL: <https://gendernuu-diskurs-kak-oruzhie-politicheskoy-borbu>. (Дата обращения 15.12.2019)
8. Северская О.И. Их слова «в граните отливаются»: особенности современной политической риторики. Верхневолжский филологический вестник, 2015 № 1. С/ 91-97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ih-slova-v-granite-otlivayutsya-osobennosti-sovremennoy-politicheskoy-ritoriki>. (Дата обращения 18.12.2019)

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

9. <https://www.ohchr.org/SP/HRBodies/HRC/Pages/NewsDetail.aspx?NewsID=23518&LangID=S>
10. <https://www.ohchr.org/RU/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24956&LangID=R>.
11. <https://www.ohchr.org/RU/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24956&LangID=R>.
12. <https://www.ohchr.org/SP/HRBodies/HRC/Pages/NewsDetail.aspx?NewsID=23518&LangID=S>.
13. <https://www.ohchr.org/RU/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24956&LangID=R>.
14. <https://www.ohchr.org/RU/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24948&LangID=R>
15. <https://www.ohchr.org/SP/HRBodies/HRC/Pages/NewsDetail.aspx?NewsID=23518&LangID=S>.
16. <https://www.ohchr.org/SP/HRBodies/HRC/Pages/NewsDetail.aspx?NewsID=23518&LangID=S>.
17. <https://www.ohchr.org/RU/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24956&LangID=R>.
18. <https://www.ohchr.org/RU/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24948&LangID=R>

19. <https://www.ohchr.org/SP/HRBodies/HRC/Pages/NewsDetail.aspx?NewsID=23518&LangID=S>.
20. <https://www.ohchr.org/SP/HRBodies/HRC/Pages/NewsDetail.aspx?NewsID=23518&LangID=S>.
21. <https://www.ohchr.org/SP/HRBodies/HRC/Pages/NewsDetail.aspx?NewsID=23518&LangID=S>
22. <https://www.ohchr.org/RU/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24956&LangID=R>
23. <https://www.ohchr.org/SP/HRBodies/HRC/Pages/NewsDetail.aspx?NewsID=23518&LangID=S>

СТАНОВЛЕНИЕ КАТЕГОРИИ ОТРИЦАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье представлена история развития категории отрицания в немецком языке, рассмотрено становление мононегативного оформления отрицательного предложения. На основе анализа способов выражения отрицания в контексте коммуникативного и функционально-семантического аспектов в произведениях классиков немецкоязычной литературы XVIII – XX вв. выявлена динамика частотности употребления средств выражения отрицания в немецком языке, а также тенденция к номинализации отрицательного высказывания.

Ключевые слова: становление категории отрицания, отрицательное высказывание, немецкий язык, номинализация отрицания.

Irina V. Vassilyeva

DEVELOPMENT OF THE CATEGORY OF NEGATION IN GERMAN

Abstract. The article considers the history of the category of negation in German and the developing of a mononegative sentence. The analysis of negation expressing ways in the context of communicative and functional-semantic aspects in the works of German literature classics of the XVIII-XX centuries allowed to determine the dynamics of the frequency of negation means in German (XVIII – XX centuries), as well as the tendency to negative sentence nominalizing.

Keywords: developing of negation, negative sentence, German, nominalizing of negation.

Отрицание как объект исследования формальной логики и лингвистики представляет собой одну из важнейших проблем общего языкознания, прежде всего, с точки зрения соотношения содержания и формы. Отрицание в языке является предметом исследования как философии, так и различных разделов современного теоретического языкознания, поскольку представляет собой языковую универсалию, одну из фундаментальных операций мышления, отражающую связь языка и объективной реальности. Однако при всей универсальности категории отрицания в любом языке она обладает собственной спецификой, сложившейся в ходе развития языка.

Категория отрицания в немецком языке, как любое языковое явление, в ходе эволюции языка подвергается историческим изменениям и обладает определенной динамикой развития. Трудности при изучении категории отрицания в немецком языке детерминированы, прежде всего, значительными отличиями от способов отрицания в русском языке. Аналитический характер немецкого языка, определяющий богатство и многообразие возможностей выражения мысли, эволюция языка в ходе

исторического развития детерминировали формирование значительного количества способов выражения отрицания.

Главной отличительной особенностью категории отрицания в современном немецком языке является монологативное оформление отрицательного высказывания, и исследование данного языкового явления в контексте коммуникативного и функционально-семантического аспектов невозможно без обращения к истории развития отрицательного предложения и отрицательных частиц. Опора на исследования истории немецкого языка О. И. Москальской [3], Н. И. Филичевой [4, с. 191-192], Н.С.Колотиловой [2, с. 173] позволяет проследить становление монологативного оформления отрицательного предложения в немецком языке.

Поскольку немецкий язык относится к германской ветви индоевропейской языковой семьи, в немецкоязычной литературе обозначаемой чаще термином «индогерманские языки», появление индоевропейской частицы *ni* (*ne*) в древнегерманском языке для выражения отрицания является не случайным. Частица *ni* (*ne*), как правило, располагалась перед глаголом в соответствующей личной форме. Употребление частицы *ni* (*ne*) перед глаголом придавало отрицательное значение всему предложению. К этому же глаголу могли присоединяться отрицательные местоимения: *nieman* (*ne+ieman*) – никто, *nicht, niht* (*ne+iht*) – ничто, *nie, niemer* – никогда, *niergen* – нигде [4, с. 191-192].

При необходимости отрицания отдельного члена предложения использовались отрицательные слова *nalles, nohein, nihhein*, последние в современном языке известны нам как отрицательное местоимение *kein*.

В средненемецкий период из отрицательного местоимения *niht* развилась новая отрицательная частица. Изначально факультативно употреблявшееся местоимение *niht*, присоединявшееся к *ne* для усиления отрицания, в XII столетии становится облигаторным. Напр.: *Er enist niht* quot. – Он нехороший (буквально: он не есть не хороший), *Er enklaget niht* (буквально: он не жалуется не).

В предложениях, уже содержащих отрицательные местоимения или наречия, подобные *niht* (*niemar, nie, niemer, niergen* и т.п.), а также в предложениях с *dehein, dekein, kein* (ни один, никакой) частица *niht* отсутствовала. Новое отрицание *niht* изначально употреблялось лишь для усиления старого отрицания *ne*, в средненемецкий период оно редуцировалось, что наметило тенденцию к полному отказу от его употребления.

Ранее всего *en* утратили глаголы с приставками, а также и некоторые бесприставочные глаголы. Уже около 1200 г. наряду с *er engat niht* (он не идет), говорили *er gat niht*. Далее *ne* все чаще опускается. И уже в конце XIII в. частотность употребления старой отрицательной частицы *en, ne* значительно снижается, а впоследствии отмирает полностью.

Таким образом, в средневерхненемецкий период наметилась тенденция перехода от полинегативного оформления отрицательного высказывания к отличающему современный немецкий язык монологическому.

Тем не менее, в средневерхненемецком в одном и том же предложении могли употребляться сразу несколько отрицаний, например: *ichn gehôrte nie solhes niht gesagen* – я не слышал никогда ничего подобного [4, с.191-192].

Итак, средневерхненемецкий период в интересующем нас аспекте характеризуется двучленным отрицанием. Лишь в конце средневерхненемецкого периода появляются предложения с одночленным отрицанием *niht*. В новый период возможно употребление лишь одного отрицания в предложении. В современном немецком языке отрицательная частица *nicht* отличается высокой степенью абстракции. Она неизменяема и может сочетаться с любым словом.

В конце средневерхненемецкого периода наряду с отрицательной частицей *nicht* в результате ложной этимологии возникает отрицательное местоимение *kein*. Оно сформировалось путем неверного разложения отрицательного местоимения: свн.: *nohein, nihein; nehein, neschein, nekein* – ни один, никакой. Первая часть местоимения (*ne*) была ложно истолкована как отрицательная частица и подверглась редукции после закрепления в языке монологического отрицания; вероятно, ранее сочетание «*ne + kein*» толковалось как сумма двух отрицаний [3, с. 274-275].

Возникшее сравнительно недавно отрицательное слово *kein* имеет менее абстрактный характер, является определителем существительного и не может употребляться с другими частями речи. Необходимо заметить, что в средневерхненемецкий период было допустимо употребление местоимений *kein* и *dehein* и не в отрицательном значении неопределенности – некий, какой-нибудь. Однако к концу среднего периода значение *kein* постепенно сводится исключительно к отрицательной семантике [4, с. 275].

Отрицательные местоимения соотносятся с неопределенными и образованы путем присоединения к последним отрицательной частицы: *neaman, nioman > niemand*; *niowiht > niht (nicht) / nihtes (nichts)* [2, с. 73].

С точки зрения склонения отрицательные местоимения неоднородны. *Nichts* представляет из себя застывшую форму и не склоняется. Местоимение *niemand*, развившись в местоимение, изменило именной тип склонения, бывший характерным для него в древненемецком, на общий тип местоименного склонения, но в современном немецком языке частично утратило флексию (дат. п. *niemand(em)*, вин. п. *niemand(en)*). Местоимение *kein* склоняется по общему местоименному склонению; в положении перед существительным *kein(er)*, подобно притяжательным местоимениям и неопределенному артиклю, не имеет флексии в им. п. м. р.

ед. ч. и в им., вин. пп. ср. р. ед. ч. [3].

Таким образом, именно в верхнесредне немецкий период совершается постепенный переход от полинегативного оформления отрицательных предложений к моонегативному, которое является одной из важнейших особенностей немецкой грамматики.

Динамика развития категории отрицания, в частности динамика частотности употребления средств выражения отрицания в немецком языке, выявлена на основе анализа отрицательных маркеров в литературных произведениях классиков немецкоязычной литературы с XVIII по XX вв.: Фридриха Шиллера (Johann Christoph Friedrich von Schiller; 1759-1805), Теодора Фонтане (Theodor Fontane; 1819-1898), Фридриха Дюрренматта (Friedrich Durrenmatt, 1921-1990), Эмиля Эриха Кестнера (Emil Erich Kästner, 1899-1974).

В классических произведениях немецкоязычной литературы в XVIII-XIX вв. (Ф. Шиллер, Т. Фонтане) преобладает Verbalstil, преимущественно в отрицательных высказываниях используется глагольное отрицание nicht. В произведениях авторов XX в. в жанре критического реализма, социальной прозы (Э. М. Ремарк, Э. Кестнер), детектива (Ф. Дюрренматт), в комедийных произведениях для детей и взрослых (Э. Кестнер), богатых диалогической речью, увеличивается частотность употребления номинальных отрицаний, тенденция к номинализации отрицания становится более явной, начинает превалировать так называемый Nominal- und Rebellstil, свойственный публицистике, социальной прозе и Dialogsprache [1, с.119-120].

Таким образом, статистический анализ данного явления, основанный на репрезентативности выборки (более трехсот примеров) свидетельствует о том, что с XIX в. века в немецком языке намечается тенденция к номинализации отрицательных высказываний. В исследуемый период увеличивается процент частотности употребления отрицательных местоимений kein, nichts, niemand, снижается частотность употребления глагольных отрицаний, что свидетельствует о расширении границ употребления так называемого Nominal- und Rebellstil. Нельзя не отметить, что немаловажное влияние на данный процесс индивидуальный авторский стиль литераторов, а также специфика социальной жизни определенной эпохи. Ускорение темпа жизни, социальные катастрофы и потрясения, гражданская позиция авторов, максимально экспрессивно выразить которую позволяет именно Nominal- und Rebellstil, приводит к увеличению процента использования номинальных отрицаний авторами XX века. Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что тенденция к номинализации отрицательных высказываний в настоящее время также растет, что является перспективой дальнейших исследований категории отрицания в немецком языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Васильева И. В.* Динамика развития категории отрицания в немецком языке // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах: сб. материалов III межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. Л. Н. Федосеевой. Рязань : Академия ФСИИ России, 2019. С. [117-120](#).
2. *Колотилова Н. С.* История немецкого языка : учеб. пособие. Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. 3-е изд., перераб. и доп. Рязань, 2012. 182 с.
3. *Москальская О. И.* Deutsche Sprachgeschichte. М. : Изд. центр «Академия», 2003. 288 с.
4. *Филичева Н.И.* История немецкого языка. М. : Академия. 2003. 304 с.

К ЭВОЛЮЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ: «БЛАТ»

Аннотация. *Исследуются происхождение, динамика и семантический состав слова «блат». Устанавливается, что это слово отмечено культурно-языковой спецификой и что из товарно-услуговой и карьерно-должностной разновидностей блата первая ушла в прошлое вместе с товарным дефицитом. Устанавливается также, что, несмотря на присутствие слова «блат» в словниках нескольких этимологических словарей русского языка, его происхождение остается в достаточной степени неясным.*

Ключевые слова: блат, взятка, лексикография, этимология, семантика, культурно-языковая специфика

Sergey G. Vorkachev

TO THE EVOLUTION OF LEXICAL SYSTEM: “BLAT”

Abstract. *Origin, dynamics and semantics of the word “blat” are investigated. It is established that this word is marked by cultural and language specific features and that goods-service variety of “blat” disappeared with goods shortage and its career-post variety still exists. It is established also that despite the presence of the word “blat” in some Russian etymologic dictionaries its origin remains rather uncertain.*

Keywords: blat, bribe, lexicography, etymology, semantics, culture and language specificity

В идее воздаяния (см.: [3]) сделка – обмен товарно-денежный, связанный с извлечением пользы для себя, купли-продажи – противостоит бескорыстному взаимному обмену чувствами и симпатиями, при котором «материальная часть» сугубо символична – подаркам и дарам. Обмен товарами и услугами, может осуществляться на справедливых началах и признаваться обществом законным, когда обмениваются плодами собственного труда, добытыми личными усилиями. В то же самое время этот обмен может включать получение социальной ренты, связанной с преимуществами, обусловленными должностью и местом в социальной иерархии, признаваться незаконным и морально осуждаться.

В лексической системе национального языка в результате многовековой «смысловой седиментации» постепенно откладываются история, культура и мировоззрение носителей этого языка, откладываются они, главным образом, в слове. С уходом же из жизни реалии, которую обозначает лексическая единица, в повседневном речевом обиходе мало-помалу сходит на нет и употребление его вербального номинанта, который превращается в историзм.

Использование родственных и дружеских связей, а также просто знакомств в личных и групповых интересах в человеческом обществе существует, очевидно, от века и хорошо вписывается в деление мира на

«своих», для которых все, и на «чужих», для которых закон. Кумовство, протекционизм, покровительство по большому счету представляют собой функциональный аналог взятки – все это инструмент индивидуального и группового выживания и преуспевания за счет нарушения норм справедливости, как бы последние ни понимались.

В то же самое время блат как получение каких-либо благ в обход существующих правил при помощи личных связей – явление, в значительной мере ограниченное «хронотопом»: временными и пространственными рамками Советского государства и отнюдь неслучайно его вербальный знак включен в словник «Толкового словаря языка Совдепии» (см.: [10, с. 56]). И, если рассматривать явление блата как лингвокультурный концепт, то это, безусловно, такой же «индикатор эпохи», как «сознательность» и «очковтирательство» (см.: [6, с. 161]).

Наблюдения над современным речевым употреблением лексемы «блат» в отмеченном значении свидетельствуют о постепенном его переходе в число «забытых слов», таких, как «галоши», «порядочность», «обхождение», «мещанин» и пр. (см.: [13, с. 499–521]), за счет утраты той части своей семантики, которая связана с порождающим его дефицитом потребительских товаров. Действительно, из двух главенствующих предметных разновидностей блата – товарно-услужовой и карьерно-должностной («достать по блату» и «устроиться по блату») – первая ушла в прошлое вместе с дефицитом и очередями в тот самый момент, когда восстановились рыночные, товарно-денежные отношения, а для обозначения второй продолжают существовать имена «кумовство», «протекционизм» и «покровительство».

В каком-то смысле явление, стоящее за словом «блат», в межкультурной коммуникации можно считать некой «криптореалией», поскольку при переводе на другие языки оно находит частичное соответствие, когда в язык перевода транслируется лишь карьерно-должностное значение, в то время как специфически советское товарно-услужовое значение остается за скобками.

«Формула блата», его структурный фрейм, в принципе, совпадает с «формулой взятки»: она включает такие базовые переменные, как субъект₁ – пользователь блата, непосредственный получатель выгоды, «блатной», и субъект₂ – должностное лицо, этот блат предоставляющее, предмет₁ – ответная виртуальная услуга и предмет₂ – оказываемая актуальная услуга. Блат и взятка – явления одного порядка, поэтому представляется вполне закономерным, что в смысловом ряду в речевом употреблении они иногда практически отождествляются. В то же самое время отличия блата от взятки коренятся, главным образом, в семантическом наполнении предмета₁ – ответной услуги, которая либо виртуальна и разнесена по времени с предметом₂ – услугой актуальной, либо, при отсутствии какого-либо корыстного умысла, вовсе факультативна. С другой стороны, если

предметом взятки выступают выгоды и услуги имущественного характера, предоставляемые безвозмездно, но подлежащие оплате, то предметом блата являются как раз главным образом услуги неимущественного, нематериального характера, которые не поддаются денежному исчислению. И, наконец, если взятка может принимать вид взятки-подкупа или взятки-вознаграждения (благодарности), даваться и приниматься как до, так и после оказания услуги, то ответная «блатная» услуга имеет место исключительно после оказания актуальной услуги, предоставляемой как бы в долг, и выглядит благодарностью – в противном случае это просто взятка.

Несмотря на то, что слово «блат» присутствует в словниках нескольких этимологических словарей русского языка, его происхождение остается в достаточной степени неясным. Так, Макс Фасмер по фонетическому сходству возводит «блат» в значении «воровское аргю» к польскому *blat* «укрыватель» из еврейско-немецкого *blat* «посвященный, согласный», отмечая при этом, что его происхождение от польского жаргонного *blat* «взятка» из немецкого **Blatt* «бумажные деньги» представляется менее убедительным (см.: [20, т. 1, с. 172]). В других словарях, напротив, приводится происхождение «блата» уже в значении «знакомство, используемое в корыстных целях/личных интересах» как раз от польского арготического «мошенник, укрывающий по знакомству» из идиша, где *blat* «близкий (человек)» (см.: [7, с. 38]). В любом случае профессиональные этимологи четких и однозначных указаний на происхождение двух основных значений современной русской лексики «блат» – *блат*₁ «уголовный мир» и *блат*₂ «полезное знакомство» – не дают, что, очевидно, и дает простор для спекуляций «Интернет-этимологов» относительно происхождения семантического наполнения «блата».

Рассуждения на эту тему варьируются от совершенно фантазийных версий до гипотез той или иной степени правдоподобия.

Так, утверждается, что «блат» идет из «еврейского жаргона немецкого языка», где он «означает кровь», а «достать по блату» – это «когда твои единокровные... тебе помогают добыть желаемое», что это аббревиатура от «Большие Люди Администрации Тюрьмы. (БЛАТ)» – комиссия, которая решала, кого освободить досрочно [*21].

Появление этого слова возводится к временам Петра I, когда оно произошло «от голландского *blat* или немецкого *Blatt*», переводимого как лист бумаги, в который «вносили имена бояр, откупившихся от позорных (с их точки зрения) процедур и повинностей: обрезания длинных рукавов, ношения немецкой одежды, бритья бород, необходимости отдавать своих недорослей для обучения ремеслу за границей и т. д.» [*21], или же к временам Екатерины II, когда словом «блат» (от нем. *Blatt* – лист) обозначалась грамота, вручавшаяся немцам при переселении в Россию и дававшая такие привилегии, как освобождение от телесных наказаний,

каторги, службы в армии и пр., а тех, кто имел подобные документы, называли блатными, а уж затем это понятие перешло в уголовный жаргон и стало означать «криминальное сообщество» (см.: [*2]).

Происхождение этого слова связывается с появлением иностранных технических специалистов в советское время, которым в спецмагазинах продавали товары, отсутствующие в общей продаже, по предъявлению особого документа – ордера опять же на листе бумаги (см.: [*2]).

И, наконец, появление имени существительного «блат» может оказаться результатом обратного словообразования: быть производным от прилагательного «блатной»: в тюремной субкультуре блатными называют касту привилегированных заключённых, пользующихся особыми привилегиями и занимающих «синекурные» по лагерным понятиям должности (см.: [*9]).

В лексикографии у слова «блат» выделяются два основных значения: блат₁ – «преступление, воровство» [29, т. 1, с. 151; 5, т. 1, с. 106], «преступление, мошенничество» [15, т. 1, с. 501] и блат₂ – «связи, знакомства, дающие возможность получить что-либо, добиться чего-либо незаконным способом» [16, т. 1, с. 625], «знакомство, связи, которые противозаконно можно использовать в личных интересах» [17, т. 1, с. 97]. Третье значение этого слова, выделяемое в лексикографии, – «условный язык (арго) воров» [17, т. 1, с. 97; 16, т. 1, с. 625; 5, т. 1, с. 106], «воровской язык, блатная музыка» [19, т. 1, с. 151], как представляется, производно от первого. В довоенных советских словарях Д. Н. Ушакова (1935) и С. И. Ожегова (1940) фиксируется на первом месте значение блата как преступного мира, второе значение – полезного знакомства – упоминается лишь «по касательной», в составе фразеологизма: «по блату – незаконным способом» [19, т. 1, с. 151; 11, с. 41]. Развернутое толкование блата как полезного знакомства появляется на втором месте в академических словарях, малом (1957–1961) и незаконченном переиздании большого (1991–1994): «знакомство, связи, которые противозаконно можно использовать в личных интересах» [17, т. 1, с. 97], «связи, знакомства, дающие возможность получить что-либо, добиться чего-либо незаконным способом» [16, т. 1, с. 625]. В первом большом академическом словаре (1948–1965) дается «промежуточное» толкование: «в выражениях: получить что-либо, добыть *по блату* и т. п. – о незаконном способе получения чего-либо путем протекции или обмана» [15, т. 1, с. 501]. В российских толковых словарях на первом месте идет уже значение блата как полезного знакомства с пометой «разговорное», а «преступный мир» уходит на второй план с пометой «устаревшее» (см.: [8, с. 83; 5, т. 1, с. 106]).

Можно заметить, что семантический состав блата, представленный в лексикографических толкованиях, в достаточной степени скуден: здесь выделяется признак знакомства, предполагающий межсубъектный

характер блат («по знакомству» – [11, с. 41; «знакомство» – [12, с. 50]; «связи, знакомства» – [5, т. 1, с. 106; 17, т. 1, с. 97]), признак личного и корыстного интереса («личные, корыстные интересы» – [12, с. 50; 9, с. 21, с. 83], «личные, корыстные цели» – [6, т. 1, с. 106]) и признак нарушения моральных и юридических норм («незаконным способом» – [19, т. 1, с. 151; 12, с. 41; 17, т. 1, с. 625]; «в обход существующих правил» – [8, с. 83]; «путем протекции или обмана» – [15, т. 1, с. 501]). В силу чего блат получает отрицательную этическую оценку («неодобрительно» – [12, с. 41]).

Можно также заметить, что в лексикографических толкованиях между значениями «преступный мир» и «полезное знакомство» никаких промежуточных семантических связей не просматривается, что дает большие основания считать эти значения омонимами, а не лексико-семантическими вариантами.

Синонимический ряд к лексеме «блат₂», составленный по данным синонимических словарей представлен единицами *завязка, замазка, знакомства, ладонь, маза, рычаги, (своя) рука, (полезные) связи, ходы* (см.: [1, с. 150; *18]), куда можно еще добавить (*волосатую/мохнатую) лапу, кумовство* и книжно-литературные *протекционизм* и *непотизм*. В наиболее объемном, двухтомном синонимическом словаре советского времени А. П. Евгеньевой (см.: [4]) «блат» отсутствует, как, впрочем, и «взятка», то ли по идеологическим соображениям, то ли по причине разговорного, просторечного и даже «вульгарного» [19, т. 1, с. 151] окраса этой лексемы.

В то же самое время «блат», ассоциируемый с полезным знакомством, представлен в числе реакций на стимулы *достать, заказ, выгода, деньги, знакомство, иметь, покупать, попасть, профсоюз, рука, связь* «Русского ассоциативного словаря» (см.: [14, с. 37]).

Итак, использование родственных и дружеских связей, а также просто знакомств в личных и групповых интересах в человеческом обществе существует, очевидно, от века и хорошо вписывается в деление мира на «своих» и на «чужих». Кумовство, протекционизм, покровительство по большому счету представляют собой функциональный аналог взятки – все это инструмент индивидуального и группового выживания и преуспевания за счет нарушения норм справедливости. В то же самое время блат как получение каких-либо благ в обход существующих правил при помощи личных связей – явление, в значительной мере ограниченное временными и пространственными рамками Советского государства и своего рода индикатор эпохи.

Из двух главенствующих предметных разновидностей блат (товарно-услужовой и карьерно-должностной) первая ушла в прошлое вместе с дефицитом и очередями, а для обозначения второй продолжают существовать имена «кумовство», «протекционизм» и «покровительство».

Слово «блат» – частичный межъязыковой эквивалент: при переводе на другие языки оно находит частичное соответствие, поскольку в язык перевода транслируется лишь карьерно-должностное значение, а специфически советское товарно-услуговое значение остается за скобками.

Несмотря на то, что слово «блат» присутствует в словниках нескольких этимологических словарей русского языка, его происхождение остается в достаточной степени неясным. В лексикографии у слова «блат» выделяются два основных значения: блат₁ – «преступление, воровство» и блат₂ – «связи, знакомства, дающие возможность получить что-либо, добиться чего-либо незаконным способом», между которыми никаких промежуточных семантических связей не просматривается, что дает основания считать эти значения омонимами, а не лексико-семантическими вариантами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Александрова З. Е.* Словарь синонимов русского языка. Практический справочник: ок. 11000 синонимических рядов – М.: Русский язык, 2001. 568 с.
2. Википедия – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Блат&oldid=87934334>
3. *Воркачев С.Г.* Какою мерою мерите: идея воздаяния в лингвокультуре. – Краснодар: КубГТУ, 2019. 372 с.
4. *Евгеньева, А.П.* Словарь синонимов русского языка: в 2-х т. – М.: Астрель-Аст, 2001.
5. *Ефремова, Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. М.: Русский язык, 2001.
6. *Карасик В.И.* Языковая кристаллизация смысла. М.: Гнозис, 2010. 351 с.
7. *Крылов, Г.А.* Этимологический словарь русского языка. СПб.: Полиграфуслуги, 2005. 432 с.
8. *Кузнецов, С.А.* Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с.
9. Лукоморье – Режим доступа: <http://lurkmore.to/Блат>
10. *Мокиенко, В.М., Никитина Т.Г.* [Толковый словарь языка Совдепии](#). СПб.: Фолио-пресс, 1998. 700 с.
11. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка. М.: Госиздат иностранных и национальных словарей, 1953. 848 с.
12. *Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1998. 944 с.
13. *Пьецух В.* Забытые слова (синодик) // Низкий жанр. М.: ЗебраЕ, 2005. С. 499–521.
14. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Т. 2: От реакции к стимулу. М.: АСТРЕЛЬ-АСТ, 2002. 992 с.
15. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. М-Л.: АН СССР, 1951–1965.
16. Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. М.: Русский язык, 1991–1994.
17. Словарь русского языка: в 4-х т. М.: Русский язык, 1981–1984.

18. *Тришин, В.Н.* Словарь синонимов ASIS, 2010. Режим доступа: [http://sinonim-slovo.info/Словарь синонимов](http://sinonim-slovo.info/Словарь_синонимов)

19. *Ушаков, Д.Н.* Толковый словарь русского языка: в 4 т. М.: Астрель-АСТ, 2000.

20. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – М.: Астрель-АСТ, 2003.

21. Что значит выражение «достать по блату». Режим доступа: <http://otvet.mail.ru/question/24786318>

АНГЛИЙСКИЕ ГЛАГОЛЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ОБВИНЕНИЕ» В СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕКСТАХ

Аннотация. В статье рассматривается использование в современных медиатекстах английских глаголов, обозначающих обвинение, и оттенки их значения в зависимости от контекста.

Ключевые слова: обвинение, лексико-семантическое поле, медиатекст.

Natalya G. Gusarova

VERBS WITH THE MEANING OF ACCUSATION IN ENGLISH MEDIA TEXTS

Abstract. The paper examines the usage of English verbs with the meaning of accusation in modern media texts and the shades of their meaning based on the context.

Key words: accusations, semantic field, media texts.

В современных английских медиатекстах употребляется значительное количество глаголов обозначающих «обвинение». Как правило, в юридическом аспекте понятие «обвинение» связано с совершением (или не совершением) каких-либо действий, приведших к негативным последствиям, либо нарушающим закон. Как лексическая единица глаголы, обозначающие обвинение, используются в разных сферах общения: бытовом общении, политическом дискурсе, официальных представлениях, юридических документах и судебных слушаниях, но во всех случаях связаны с конфликтами. Это определяет значимость правильного понимания (особенно для иноязычных субъектов) тонкостей применения различных лексических единиц - глаголов со значением «обвинение».

Актуальность данной статьи связана с особенностями коммуникаций в условиях конфликтных ситуаций, активных отношений человека с окружающим миром. Из анализа литературы, посвященной исследованиям лексико-семантических полей английских глаголов, выявлена недостаточная изученность глаголов со значением «обвинение» в современных англоязычных медиатекстах и их использование.

Целью данной статьи является подбор максимального количества глаголов со значением «обвинение» с примерами их употребления и с выявлением и описанием смысловых различий. Знание нюансов употребления юридических терминов, в частности глаголов со значением «обвинение», важно для развития профессиональных компетенций студентов — будущих юристов. Примеры употребления глаголов со значением «обвинение», отобранные из современных медиатекстов и

приведенные в статье, могут быть использованы на практических занятиях или при подготовке ролевых игр при обучении студентов-юристов [2].

В качестве материалов исследования были использованы толковые словари английского языка и медиатексты англоязычных новостных изданий.

В русском языке словарь С. И. Ожегова [7] содержит всего два глагола со значением «обвинение»: **обвинить** совершенного вида и **обвинять** несовершенного вида, которые трактуются следующим образом:

ОБВИНИТЬ, ню, нишь; нённый (ён, ена); сов. 1. кого (что) в чём. Счесть виновным, упрекнуть, укорить. О. в неискренности. 2. Считая виновным, привлечь к суду. Обвинён по статье уголовного кодекса.

ОБВИНЯТЬ, яю, яешь; несов., кого (что). 1. см. обвинить. 2. Выступать на суде в качестве обвинителя. Сегодня обвиняет городской прокурор. [7]

В английском языке найдены следующие глаголы со значением «обвинение»: accuse, arraign, blame, charge, denounce, fault, impeach, incriminate, inculcate, indict, point the finger, prosecute.

Наличие в английском языке столь обширной группы глаголов со значением «обвинение» неразрывно связано с многовековой историей английской правовой системы, изменения в которой отражаются на лексике английского языка, связанной с понятием «право» [3].

Хотя, понятие «английское право» не является темой данной статьи, но считаю необходимым дать небольшую историческую ремарку, для понимания актуальности изучения английских глаголов со значением «обвинение».

«Английское право является правовой системой Англии и Уэльса и лежит в основе правовых систем большинства государств Британского Содружества наций и США, а также правовых систем смешанного типа, наиболее ярким примером которых является право Шотландии. Распространение английского права исторически происходило на подконтрольных Британской империи территориях, и, в некотором смысле, сохранилось там в первоизданном виде вплоть до наших дней». [9]

Анализ отобранных нами глаголов со значением «обвинение» по году их первого упоминания в сохранившихся текстах, которые приводятся в Оксфордском словаре, создает впечатление, что до начала XIII века в английском языке такие глаголы, отсутствуют. Однако, сопоставляя исторические этапы развития Англии и ее судебной правовой системы, с которыми тесно связана история становления современного английского языка, можно сделать вывод, что в современном английском языке они просто не сохранились, и к началу XIII века древнеанглийские глаголы со значением «обвинение» были вытеснены заимствованиями из французского и латинского языков.

Рассмотрим найденные английские глаголы со значением «обвинение» более подробно, для наглядности сгруппируем основные сведения по алфавиту в виде таблицы:

Глагол	Первая зафиксированная дата (год) употребления	Значение слова из английских толковых словарей
accuse	1297	to say that someone has done smth wrong or committed a crime
arraign	1275	to formally accuse someone in a law court of a particular crime and ask that person to say if they are guilty or not
blame	1200	to say or think that someone or smth is responsible for an accident, problem, or bad situation
charge	1380	to accuse someone officially of committing a crime
denounce	1664	to accuse someone publicly of being something that is bad or wrong; to tell an authority such as the police that a particular person is responsible for a crime
fault	1559	to blame someone; to find smth bad or wrong in a person or thing
impeach	1380	to make a formal statement saying that a public official is guilty of a serious offence in connection with their job, especially in the US
impute	1596	to charge, to arraign, to tax with fault, to accuse
incriminate	1730	to show or make you think that someone is guilty of a crime
inculpate	1799 1839	a) to bring a charge against, to accuse, to blame, to find fault with; b) to involve in a charge or incriminate
indict	1278	to accuse someone officially of a serious crime
point the finger at smb	1829	to accuse someone of being responsible for something bad that has happened
prosecute	1579	to officially accuse someone of a crime and ask a court of law to judge them

Казалось бы, поскольку все выше перечисленные глаголы имеют значение «обвинение», их перевод на русский язык не составляет проблемы, но оказывается, что их использование **при переводе текстов на английский язык или при говорении** зависит от нескольких факторов, в частности, кто и где обвиняет, является ли обвинение официальным, т.е. обвинение исходит со стороны правоохранительных органов или суда, или это обвинение частного характера, например, как осуждение действий или

жалоба на некий субъект, или же это информирование в средствах массовой информации о каких-либо фактах, связанных с нарушением закона.

Поскольку словарный перевод английских глаголов на русский язык не отражает особенности их использования, попытаемся прояснить их толкование через примеры в современных медийных текстах.

Наиболее употребительный в англоязычных газетных статьях глагол **accuse** несмотря на то, что связан со сферой юридического обвинения со значением *предъявить официальное обвинение (в совершении преступления); уведомить обвиняемого (о характере и содержании обвинения)*, часто употребляется вне этой области со значением *указания, что кто-то совершил что-то плохое или виновен в преступлении*. *Also among the accused were members of the Buenos Aires police force, who were suspected of helping to carry out the attack. [12] Pope accused by FA of ‘aggravated breach’ of its rules.[13] And it came several weeks after a judge ordered prosecutors to disclose Mr. Rodriguez’s identity to lawyers who represented the gang members accused of attacking him, officials said. [13]*

Глагол **arraign** используется в юридическом дискурсе со значением *привлечь к суду (по уголовному делу); предъявлять обвинение; обвинять, призывать к ответу*. *Nigeria: Sixty-five Shia Muslims arraigned in several courts in Abuja. They were re-arraigned at the request of their defence lawyers at Belfast Crown Court on Wednesday. [12]*

Blame со значением *обвинять, порицать, винить* подразумевает, что субъект несет ответственность за какое-то злодеяние или плохой поступок, т. е. говорящий возлагает на субъекта ответственность за что-то, но этот глагол не является профессиональным юридическим термином. *Why Democrats share the blame for the rise of Donald Trump. Nelson Chamisa, the leader of the main opposition party, the Movement for Democratic Change, said the authorities were trying to divert blame from economic failings. [14]*

Следующий глагол **charge** также употребляется в основном юристами со значением *обвинять, выдвигать или предъявлять официальное обвинение*. *Twenty-two people were charged as part of the original investigation led by Judge Juan Jose Galeano. [12] An FA spokesperson said: “Tom Pope has been charged with a breach of FA Rule E3 in relation to a social media post on 5 January 2020. [14] Despite the vicious assault, Mr. Rodriguez agreed to testify against the gang members, who were charged with assault and witness intimidation as a result of the attack, officials said. [15]*

У глагола **denounce** значение *обвинять* дополняется смысловыми значениями *обличать и осуждать*, что хорошо видно в следующем примере: *Arab leaders denounce Netanyahu’s plan to annex Palestinian territories. [14]*

Fault не часто используется в качестве глагола, но, однако, и его можно встретить в англоязычных медиатекстах со значением *считать*

виновным, обвинять, но это также не влечет за собой официального обвинения. *Republicans faulted Democrats for not issuing the subpoena. The investigation faulted the Mavericks for allowing an environment where workplace misconduct was rampant.* [14]

Глагол **impeach** используется при обвинении в совершении тяжкого преступления (особенно государственных должностных лиц). *Judge Galeano was impeached. He is facing trial later this year accused of covering up evidence in the case.* [12] *On Dec. 18, the House impeached Mr. Trump on both counts.* [13]

Impute обозначает вменять (обычно в вину), приписывать кому-л. что-л. - *Flávio Bolsonaro is also being investigated for money laundering in a separate case. "He is a victim of political persecution," his spokesperson told the Antagonista site, and "repudiates the attempt to impute irregularities and crime where there are none".* [14]

Incriminate со значением инкриминировать, вменять в вину, уличать является общим термином для уточнения совершенного преступления. *The guards have argued in the coroners court that they should not be required to give evidence to the inquest into the death of Wayne Fella Morrison because they could incriminate themselves. Boy could be forced to incriminate brother in terrorism inquiry, court told* [14]. С таким же значением употребляется глагол **inculcate** - вменять в вину, инкриминировать; обвинять. *The investigation and the court case were overshadowed by allegations that Judge Galeano paid Mr Telledin \$400,000 (J263,000) to inculcate the police officers.* [12]

Глагол **indict** обозначает обвинять в правонарушении (по обвинительному акту). *Netanyahu indicted in court on corruption charges after dropping immunity bid.* [12]

Значение словосочетания **point the finger** (at) очевидно — возлагать на кого-л. ответственность за содеянное. *Theories therefore soon surfaced pointing the finger for the Amia bombing at Hezbollah, a mainly Shia group backed by Iran.* [12]

Последний глагол **prosecute** - преследовать в судебном или уголовном порядке; поддерживать обвинение, обвинять описывает деятельность прокурора. *Fatou Bensouda said in a statement on Wednesday that the court was unable to prosecute since neither Syria nor Iraq was a member of the court and the United Nations security council has not asked for an investigation. The Gambian jurist said she made her comments after repeatedly being asked whether she could prosecute over Isis atrocities.* [14]

В заключение отметим, что данная выборка глаголов со значением «обвинение» не является исчерпывающей. Ее чисто прагматическое значение - использование в качестве учебного материала как при обучении английскому языку, так и при переводе с русского языка на английский.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гальперин И.Р. Большой англо-русский словарь в 2-х томах. Москва, 1977.
2. Коптелова И.Е. Ролевые игры в работе со студентами-юристами. Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания: сб. ст. / отв. ред. И.Е. Коптелова. - М.: Дипломатическая академия: Квант Медиа, 2017. С. 65-72.
3. Панёвкина Е.И. Legal and legitimate? // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. Дипломатическая академия МИД России. М. 2019. С. 57-63.
4. Русакова И.Б. Употребление глаголов со значением отказа в английском медиатексте. Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания: сб. науч. ст. / отв. ред. И.Е. Коптелова. - М.: Дипломатическая академия: Квант Медиа, 2019. С. 112-119.
5. English Dictionary for Advanced Learners. MacMillan. Second edition, 2007.
6. <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения 06.03.2020)
7. <https://eng-rus.slovaronline.com/> Новый большой англо-русский словарь в трех томах. Словарь издан под редакцией Ю.Д. Апресяна и Э.М. Медниковой. М: Русский язык, 1993 – 1994 гг.
8. <https://gufo.me/dict/ozhegov/> (Дата обращения 06.03.2020)
9. <https://ru.wikipedia.org/>, (дата обращения 03.03.2020)
10. <https://slovar-vocab.com/english-russian/judicial-vocab> Андрианов С.Н., Берсон А.С.. English-Russian law dictionary. Англо-Русский юридический словарь. 2003. (Дата обращения 06.03.2020)
11. <https://slovar-vocab.com/english/websters-revised-dictionary.html> Webster's Revised Unabridged English Dictionary. (Дата обращения 06.03.2020)
12. <https://www.bbc.com/> (Дата обращения 12.02.2020)
13. <https://www.nytimes.com/> (Дата обращения 12.02.2020)
14. <https://www.theguardian.com/> (Дата обращения 12.02.2020)
15. Oxford English Dictionary. Oxford University Press. Second edition. 1996.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНОГО И ФРАЗОВОГО УДАРЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной работе детально рассмотрен вопрос об особенностях словесного и фразового ударения в современном турецком языке, систематизированы слова с нетрадиционным ударением, сформулированы правила постановки ударения в многоаффиксных словах, изафетных конструкциях и разных видах предложений.

Ключевые слова: словесное ударение, фразовое ударение, ударный аффикс, ударный слог, сложные слова, заимствованные слова, многоаффиксные слова, грамматические формы слова.

Marina V. Driga

FEATURES OF THE VERBAL AND THE PHRASAL STRESS IN THE MODERN TURKISH LANGUAGE

Abstract. In this article, the issue of the features of verbal and phrasal stress in the modern Turkish language is examined in detail, words with non-traditional stress are systematized, the rules for setting stress in multi-affix words, isafet constructions and different types of sentences are formulated.

Keywords: verbal stress, phrasal stress, stressed affix, stressed syllable, compound words, loan words, multi-affix words, grammatical forms of the word.

В данной статье хотелось бы детально рассмотреть особенности различных видов ударений в современном турецком языке. При изучении турецкого языка теме ударений, как правило, не уделяется должного внимания, и ее изучение ограничивается правилом, которое гласит, что в большинстве турецких слов ударение падает на последний слог. Это не совсем так. При характеристике ударения обычно выделяют, по крайней мере, два его типа - словесное и фразовое, в турецком же языке существует еще один тип – это ударение в изафетных конструкциях и именных группах. Фразовое ударение в предложении занимает в турецком языке более важное место, тогда как в русском языке преимущество остается за словесным ударением.

Под словесным ударением чаще всего понимают выделение слога в слове теми или иными фонетическими средствами. Ударение является таким же обязательным элементом слова, как и его звуковой состав. Оpozнание слова, особенно в затрудненных условиях общения, тесно связано с правильным восприятием ударного слога. Способов выделения ударного слога при словесном ударении как минимум три: 1) сила или интенсивность артикуляции; 2) длительность, или долгота (количество), произношения; 3) изменение тона. Следует отметить, что в турецком языке гласные, как в ударных, так и в безударных слогах произносятся

одинаково отчетливо. В русском же языке такое произношение характерно только для ударных гласных, а безударные редуцируются (например, горá (зв. гара) – гóры и т.п.). Поэтому лицам, не владеющим турецким языком, может показаться, что в этом языке все слоги ударные, или, наоборот, словесное ударение отсутствует вообще. Типичной ошибкой русскоязычных, изучающих турецкий язык, является редуцирование гласных в безударных слогах, что не только воспринимается носителями языка как акцент, но и ведет иногда к искажению смысла слов (odá – комната, adá– остров; yol – путь, yıl – год; doğa – природа, dağa – в горы).

На самом деле, ударение в турецком языке, конечно, есть, но оно гораздо менее выражено, чем в русском. На ударном слоге почти не происходит повышения тона и слово произносится практически безударно, ровно. Одной из наиболее часто встречающихся ошибок при изучении турецкого языка – использование ударения, так же как мы это делаем в родном языке. Например, по правилу аффикс глагольного отрицания -ma -me: yazmak 'писать', yazmamak 'не писать'; gelmek 'приходить', gelmemek 'не приходиться'; афф. -ama- eme, образующий форму невозможности, имеет ударение на первом слоге: yazamamak 'не мочь писать'; gelememek 'не мочь приходиться'. Преподавая турецкий язык, постоянно слышу, как студенты с особым старанием расставляют ударения, говоря yaz' maуасаđım, делая сильный акцент на первом слоге, предшествующем – ma-me. Казалось бы, все по правилам, но, необходимо учитывать, что это не то ударение, к которому мы привыкли в русском языке, это еле заметное удлинение звука, которое трудно уловить. Поэтому произношение данных слов с сильным ударением не является правильным и выдает русский акцент. Особенности турецкой акцентологии вызваны ошибки в неразличении некоторых русских грамматических форм. Ряд исследователей, опираясь на характеристики фонетической структуры слога агглютинативных языков, данных Бодуэном де Куртенэ, полагают, что тюркским языкам вообще свойственна фонологическая иррелевантность словесного ударения и «отсутствие определённого ударения в основной массе турецких слов» [4, стр. 120]. Косвенно это подтверждается трудностями в различении турками форм типа узнаю-узнаю, насыпáть-насы́пать, рúки-рукú, гóрода-городá и т. п. Могу привести такой пример: один из моих турецких коллег, изучающих русский язык, любит повторять фразу: «Ну, теперь у меня в ду́ше все спокойно!» При этом делая ударение на у, как бы немного растягивая звук, получается нечто вроде ду-уше. Слово душа он произносит по турецким правилам, без явного ударения ни на первом, ни на втором слоге, поэтому нам слышится не душа́, а ду́ш. И ничего с этим не поделаешь! Примечательно, что большинство турков вообще не знают что такое ударение, в лучшем случае они начнут рассказывать про ударение в предложении, то есть, фразовое ударение.

В большинстве турецких имен существительных и прилагательных ударение падает на последний слог (adám – человек, akrabá– родственник, büyük – большой, güzel–прекрасный и т.д.). Однако достаточно большое количество имен этому правилу не подчиняется. Например, в существительных «çanta» – сумка, «masa» – стол, «tabanca» – пистолет «karyóla» – кровать, «ancak» – только, «nasil» – какой и др. – ударение приходится на предпоследний слог. Такие слова рекомендуется запоминать.

При частичной редукации имен прилагательных ударение, как правило, падает на первый слог («bémbeyaz» – белоснежный, «dópdolu» – переполненный, «tértemiz» – чистейший и т.д.). Но если первая часть такого прилагательного состоит из двух слогов, ударение приходится на второй слог («alélacele» – наспех, «şereşevre» – повсюду, «karmakarışık» – в полном беспорядке, «parámparça»–вдребезги и т.д.).

Во многих многосложных междометиях ударным является первый слог («áferin» – браво, «éyvah» – вот беда, «hórpala» – вот тебе (и) на, «maşallah» – вот это да, «vallahı» – ей-богу и т.п.).

На этот же слог падает ударение в сложных словах («ilkokul»– начальная школа, «tózşeker» – сахарный песок, «yúzbaşı» – капитан и т.п.). Исключения представляют собой слова с двусложной первой частью. В них ударение падает на второй слог («bilgisayar» – компьютер, «kurşunkalem» – карандаш, «ortakul» – средняя школа, «pazartesi» – понедельник и т.п.).

В словах, заимствованных из других языков, ударение приходится на второй или третий слог с конца слова («lokanta» – столовая, «sandalye» – стул, «maalesef» – к сожалению, «mutlaka» – обязательно «dáima» – всегда, «gáliba» – вероятно, «lútfen» – пожалуйста и т.д.).

Так же ударение ставится и в географических названиях (Antalya – Анталия, Avrupa – Европа, Türkiye – Турция и т.д.). Однако в названиях стран с «-istan» на конце ударным является этот аффикс («Bulgaristan» – Болгария, «Tataristan» – Татарстан, «Yunanistan» – Греция и т.п.). [З. §60]

В словах-омографах ударение меняет смысл слова («artık»–остаток, «ártık» – уже, «boyuná» – вдоль, «bóyuna» – непрерывно, «kargá» – ворон, «kárga» – гитов (мор.), «okumá» – чтение, «okúma» – не читай, «yalnız» – только, «yalnız» – самостоятельно и др.).

Иногда словесным ударением выделяются различные грамматические формы слова («alın» – лоб, «alın» – берите, «canım» – дорогой (обращение), «canım» – моя душа, «gelin» – невестка, «gélin» – приходите, «yazın» – летом, «yazın» – твое лето и т.п.).

Следует отметить, что турецкие слова могут переводиться на русский язык как словами, обозначающими предметы, качества или действия, так и словосочетаниями и даже предложениями. Естественно, что в таких турецких словах, образованных путем присоединения к словарной основе

ряда словообразовательных и словоизменительных аффиксов, ударение ставится по особым правилам. В частности, ударные аффиксы перетаскивают ударение на себя. Рассмотрим некоторые из них: «balík» – рыба, «balíkçı» – рыбак («çı» – вариант ударного словообразовательного аффикса); «başlá» – начинай, «başlayınca» – начав («ınca» – вариант ударного аффикса деепричастия времени); «bázi» – некоторые, «bazımız» – некоторые из нас («mız» – вариант ударного аффикса принадлежности 1 лица множественного числа); «beklé» – жди, «bekleyerek» – ожидая («yerek» – вариант ударного аффикса деепричастия образа действия); «çocuk» – ребенок, «çocukluk» – детство («luk» – вариант ударного словообразовательного аффикса); «deftér» – тетрадь, «defterde» – в тетради («de» – вариант ударного аффикса местного падежа); «okú» – читай, «okuyan» – читающий («yan» – вариант ударного аффикса причастия настоящего-прошедшего времени); «öğrenci» – ученик, «öğrenciler» – ученики («ler» – вариант ударного аффикса множественного числа); «tanış» – знакомься, «tanışma» – знакомство («ma» – вариант ударного аффикса отглагольного имени); «yaz» – пиши, «yazdır» – диктуй («dir» – вариант ударного аффикса побудительного залога).

Если в слове несколько ударных аффиксов, то ударение, как правило, падает на последний из них. Например, в слове «konuşunuz» (вы поговорили) два ударных аффикса: «tu» – вариант аффикса прошедшего категорического времени и «nuz» – вариант аффикса сказуемости второй группы. В слове «masada» (то, что находится на столе) тоже два ударных аффикса: «da» – вариант аффикса местного падежа и словообразовательный аффикс «ki». Исключением являются формы условного наклонения реального и нереального типа, передаваемые ударными аффиксами времени и аффиксом условного наклонения. Ударение падает на первый из них («istiyorsa» – если он хочет; «söylediyse» – если он сказал; «çıkarsa» – если он выйдет, «alsaydı» – если бы он взял и т.д.).

При присоединении к словарным основам двусложных аффиксов с ударением на первом слоге образуются новые слова, в которых ударным является предпоследний слог. Например, «adam» – человек, «adamcağız» – бедняжка; «dinle» – слушай, «dinledikçe» – слушая; «kal» – останься, «kalacak» – он собирался остаться.

Безударные аффиксы делают ударным предшествующий им слог. Например: «hatırlayacak» – он вспомнит, «hatırlamayacak» – он не вспомнит («ma» – вариант безударного аффикса отрицания); «bu çanta» – эта сумка, «bu çantadır» – это сумка («dır» – вариант безударного аффикса сказуемости 3 лица единственного числа); «konuşarak» – разговаривая, «konuşmadan» – не разговаривая («madan» – отрицательная форма деепричастного аффикса «arak»).

В изафетных конструкциях ударение обычно падает на **последний** слог первого слова:

а. двухаффиксный изафет: *Например:* Okul**un** kapısı, kapı**nın** kolu, sınıf**ın** tahtası...

б. одноаффиксный изафет: *Например:* Kad**ın** çorabı, sınıf defteri, yem**ek** kitabı...

с. безаффиксный изафет: *Например:* Alt**ın** yüzük, dem**ir** kapı, kurş**un** kalem...

д. именная группа: *Например:* Zeng**in** kadın, yaş**lı** adam, şiş**man** çocuk...

е. изафетная цепь: *Например:* Gü**zel** boyalı ev, uz**un** boylu adam, mav**i** renkli göm**le**k... [2. с.54].

Ударение во фразе, или фразовое ударение, по природе своей является музыкальным, или тоническим, ударением. Оно служит средством логического выделения основных по смыслу слов в предложении и словосочетании, а также в более сложных высказываниях. Логическая мелодия в том или ином высказывании образует ритмическое единство, разделяющееся логическими паузами на несколько ритмических групп или единиц, имеющих дополнительные, второстепенные логические ударения. [1. с.190]

Что же представляет собой интонация и фразовое ударение, и каково их отношение к структуре предложения в современных тюркских языках?

По своей структуре предложение в тюркских, как и в других языках, состоит из двух зон: а) зоны подлежащего и б) зоны сказуемого. Каждая зона, в свою очередь, образуется из синтаксических единств - синтагм, представляющих собой различного рода словосочетания, относящиеся либо к сказуемому, либо к подлежащему. Синтагмы составляют так называемые конструктивные члены предложения и при инверсии могут перемещаться, причем позиция их в этом случае независима по отношению к основным членам предложения. Каждая синтагма состоит из определяемого и одного или нескольких определений. Последние не являются конструктивными членами предложения и находятся в тесной зависимости от определяемого.

В зависимости от характера высказывания, от обращения к тому или иному лицу, от цели общения каждое предложение произносится с определенной логической мелодией или интонацией, которая не только превращает отвлеченное предложение во фразу, в конкретное высказывание, но вместе с тем служит также средством максимальной конкретизации общего содержания, заключенного в данном предложении, преобразуя его в живую речь.

В правильно построенных предложениях ударение падает на слово, предшествующее сказуемому. *Например:* Ayşe yarın sizinle **teatro**ya

gidecek; Ayşe yarın teatroya **sizinle** gidecek; Ayşe sizinle teatroya **yarın** gidecek; Yarın sizinle teatroya **Ayşe** gidecek.

В предложениях с вопросительными частицами "**mi, mi, mu, mü**" ударение падает на слово, предшествующее этой частице. *Например:* Ayşe yarın sizinle **teatroya gidecek mi?**; Ayşe yarın teatroya **sizinle mi** gidecek?; Ayşe sizinle teatroya **yarın mi** gidecek?; Yarın sizinle teatroya **Ayşe mi** gidecek?.

В предложениях специального вопроса (имеющих в своем составе вопросительные слова) ударение падает на вопросительное слово. *Например:* Yarın sizinle **teatroya** kim gidecek?; Ayşe yarın sizinle **nereye** gidecek?; Ayşe sizinle teatroya **ne zaman** gidecek?; Ayşe yarın teatroya **kiminle** gidecek?.

В повелительных предложениях ударение падает на первое слово. *Например:* **Otursana** şuraya! **Gel** yanıma. **Söyle** bana.

В предложениях с обратным порядком слов ударение падает на первое значимое слово предложения (имя или глагол). *Например:* **Gördün** mü Ayşe'nin yeni kocasını? **Keşke vermeseydin** ona arabamızı. **Bilmez miyim** ben onun ne kadar cimri olduğunu.

Союз **de** переносит ударение на предшествующее слово или именную группу. *Например:* Biz geçen yıl **bu filmi da** izledik. Mehmetin İstanbul'a gittiğini **Ayla'da** söyledi.

Таким образом, в турецких словах ударение чаще всего падает на последний слог. Однако это правило имеет большое количество исключений. В некоторых случаях слова с нетрадиционным ударением поддаются систематизации, остальные приходится просто запоминать. Что касается ударения в предложениях, то любая фраза, обладающая интонацией или логической мелодией, всегда выполняет определенную конкретную задачу общения и сочетает в себе единство смыслового содержания и интонационной структуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баскаков, Николай Александрович. Историко-типологическая фонология тюркских языков / Н. А. Баскаков; Отв. ред. Э. Р. Тенишев; АН СССР, Ин-т языкознания. - М. : Наука, 1988. Стр.190
2. [Гениш Эйюп](#). Грамматика турецкого языка. Том 1 М.: ЛКИ, 2008, стр.54
3. Кононов, Андрей Николаевич. Грамматика современного турецкого литературного языка / Акад. наук СССР. Ин-т востоковедения. - Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. Наук СССР, 1956. §59-62
4. Щербак, А. М. Сравнительная фонетика тюркских языков. Л., 1970.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ

Аннотация. Статья посвящена анализу языка современной прессы, в ней описаны и классифицированы актуальные языковые процессы и явления на разных языковых уровнях, приведены примеры.

Ключевые слова: массмедиа, язык, процесс, тенденция, культура

Roman K. Drozdov

CURRENT PROCESSES IN THE LANGUAGE OF MODERN MASSMEDIA

Abstract. The article is devoted to the analysis of the language of the modern press, it describes and classifies current language processes and phenomena at different language levels, examples provides.

Key words: media, language, process, trend, culture

Средства массовой информации сегодня активно воздействуют на общество не только в политическом и психологическом плане, но и в плане лингвистическом. С конца XX века язык массмедиа становится во многом нормотворческим фактором, который влияет на формирование современного литературного языка и на уровень языковой культуры в целом. Это во многом связано с изменением роли языка художественной литературы в установлении литературной нормы и перенесении этой функции на язык СМИ. Большое влияние на изменение норм литературного языка в сторону их либерализации оказывает «речевая стихия» – элементы, которые противопоставлены языковой норме.

В.Г. Костомаров, проанализировав активные процессы, происходящие в русском языке, утверждает, что причиной многих новаций являются общая социальная атмосфера, торжествующая мода, формирующая «языковой вкус эпохи». Учёный определяет «языковой вкус» как категорию речевой культуры, которая образуется из социальных потребностей и оценок, а также индивидуальных способностей «языковой личности» в ходе усвоения общественных знаний, норм и традиций. Вкус имеет социальную культурно-историческую основу. Важнейшим условием вкуса, как считает В. Г. Костомаров, является так называемое чутьё к языку, которое приобретается в результате речевого общесоциального опыта. Моду учёный считает крайним проявлением вкуса, более индивидуальным, быстро преходящим [2].

В настоящее время СМИ отражают все процессы, которые происходят в русском языке, стимулируют их, расшатывая привычную систему языка, воздействуя на потребителей информации при помощи новых или

специально оформленных слов и конструкций. Сегодня с уверенностью можно констатировать тот факт, что в языке массмедиа возрастает личностное начало. Активно в СМИ стала использоваться разговорная речь, для которой не всегда характерно соблюдение норм литературного языка. По современным медиатекстам можно судить об особенностях речеупотребления и о характере языковых изменений.

Говоря о языковых процессах в современных СМИ, можно выделить следующие тенденции:

- 1) экспансия субстандартной лексики (жаргон, арг, ненормативная лексика и др.);
- 2) активизация заимствований;
- 3) эвфемизация речи;
- 4) тяготение к эллиптическим конструкциям;
- 5) усиление игрового начала (словообразовательная игра, прецедентный и бэджевый тексты, каламбур и др.)

Установка массмедиа на непринуждённое общение повлияла на изменение норм литературного языка в сторону их либерализации. Это привело к экспансии в литературный язык лексики разговорной, просторечной, жаргонной. Наряду с огрублением, язык современных СМИ демонстрирует тенденцию к эвфемизации, также в нём активизируется процесс иноязычного заимствования, что отчасти негативно сказывается на развитии русской речи.

Лексика как наиболее динамичный уровень системы языка реагирует на происходящие в обществе перемены достаточно быстро, а в основе активных процессов в лексике современных СМИ, лежат изменения в психологической установке масс и «языковая мода». Своеобразие языка современных СМИ заключается в использовании различных тематических и стилистических средств. Сочетание особенностей разных стилей в газетных статьях приводит к использованию различных по стилевой принадлежности слов и грамматических средств. Можно отметить в текстах СМИ обогащение словарного состава русского языка за счёт:

- 1) внешних заимствований (англицизмов и русских слов, образованных по английскому образцу: гейминг, диджеинг, вейпинг, скрининг, воркаут-площадка, сноу-центр и т. д.): *Гейминг – это хорошо?* (заголовок) (Мол. ср. 6 февр. 2019); *Сейчас я занимаюсь диджеингом, люблю спорт, снимаю на плёнку и захожу в городское сообщество фотографов tiot* (Ряз. вед. 23 нояб. 2018); *Вейпинг стал модным, в крупных городах даже открылись вейп-кафе, а сами курильщики считают курение электронных устройств абсолютно безопасным* (Ряз. вед. 29 нояб. 2019); *А тут скрининг, все на осмотр* (Рос. газ. 6 – 12 нояб. 2019); *Для детей здесь установили разнообразное игровое оборудование, для любителей здорового образа жизни – воркаут-площадку...* (Ряз. вед. 12 янв. 2017); *По дороге на Солотчу, недалеко от посёлка Снегири, лет эдак*

двенадцать назад была подготовлена площадка, от которой, как предполагалось, должен был стартовать обещанный рязанцам **Сноу-центр** (Ряз. вед. 15 нояб. 2019);

2) внутренних заимствований (жаргонной по своему происхождению лексики): *С некоторым удивлением услышал слова «пестаться» – в значении нянчиться, «дохать» – в значении кашлять, «тиснуть» – в значении украсть, забрать без спроса, «курнуть» – в значении окунуть в воду, «котелка» – палка колбасы, «костяк» – основы какого-либо дела* (Мол. ср. 10 окт. 2018); *Старшеклассникам рассказали о последних изменениях в законодательстве, касающихся запрета на выражение неуважения к власти и распространение «фейковых» новостей...* (Ряз. вед. 26 апр. 2019);

3) терминов: *Хочу напомнить, что на эффективную организацию медпомощи в регионах, правильную маршрутизацию пациентов, доступность помощи в отдалённых районах и прочее отвечают региональные власти* (Ряз. вед. 2 авг. 2019); *Олег Панин рассказал собравшимся о геймификации бизнеса* (Ряз. вед. 11 дек. 2019);

4) окказионализмов: *Справедливости ради, сегодня у Зеленского нет возможности прекратить насильственную украинизацию и героизацию нацистов по причине отсутствия собственного большинства в Верховной раде и собственного правительства* (Рос. газ. 24 – 30 апр. 2019); *Что можно противопоставить «инстаграмизации» мышления?* (Ряз. вед. 8 мая 2019);

5) устаревших слов (губернатор, государь и т.д): *Бойцы рязанских студенческих отрядов поделились идеями с Губернатором* (Ряз. вед. 15 нояб. 2018); *Государево око* (заголовок) (Ряз. вед. 16 янв. 2018) – материал о награждении сотрудников прокуратуры и церковнославянских слов и выражений: *Родители и их чада сегодня осознали: университетский диплом – не гарантия дальнейшего безбедного существования* (Ряз. вед. 12 июля 2019); *В последнее время рязанские маршрутки стали настоящей притчей во языцех* (Ряз. вед. 15 мая 2019).

Иногда устаревшая лексика используется как средство создания иронии: *Далёкая, возделенная, ты и обильная, ты и всесильная, матушка-заграница! Приими наши вопли к тебе и допусти до всех ассамблей и ассоциаций, иже видимых и не видимых! Ведь мы, паки паки, иже херувимы, хотим показать, что давно научились у тебя всем премудростям, порядка только нет! Вот и алчем каких-нибудь наименований, иноземных чудес, прикрывающих пустоту. Поддай, *matushka*, не побрезгуй! А мы сотворим тебе кэшбек и респект* (Ряз. вед. 3 июля 2019).

Также журналисты часто используют богатый потенциал русской фразеологии: *И тут важная роль принадлежит учителю, который*

должен **направлять** ребёнка в нужное русло (Ряз. вед. 2 окт. 2019); Их оказалось так много, что **разбегались** глаза (Мол. ср. 25 сент. 2019).

Газетная лексика подвержена резким семантическим изменениям в периоды интенсивного влияния социальных факторов на словоупотребление и слововосприятие. Именно она позволяет проникнуть в картину мира, отражённую в текстах определённого времени, осознать, что за каждым текстом стоит языковая личность конкретного журналиста.

Если говорить об эвфемизации языка СМИ, то самыми популярными являются слова и выражения, относящиеся к сфере экономики: **«Серые» схемы** (заголовок) (Ряз. вед. 16 авг. 2019) – о продаже лекарственных препаратов; **«Серая» и «чёрная» зарплаты** стали основными врагами страховой пенсии, и перевод людей в «белую» занятость – одно из основных направлений работы и для правительства, и для профсоюзов (Рос. газ. 6-12 нояб. 2019) и «камуфлирующие» возраст или недуг человека: **Серебряный возраст** (заголовок) (Ряз. вед. 29 нояб. 2018); Как научить **«особенных людей»** самостоятельности (заголовок) (Рос. газ. 28 февр. – 5 марта 2019); **Отдохнуть с пользой** хочется и людям с **ограниченными возможностями**, но не все могут себе это позволить (Ряз. вед. 17 мая 2019).

Прецедентные феномены в заголовках отражают стремление их авторов к языковой игре: *На пенсию надейся, но и сам не плошай* (Рос. газ. 21 – 25 июня 2019); *Улицы разбитых тротуаров* (Мол. ср. 10 июля 2019).

Что касается использования тропов в массмедиа, то необходимо сказать, что они по-прежнему популярны. Очень часто современные газеты используют перифразы – описательные обороты. Зачастую они часто используются журналистами как готовые речевые формулы и теряют образность: *Торгуем с Поднебесной* (заголовок) (Ряз. вед. 7 нояб. 2018) – о развитии торговых отношений с Китаем; *Покорители воздушных просторов: в Рязани соревнуются лучшие военные летчики страны* (заголовок) (Ряз. вед. 25 мая 2018) – о лётчиках.

Иногда, даже в общественно-политических изданиях, используются сравнения: *Деревенский домик, осевший, пахнувший сыростью, весь заросший бурьяном, как билетик в детство и портал в иные миры* (Ряз. вед. 19 июля 2017). Сравнения в текстах массмедиа могут быть простыми: *Кино как жизнь* (заголовок) (Мол. ср. 26 сент. 2018) и развёрнутыми: *Не человек – заведённый робот, у которого нет мгновения, чтобы остановиться и оглядеться вокруг, а уж тем более прислушаться к себе, задуматься о смысле* (Ряз. вед. 25 янв. 2018).

Из всех тропов метафора в СМИ отличается особой экспрессивностью. Обладая неограниченными возможностями в сближении различных предметов и явлений, этот вид тропа способен вскрыть, обнажить их внутреннюю природу. Особенно популярен этот вид тропа в заголовках: *Нить памяти* (заголовок) (Ряз. вед. 23 авг. 2019);

Очарование несовпадений (заголовок) (Ряз. вед. 18 янв. 2018) – о живописи. Нередко метафора как своего рода микромодель является выражением индивидуально-авторского видения мира журналиста: *Информационный «фастфуд» смело шагает по городам и весям, заполняя гигабайты памяти историческими «красителями», а по запросам в поисковых системах выдаётся копированный контент (от слова – плагиат)* (Ряз. вед. 21 сент. 2018).

Одной из разновидностей метафоры является персонификация – перенесение на неживой предмет функций живого существа: *Театральный год шагает по стране* (заголовок) (Ряз. вед. 1 февр. 2019); *Судьба нарисовала, история переплела* (Ряз. вед. 16 окт. 2018); *В сердце моря тишина* (заголовок) (Ряз. вед. 6 сент. 2019).

Метафора может быть простой: *Музыка души* (заголовок) (Ряз. вед. 11 янв. 2019), может быть и развёрнутой: *За хрустом снега и гулом машин не было слышно лёгкой поступи уходящего зимнего дня: он собрал с горизонта розовые занавеси и направился прочь, подбросив в воздух через плечо пригоршню звёзд* (Ряз. вед. 23 янв. 2019); *Их концерты сейчас – всё равно что молитвы для верующих, такой лазерный луч в небесах, узконаправленный пучок света в темноту* (Ряз. вед. 9 окт. 2019). Метафора может быть «стёртой»: *Кузница будущих изобретателей* (заголовок) (Ряз. вед. 16 янв. 2019); *Восставшие из пепла* (заголовок) (Ряз. вед. 20 сент. 2019), а может и сохранять свою образность: *Зажигаются огни и улыбки детей* (заголовок) (Ряз. вед. 27 дек. 2018).

Употребляются в текстах массмедиа и эпитеты: *Хрустальный снег* (заголовок) (Ряз. вед. 11 янв. 2019); *Блестательны, полувоздушны* (заголовок) (Ряз. вед. 21 дек. 2018) – о картинах. Они могут быть и метафорическими: *Бегающая Рязань* (заголовок) (Ряз. вед. 27 сент. 2019); *Человеческий фактор – безликий, безымянный, безответственный* (Ряз. вед. 9 авг. 2019). Интересно, что в последнем примере эпитеты употребляются по принципу градации. Эпитеты, как правило, отражают образное авторское видение предмета или ситуации: *Зато она дарит радость – чистую, наивную, незамутнённую ни тревогами, ни злорадством, ни ностальгией* (Ряз. вед. 11 окт. 2019). Но иногда они превращаются в штампы: *Молочные реки, зерновые берега* (заголовок) (Ряз. вед. 16 окт. 2018).

Иногда используется в текстах СМИ и оксюморон: *Тепло зимней сказки* (заголовок) (Ряз. вед. 21 дек. 2018) – о празднике; *Я не хочу, чтобы мы окончательно стали обществом одиночек* (Ряз. вед. 15 февр. 2019).

Каламбур в текстах массмедиа характеризует хорошее языковое чутьё журналиста и его желание применить игру со словом: *О чём у главы голова болит?* (заголовок) (Ряз. вед. 3 нояб. 2017). Он может быть основан на игре значений однокоренных слов; *Когда коляска станет колесницей* (заголовок) (Ряз. вед. 6 июня 2018) – о тюнинг-шоу; *Улететь, но не*

пролететь (заголовок) (Ряз. вед. 31 авг. 2018); *Продвижение движения* (заголовок) (Мол. ср. Март 2017) и на явлении антонимии: *Малому бизнесу – большая помощь* (заголовок) (Ряз. вед. 27 марта 2018); *Маленькие радости большого тенниса* (заголовок) (Мол. ср. Февр. 2017).

Каламбур может быть основан на звуковом сходстве слов: *Поласкать полоскуна* (заголовок) (Мол. ср. 29 мая 2019) – о енотах; *Грани грантов* (заголовок) (Ряз. вед. 7 июня 2019); *Массовость и мастерство* (назв. рубрики) (Ряз. вед. 13 сент. 2019). Каламбур может быть основан на парадоксе: *Нескончаемое начало* (заголовок) (Ряз. вед. 23 янв. 2019); *Хочешь мира – готовься к войне* (заголовок) (Ряз. вед. 15 февр. 2019); *Надежда, как говорится, умирает последней. Но вот Нади, Наденьки, больше нет...* (Ряз. вед. 27 февр. 2019).

Все процессы, происходящие с современным словообразованием, оказывают влияние на развитие литературного языка, расширяя возможности его выражения, в частности увеличивая потенциал интеллектуально- и эмоционально-оценочных средств. Особенно продуктивным в языке СМИ оказывается производство

1) оценочных, эмоционально-экспрессивных имён: *Правда, продолжением этого сюжета стали антироссийская истерия в английских СМИ, антироссийские санкции и публичное бездоказательное обвинение в преступлении российских граждан* (Ряз. вед. 18 сент. 2018); *На примере сети псевдомедицинских центров «Глобал Мед», работавших в Москве и Екатеринбурге, выяснили, как лжеврачам удаётся заставлять людей поверить в то, что они тяжело больны...* (Рос. газ. 18 – 24 сент. 2019);

2) окказиональных образований: *Но если в год ребёнка привили, а к его шести годам мама, к примеру, уже стала «антипрививочницей» и от повторного укола отказалась, угроза заразиться остаётся* (Рос. газ. 13 – 19 марта 2019); *Повзрослев, стала «волонтёрить» на городских мероприятиях от организации крестного хода до восстановления усадьбы* (Мол. ср. 12 сент. 2018);

3) аббревиатурных образований: *Концертные залы с VIP-звучанием* (заголовок) (Ряз. вед. 13 дек. 2019); *Да что я рассказываю – этими IT-«сапогами-скороходами» пользуются если не все, то очень и очень многие* (Ряз. вед. 19 апр. 2018) – о мессенджерах; *Напомним: в Кирове прошло масштабное IT-сражение продвинутых пенсионеров* (Рос. газ. 21 – 25 июня 2019).

По мнению Н.С. Валгиной, «ускорение темпов жизни усиливает действие закона речевой экономии, а рост эмоциональной напряжённости в жизни общества активизирует процессы образования эмоционально-экспрессивных типов словообразовательных моделей» [1, с.130-131]. Известные словообразовательные типы наполняются новым лексическим материалом: единицами, находящимися на границе литературного языка, и

единицами, выходящими далеко за его пределы. На этом огромном языковом материале активизируется словотворчество в СМИ, с одной стороны, реализующее потенциал языка, с другой – порождающее ситуативные окказионализмы.

Синтаксис СМИ выявляет продуктивность разговорных конструкций. Так, предложения становятся всё более расчленёнными, фрагментарными; формальные синтаксические связи – ослабленными, свободными, что, в свою очередь, повышает роль контекста, внутри отдельных синтаксических единиц происходит повышение роли имплицитных выразителей связи, что приводит к словесной сжатости синтаксических единиц и к их смысловой ёмкости. В языке современных СМИ активно используются основные черты диалогической речи – вопросные единства, обращённые автором и к читателю, и к воображаемому оппоненту, и к самому себе. *Это о чём мы? Какие рекорды? Что с нашей памятью не так?* (Ряз. вед. 1 февр. 2019); *Со статистикой не поспоришь: цифры и факты – вещь убедительная. Но что за ними? Средняя температура по больнице? Что вызывает такая усреднённость формализованных отчётов?* (Ряз. вед. 27 нояб. 2018).

Частотность неполных предложений с контекстуальным эллипсисом, встречающихся в текстах СМИ, объясняется тем, что какой-либо избыточный в некоем окружении элемент предложения не повторяется, однако восстановление его лексического значения возможно исходя из контекста: *Самобытное подменяется популярным, искреннее – правильным...* (Ряз. вед. 12 июня 2019); *Только у нас, когда отвечают головой, почему-то всего лишь отнимают кресло. Да и то не всегда* (Ряз. вед. 9 авг. 2019); *Тёплые отношения: деревенские власти не хотят платить за котельную, жители – за индивидуальные котлы* (Рос. газ. 31 янв. – 6 февр. 2019): эллипсису чаще всего подвергается главный член предложения – сказуемое.

Таким образом, языковые процессы, связанные с коренными изменениями в общественно-политической, экономической и культурной жизни России за последние десятилетия, приводят к обновлению состава лексики, морфологии и синтаксиса языка СМИ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Валгина, Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2001. 304 с.
2. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи : Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М. : Педагогика-пресс, 1994. 247 с.

К ВОПРОСУ РАССМОТРЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ В КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЕ

Аннотация: В статье рассматриваются различные подходы к определению функциональных стилей в традиционной лингвистической и экстралингвистической функционально-стилевой концепциях. Автор отмечает, что из-за постоянного взаимодействия различных факторов на функционирование языка/речи построить единую непротиворечивую модель функционального стиля в рамках функциональной стилистики очень трудно, и приходит к выводу, что рассмотрение функциональных стилей в когнитивной парадигме поможет смоделировать «универсальные детерминанты», которые позволят воспринимать единство стиля, несмотря на его модификации.

Ключевые слова: функциональная стилистика, функциональные стили, экстралингвистическая концепция, когнитивная парадигма, когнитивное моделирование.

Marina M. Isupova

ON THE ISSUE OF CONSIDERING FUNCTIONAL STYLES IN THE COGNITIVE PARADIGM

Abstract: The article considers various approaches to defining functional styles in traditional linguistic and extralinguistic functional-style concepts. The author notes that due to the constant interaction of various factors on the functioning of language/speech, it is very difficult to construct a single consistent model of functional style within the framework of functional stylistics, and concludes that the consideration of functional styles in the cognitive paradigm can help model "universal determinants" that will allow us to perceive the unity of style, despite its modifications.

Keywords: functional stylistics, functional styles, extralinguistic concept, cognitive paradigm, cognitive modeling.

Наука о функциональных стилях как теории речевых разновидностей языка развивалась в двух направлениях: в опоре на собственно лингвистический и на экстралингвистический факторы.

Понимание функционального стиля при лингвистическом подходе базировалось на основных функциях, присущих языку [7; 18 и др.]. Экстралингвистический подход основывался на особенностях функционирования языка в различных сферах общения [11]. Эта концепция утверждает экстралингвистическую, социолингвистическую основу разделения литературного языка и определяет те экстралингвистические факторы, которые влияют на это разделение.

С появлением функциональной стилистики появились расхождения в определении функциональных стилей, что связано с двойным смыслом слова «функциональный», которое, с одной стороны, может быть отнесено

к слову «функция», а с другой стороны, к слову «функционирование». Поэтому различия в подходе к определению функционального стиля, как утверждает Л.Г. Барлас, в значительной мере объясняются тем, что одни ученые при выделении стилей акцентируют сферы общения, а другие – функции языка [2, с. 44].

Различие этих подходов выявилось еще в середине 60-х годов XX в., когда возникла острая дискуссия по вопросам соотношения языка и речи и определения понятия «стиль». Вопрос о соотношении языка и речи продолжает оставаться одним из основных для современного языкознания. Нам близка точка зрения Т.Г. Винокур, которая отмечала взаимопроницаемость языка и речи применительно к стилистическим категориям: «Ни одна стилистическая характеристика не существует только в системе языка или только в речи. Она выводится из употребления. Что же употребляется? Язык в речи» [8, с. 33]. Таким образом, язык и речь одновременно реализуются в коммуникации, абстрактная система языка актуализируется в речи и обеспечивает общение людей. Об этом убедительно писал В.В. Виноградов, подчеркивая, что речь следует понимать именно как процесс, как функционирование, как «жизнедеятельность» языка и ни в коем случае не только не противопоставлять ее языку, но и не отрывать ее от последнего. «Язык и речь – это диалектическое единство, это неразрывное целое» [7, с. 75]. Такая позиция не противоречит психолингвистической парадигме, в рамках которой исследуется речевая деятельность, в которой противопоставление язык – речь не является релевантным.

Объяснить расхождения в определении функционального стиля речи, количества стилей и их дифференциальных признаков можно также, если смоделировать наиболее существенные признаки стиля. М.Вартофский писал: «Каждый случай *принятия чего-либо в качестве модели* включает в себя ограничение относительно *релевантных свойств...*» И далее: «Мы не считаем модели, как и репрезентации, столь же богатыми релевантными свойствами, как и моделируемые ими объекты или состояние дел. В определенном смысле ... модель не может быть столь же богата свойствами (т.е. столь же богатой теми же свойствами), что и моделируемый объект, потому что в этом случае она оказалась бы тождественной ему. Модель, конечно, может иметь *много* свойств, но это будут свойства, иррелевантные объекту моделирования. Они будут отсутствовать у объекта моделирования, поэтому модель нельзя рассматривать как репрезентирующую эти свойства. Отсюда следует, что набор релевантных свойств у модели должен быть «беднее», чем у ее объекта или референта» [6, с. 33-35]. Это означает, что при моделировании объекта задается намеренно ограниченное число свойств/характеристик, релевантных, с точки зрения исследователя, объекту. Следуя по этому пути, можно обнаружить такую совокупность свойств объекта. Однако на

деле исследователи акцентируют тот факт, что на функционирование языка/речи постоянно действуют самые разнообразные факторы (социальные, этнические, исторические, научно-технические, формы общественного сознания и другие), которые взаимодействуют между собой и в свою очередь сами испытывают воздействие со стороны языка/речи. В этом случае построить единую непротиворечивую модель функционального стиля представляется очень трудным, что и отражается в функциональной стилистике.

Отечественная функциональная стилистика основывается на принципах изучения языка не только внутри языковой системы, но и во взаимодействии языка с экстралингвистической действительностью. При этом выделение функциональных стилей поставлено в зависимость от определенных функций языка. Сама функция понимается как обобщенное обозначение разных сторон (аспектов) языка и его элементов с точки зрения их назначения, применения, использования. Такое понимание функции представлено при рассмотрении проблемы классификации стилей практически у всех исследователей. Всеми исследователями безоговорочно выделяется коммуникативная функция, которая признается приоритетной, имманентно присущей языку, «той самой, ради которой и появился человеческий язык» [1, с. 35]. Большинство лингвистов считает, что именно коммуникативная функция обуславливает все остальные функции языка, к которым относят информативную (функцию сообщения) и функцию воздействия. Но попытка построения типологии стилей на основе коммуникативной функции не приносит успеха, так как содержание этой функции слишком широко и детерминанты ее также практически не ограничены.

Основные положения теории функциональных стилей даны в работах В.В.Виноградова. В зависимости от различного понимания основных функций языка, считает ученый, можно представить несколько классификаций стилей, и, по его мнению, «при выделении таких важнейших общественных функций языка, как общение, сообщение и воздействие, структура языка может быть разграничена на такие стили: обиходно-бытовой стиль (доминирует функция общения), обиходно-деловой (доминирует функция сообщения), публицистический и художественно-беллетристический (доминирует функция воздействия)» [7, с. 6].

Сходной точки зрения на разделение функциональных стилей придерживаются О.С. Ахманова и М.М. Глушко [19] и многие другие ученые. Недостатком лингвистического подхода к разграничению функциональных стилей является принципиальная невозможность объяснить продуцирование/ восприятие содержания речевых произведений, особенно в случае смешения стилевых параметров.

Поэтому для нас особенно значимы положения о том, что 1) замкнутость каждого функционального стиля относительна; 2) отбор («набор») языковых средств не имеет абсолютного характера; 3) степень отграниченности для различных функциональных стилей различна (например, в деловом стиле она сильнее, в публицистическом значительно слабее); 4) границы стилей подвижны, исторически изменчивы [5, с 4].

Второй подход к определению функционального стиля связан с идеей выделения экстралингвистической основы функционирования языка и особенностей функционирования языка в разных сферах общения, выдвинутой М.Н.Кожинной в начале 60-х годов XX в. К концу 60-х годов уже можно было говорить о создании целостной концепции объективных стилеобразующих факторов, которая продолжает развиваться и в настоящее время [см. 16; 10; 11; 12; 3; 4; 9; 14; 18 и др.]. В большинстве работ стили литературного языка рассматриваются в зависимости от их «обслуживания» той или иной формы общественного сознания, осуществляющейся в соответствующей <...> сфере деятельности» [11, с. 156], что и обуславливает закономерности функционирования в них языковых средств и их речевую организацию. То есть к объективным стилеобразующим факторам относятся вид деятельности и форма общественного сознания в их взаимодействии, специфика соответствующих форм мышления, кроме того, главная роль отводится экстралингвистическим факторам. Предлагается следующая классификация стилей: художественный, публицистический, научный, официально-деловой и обиходно-бытовой. Налицо выход таких стилистических исследований за рамки собственно лингвистического объекта. Учет некоторых параметров сознания во взаимодействии с видом деятельности человека дал сильный толчок исследованию явлений речи в стилистическом аспекте. Следствием этого стало рассмотрение представлений о речевом контексте и постепенное внедрение в исследования понятие дискурса. Это свидетельствовало о попытке переосмысления самого понятия контекста: как чисто лингвистическая категория он перестал удовлетворять задачи стилистики.

Но и экстралингвистическая функционально-стилевая концепция оставалась также легко уязвимой, поскольку встраивание ее в иную парадигму совмещалось с объектом, по-прежнему понимаемым как статичное образование, заданное определенным набором параметров – с языком-системой. Поэтому, например, О.А.Лаптева отмечала, что перечень экстралингвистических факторов нуждается в уточнении, что не все компоненты одинаково существенны для классификации стилей речи, а разные факторы в разной мере сопутствуют различным функциональным стилям речи и их следует квалифицировать по иерархическому порядку значимости в рамках каждого функционального стиля [13]. Это само по

себе справедливое требование в практике стилистических исследований не только невыполнимо, но и малоэффективно для решения главных вопросов стилистики.

Для нас чрезвычайно важна не разница между двумя представленными направлениями, а их сходство: достоинством обоих подходов является *функциональная основа выделения стилей*. И хотя при лингвистическом подходе критерием разграничения стилей выступает функция языка (сообщения, воздействия или общения), а при экстралингвистическом подходе стили различаются в зависимости от сфер общения, в которых функционирует язык, функционирование является единственной сферой реализации свойств языковых единиц.

То, что между представленными концепциями нет резкой границы, доказывается значительными совпадениями в области классификации функциональных стилей (см., например, классификации В.П.Мурат и М.Н.Кожиной).

Функциональная стилистика рассматривает стили как основные наиболее социально значимые речевые разновидности. В то же время каждый стиль, по мнению М.Н.Кожиной и других исследователей [например, 17]), подразделяется на подстили, которые, в свою очередь, делятся на еще более частные разновидности и т.д., вплоть до появления в речи индивидуального своеобразия. Но такое деление не означает, что утрачиваются черты более «крупных» речевых разновидностей («макростилей») [11, с. 68]. Однако вопросы о том, чем обусловлены примеры употребления, отбора и сочетания языковых средств, характерных для того или иного стиля, подстиля и других разновидностей, в этих работах не поднимаются. Поэтому нам представляется очень важным для современной стилистики *рассмотрение не только структурных свойств модели стиля* (подстиля и т.д.), *но и «анализ отношений между этими свойствами и предполагаемым объектом моделирования»* [6, с. 29]. Это позволит, на наш взгляд, определить хотя бы некоторые «универсальные детерминанты», которые позволяют воспринимать *единство* стиля, несмотря на его модификации. Таким образом, можно сказать, что *функциональный стиль представляет собой систему преобладающих когнитивных моделей, функционирующих в определенной сфере речевой деятельности*.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка: /К вопросу определения социолингвистики. Л.: Наука, 1975. 276 с.
2. Барлас Л.Г. Русский язык. Стилистика. М.: Наука, 1978. 225 с.
3. Бландова Н.Г. Документальная лингвистика. Учебное пособие. М., 1983. 99 с.
4. Валгина Н.С. Функциональные стили русского языка. М.: Илекса, 2011. 224 с.

5. *Валгина Н.С., Сенкевич М.П.* Теория стилей русского языка. М.: Изд. МПИ, 1977. 201 с.
6. *Вартофский М.* Модели: Репрезентация и научное понимание. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1988. 508 с.
7. *Виноградов В.В.* Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Изд. АН СССР, 1963. 253 с.
8. *Винокур Т.Г.* О содержании некоторых стилистических понятий // Стилистические исследования. М.: URSS, 2018. 104 с.
9. *Голуб И.Б.* Стилистика русского языка: Учеб. пособие. М.: Айрис Пресс: Рольф, 2001. – 448 с.
10. *Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В.* Функциональные типы русской речи. – М.: Высш. школа, 1982. 223 с.
11. *Кожина М.Н.* Стилистика русского языка. М.: Просвещение, 1993. 221 с.
12. *Крылова О.А.* Основы функциональной стилистики русского языка. М.: РЯ, 1979. 224 с.
13. *Лантева О.А.* О языковых основаниях и разграничении разновидностей современного русского литературного языка. // Вопросы языкознания, 1984. № 6. С.18-25.
14. *Лукиянова Н.А.* Введение в русистику. Учеб. пособие. М: Флинта, 2018. 196 с.
15. *Мурат В.П.* Об основных проблемах стилистики. М.: Изд. МГУ, 1957. 70 с.
16. *Практическая стилистика русского языка. Функциональные стили.* Учеб. пособие. Под ред. В.А. Алексеева и К.А. Роговой. М., 1982. 144 с.
17. *Насырова Г.Н.* Функционально-прагматические особенности деловых текстов малых форм // язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе. Сб. материалов конференции. ТГУ. Хабаровск. 2016. С.200-205.
18. *Солганик Г.Я.* Стилистика текста: Учеб пособие. М.: Флинта: Наука, 2001. 253 с.
19. *Функциональный стиль общенаучного языка и методы его исследования.* Под ред. О.С. Ахмановой и М.М. Глушко. М.: Изд. МГУ, 1974. 178 с.

О НЕКОТОРЫХ НАИБОЛЕЕ УПОТРЕБИТЕЛЬНЫХ ФРАЗОВЫХ ЗООГЛАГОЛАХ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье приводятся некоторые наиболее употребительные фразовые глаголы, образованные от названий животных, из современных англоязычных экономических изданий, а также варианты их перевода на русский язык. Некоторые трудности с переводом таких конструкций возникают из-за практически полного отсутствия в русском экономическом дискурсе подобной практики и, как правило, невозможности калькирования.

Ключевые слова: лексика экономических статей, этимология, калькирование.

Sergey V. Kazantsev

ON SOME MOST COMMON ZOOLOGICAL PHRASAL VERBS USED IN ENGLISH ECONOMIC DISCOURSE

Abstract. Some most common phrasal verbs with zoological etymology from modern English-language economic media are reviewed in this paper, and versions of their translation into Russian are given. Such translation is sometimes hindered by the almost complete absence of similar practice in the Russian economic discourse, and by the impossibility, in most cases, to apply loan translation.

Key words: economic vocabulary, etymology, loan translation

Английская экономическая лексика изобилует метафорами, что неоднократно обращало на себя внимание исследователей [напр., 1, 2], при этом немалая доля этих метафор приходится на глаголы, и, в том числе, на зооглаголы. В данной статье рассматривается, однако, лишь часть последних - только фразовые зооглаголы, и даже несколько более узко - лишь глагольные конструкции, где неотъемлемой частью является как минимум один предлог. С переводом таких конструкций на русский язык часто возникают трудности [3], так как в русском экономическом дискурсе глаголы с зоологической этимологией, т.е. образованных из названий животных и птиц, практически не используются, а калькирование, т.е. буквальный перевод соответствующей языковой единицы, как правило, не способствует правильному пониманию текста.

Нужно отметить, что использование в английском экономическом дискурсе фразовых зооглаголов в последнее время становится заметно более распространенным. Зоологизмы, ранее присущие в основном бытовому английскому, все чаще встречаются в статьях на экономические темы в самых авторитетных изданиях, таких как *The Economist*, *The Financial Times* и др.

Некоторые примеры использования фразовых глаголов с анималистическими элементами из современных экономических статей (с их переводом) приводятся ниже.

- *ferret out* (от 'ferret' - 'хорёк') - выявлять, выведывать

The investment community is divided into two - passive investors and active managers devoted to ferreting out exciting new bets (Сообщество инвесторов делится на два лагеря - пассивных инвесторов и активных менеджеров, приверженных выявлению новых захватывающих возможностей заработать).

- *hound out (of)* (от 'hound' - 'гончая') - выживать (кого-л.)

We are thus to be *hounded out of* the successful business of providing international financial services when those diversification activities were neither the cause nor the consequence of developed-country problems (Таким образом нас выживают из успешного бизнеса по оказанию международных финансовых услуг, хотя такая деятельность по диверсификации не была ни причиной, ни следствием проблем развитых стран).

- *horse around* (от 'horse' - 'конь') - вести себя шумно и вызывающе

They were horsing around in the capital and were apparently looking for trouble (В столице они вели себя вызывающе и явно напрашивались на неприятности).

- *pig out* (от 'pig' - 'свинья') - объедаться

The "ultra-feast" is something they made up so they can pig out together in the name of ceremony (Этот 'ультра-пир' они выдумали, для того, чтобы объедаться во имя и в рамках церемонии).

- *rabbit on* (от 'rabbit' - 'кролик') - разглагольствовать

He's always rabbiting on about his tax return (Он вечно разглагольствует о своей налоговой реформе).

- *mouse over* (от 'mouse' - 'мышь') - навести курсор на что-л.

The pictures become bigger when you mouse over them (Картинки становятся больше, когда Вы наводите на них курсор).

- *rat on* (от 'rat' - 'крыса') - стучать на кого-л., сдавать кого-л.

A while back, he was all set to rat on the family, in exchange for the guarantee of witness protection and a new identity (Некоторое время назад, в обмен на гарантии защиты свидетеля и смену фамилии, он был полностью готов стучать на 'семью').

- *squirrel away* (от 'squirrel' - 'белка') - припрятывать

In total, Microsoft, Alphabet, Cisco and Oracle still have 66% of their portfolios squirrelled away in risk-free assets (Компании Майкрософт, Алфавет, Сиско и Оракл в совокупности до сих пор припрятывают 66% своих портфельных инвестиций в свободных от риска активах).

- *weasel out (of smth)* (от 'weasel' - 'ласка, горноста́й') - увиливать

The other problem with commitment devices is that you can always weasel your way out of them (Другая проблема с добровольно принятыми на себя обязательствами - это то, что ты всегда можешь увильнуть от их исполнения).

- *cock up* (от 'cock' - 'петух') - напутать

The management cocked up the arrangements and ended up with a strike (Администрация напутала с договорённостями, и всё закончилось забастовкой).

- *duck into* (от 'duck' - 'утка') - укрываться

It's when you would duck into a corner for a break whenever you could (Это когда ты готов укрыться где-нибудь в уголке, чтобы перевести дух, как только представится возможность).

- *duck out of* (от 'duck' - 'утка') - увильнуть

You can't duck out of your responsibilities (Вы не можете увильнуть от исполнения своих обязанностей).

- *egg on* (от 'egg' - 'яйцо') - подстрекать

They believe that powerful forces across the Atlantic are egging on British secession, and will hail them as liberators (Они полагают, что к выходу из Евросоюза Великобританию подстрекают влиятельные силы из-за Атлантики, и будут приветствовать их как освободителей).

- *lark around* (от 'lark' - 'жаворонок') - дурачиться

No more larking around! The company needs an adult CEO (Хватить валять дурака! Компании нужен взрослый руководитель).

- *louse up* (от 'louse' - 'вошь') - испортить; выставить на посмешище

It seems only fair: between them, they didn't just [miss](#) the [collapse](#) of the bank but *loused up* the [inquiry](#). (Это, очевидно, справедливо: вместе они не только пропустили момент краха банка, но и провалили расследование).

- *slug (it) out* (от 'slug' - 'слизень') - выяснять отношения

The two business [groups](#) have been [slugging](#) it out for [years](#) (Эти две бизнес-группы выясняют отношения уже много лет).

- *worm (smth) out* (от 'worm' - 'червяк') - вытягивать (информацию), выведывать (секрет)

They could worm the secrets right out of a sphinx (Они могут вытянуть секрет даже из сфинкса).

- *worm smb's way into* (от 'worm' - 'червяк') - проникать

When hotels remodel, they hire companies like these to worm their way into the community and figure out what themes might do well (Когда в отелях задумывают делать ремонт, они нанимают компании вроде этих, которые таким образом проникают внутрь местного сообщества и выясняют, какие темы могут быть востребованы).

- *worm (smb's way) out* (от 'worm' - 'червяк') - избавляться

They regretted their involvement from the very beginning and made every effort to worm their way out of it (Они сожалели о своей вовлечённости в это дело с самого начала и делали всё, чтобы избавиться от него).

В заключение несколько слов о зооглаголах в русском языке, в котором, собственно говоря, отсутствуют фразовые глаголы в том понимании, какое мы вкладываем в это понятие в английском [6]. В русском, тем не менее, тоже существуют глаголы, образованные от названий животных. Порой они имеют отношение и к «экономической» деятельности. Например, в русском есть глаголы ‘белковать’ и ‘лисовать’, но означают они отнюдь не ‘припрятывать что-л.’ и ‘действовать ловко, обманывать’, как английские ‘to squirrel away’ и ‘to fox’, а всего лишь, соответственно, ‘промышлять белку’, т.е. ‘охотиться на белок’ [4] и ‘травить лис’, т.е. ‘охотиться на лис’ [5]. В русском языке существует целый ряд глаголов со значением «охотиться на животное», от названия которого образован глагол. Есть также глаголы со значением «произвести (производить) потомство»: жеребиться, зайчатиться, козлиться, котиться, кролиться, пороситься, щениться, ягниться. В словаре [7] встречаются глаголы-зоонимы, которые считаются устаревшими, например «орлить» – «клеймить казённым клеймом с изображением двуглавого орла». После революции 1917г. в России появился новый герб, и глагол перестал употребляться. Несмотря на то, что в конце XX века орёл вернулся на герб России, возврата в речь глагола так и не произошло.

Так что вряд ли знание зооглаголов русского языка как-либо поможет с переводом английских фразовых глаголов, особенно использованных в экономическом контексте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Казанцев С.В.* Анималистические тенденции использования фразовых глаголов в экономическом дискурсе // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Квант-Медиа. М. : 2019. С. 44-49.
2. *Коптелова И.Е.* Скотный двор бизнеса // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Квант-Медиа. М. : 2019. С. 50-60.
3. *Никанорова И.А.* Образная лексика в английском экономическом дискурсе и способы её перевода на русский язык. Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. №1 (2) Самара, СГЭУ, 2015. С. 95-100.
4. *Астанкова Т.П.* Метафорические зооглаголы в английском и русском языках. Языки. Культуры. Этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методические аспекты. Том 1. Йошкар-Ола, МарГУ, 2015. С. 76-81.
5. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. 2294 с.

6. *Романович М.Ю.* Компетентностный подход к преподаванию английских фразовых глаголов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 599. С. 106-108.

7. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка (2-е издание, исправленное и значительно умноженное по рукописи автора). Том 2. С.Пб.-М.: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1881. 779 с.

АРАБСКИЙ ЯЗЫК ЧАТОВ («АРАБИЗИ») – НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ?

Аннотация. В чатах арабских пользователей возникло новое лингвистическое явление - «арабизи». Эта форма арабского языка, записанная латинскими знаками и цифрами, имеет признаки самостоятельного функционального стиля речи. «Арабизи» имеет тенденцию расширять сферу применения, несмотря на опасения филологов, что это наносит вред литературной форме арабского языка.

Ключевые слова. Литературный арабский язык, «арабизи», смешение языковых кодов, социальные сети, диалект.

Anna A. Kashina

ARABIC OF CHATS (“ARABIZI”) – A NEW REALITY?

Abstract. Arabic chat users gave birth to a new phenomenon known as “arabizi” – a form of Arabic language written with Latin characters and numbers, which has some characteristics of an independent speech style. It tends to expand its areas of use, while scholars warn of its threat posed to Modern Standard Arabic.

Key words: Modern Standard Arabic, “arabizi”, language code-switching, social networks, dialect.

После «Facebook-революций» 2011 г. не возникает тени сомнения относительно значимости роли, которую играет Интернет, в целом, и социальные сети, в частности, в жизни арабских стран, где более 65% населения используют Всемирную сеть [6]. Эта роль не ограничивается социально-политическим влиянием на события в регионе. Новой реальностью стало влияние виртуального пространства на функционирование арабского языка.

В арабских интернет-сообществах в середине 1990-х гг. начала складываться новая форма коммуникации, получившая различные названия – арабский язык чатов, «кибер-арабский», «арабизи» (от смешения арабских слов «арабий» - арабский язык, и «англизий» - английский язык), «арабиш» (от смешения английских слов Arabic и English), «франко-арабский», «аль-франко», арабизированный английский, романизированный арабский или латинизированный арабский язык. В арабском сегменте наибольшее распространение получил термин «арабизи».

Эта новая форма отличается в первую очередь тем, что арабские буквы в ней заменены на сочетания латинских, а также числительных и диграфов, дополняющих отсутствующие в европейских языках межзубные, гортанные или эмфатические звуки. Запись текста выглядит как секретная шифровка: ena liom 5adem– я сегодня приду (أنا اليوم قادم); a7la

jaw – приятной погоды (أحلى جو). При этом в отличие от консонантной письменной формы арабского языка «арабизи» полностью транскрибирует речь, т.е. передает не только согласные, но также гласные звуки. Поэтому точка зрения некоторых исследователей о том, что «арабизи» - способ транслитерации, не совсем корректна. [2, с. 178] В отличие от арабской вязи «арабизи» записывается слева направо, но некоторые фразы при этом пишутся слитно (например: enshallah (от арабского «ин-ша-аллах», дословно: «дай Бог»). Таким образом, «арабизи» отличается от классического арабского языка графически и морфологически.

Таблица 1. Транскрипция арабских звуков на клавиатуре QWERTY.

Транскрипция	Запись латинским шрифтом	Арабская буква	Название
a, a:	a	ا	алиф
b	b/p	ب	ба
t	t	ت	та
θ	th	ث	с̄а
dʒ, j, g	g,j	ج	джим
ħ	h,7	ح	ħа
ħ	5, '7, 7'	خ	ħа
d	d	د	даль
ð	Z, dh,th	ذ	з̄аль
r	r	ر	ра
z	z	ز	з̄айн
s	s	س	с̄ун
ʃ	sh, ch	ش	ш̄ун
ṣ	s', 9	ص	с̄ад
ḍ	d', 9'	ض	ḍād
ṭ	t, 6	ط	ṭā
ẓ	6,z, th	ظ	ẓā
ʿ	3, a	ع	'айн
ġ	3', '3, gh	غ	ġайн
f	f	ف	фā
q	8	ق	qāф
k	k	ك	кЯф
l	l	ل	лям
m	m	م	мим

n	n	ن	нун
h	h	ه	хā
u, u:	o, ou ,oo	و	ўāў
i, i:	e, ee, i	ي	йā
прерывистый звук	2	ء	хамза

Из 28 арабских букв лишь 12 имеют полное соответствие в латинском алфавите. Таблица выше демонстрирует, что единой системы «орфографии» в «арабизи» не сложилась, главным образом по причине территориальных различий. Вместе с тем успешный опыт разработки электронных систем считывания и перевода «арабизи»¹ на другие языки красноречиво свидетельствует об отсутствии коммуникативных диссонансов и эффектов непонимания при его употреблении.

Другой особенностью «арабизи» является его гибридность, смешение языковых кодов. Лингвистике давно известен вариант «смешанного» жанра арабского языка, где происходит переключения лингвистического кода с литературной формы на диалектальную, учитывая, что для арабского языка характерна диглоссия. [3, с. 96] В интернет-пространстве смешение происходит на более высоком синтаксическом уровне, сам «смешанный жанр» может сопровождаться переходом на английский (в Северной Африке - французский) языковой код, т.е. в арабский текст встраиваются иностранные слова и фразы, а то и предложения, при доминировании арабского языка. Например: «Hi! Kiifak? Enshallah good?» (английский: «Привет!», арабский: «как дела?», арабский: «дай Бог», английский: «хорошо?»); «Elyoom enseet mobile fi el college» (арабский: «Сегодня я забыл», английский: «мобильный телефон», арабский: «в» английский: «колледже»), *bissa7a wel3afia cher ami* (арабский: «на здоровье», французский: «дорогой друг»), *how much kolluh* (английский: «сколько стоит», арабский: «это все»), *I really apologize 3shan using franco* (английский: «я очень извиняюсь», арабский: «за то, что», английский: «использую франко-арабский»). Одно из исследований переписки среди иорданских студентов выявило частотность перехода с «арабизи» на английский язык, составившую 60%. [4, с. 81] Аналогичное исследование среди алжирских студентов выявило степень смешения диалекта с французским языковым кодом в соцсетях на уровне 43%. [7, с.186] В морфологическом плане иностранные слова могут приобретать адаптированное под арабский язык множественное число, арабское слитное притяжательное местоимение или арабский артикль: *elgroup eld Jediid 2la lwhatsApp* (новая группа в WhatsApp).

Вместе с тем смешение кодов частотное, но не обязательное явление в «арабизи». Смешение скорее происходит при эмоциональной коннотации

¹ Самые массовые из существующих систем - Google Ta3reeb компании Google и Marin от Microsoft, еще раньше появились системы распознавания Yemli, Rosette, есть и другие.

высказывания (в этом случае иногда имеет место повтор слов – сначала на английской, а затем арабском языке) или же стремлении выглядеть модным, щегольнуть своим знанием европейского языка. В устоявшихся формулах, в том числе с религиозным подтекстом, чаще используется арабский язык (литературный и диалект), иногда даже в виде аббревиатуры. Например: «Romdhanek mabrook 5ouya» (брат, поздравляю с рамаданом!), inchlh kol Zam o enty b5ir (дай Бог, с днем рождения!), «sa7a w bchfé» (на здоровье!), «Jazakom Allaho khayran» или просто «JAK» (Дай Бог вам всех благ!, Спасибо!).

С точки зрения сферы применения «арабизи» преимущественно неформальный письменный стиль общения, его используют в личной переписке, чатах и форумах, т.е. главным образом в виртуальной среде общения. Исследование аккаунтов более 50 иракских преподавателей из 17 университетов обнаружило четкую привязанность «арабизи» к неформальным бытовым темам, доказав, что он не употребляется в обсуждении, например, содержания учебных дисциплин или научно-философских изысканий. [8] Основными носителями «арабизи» являются молодые люди. Представители старшего поколения, как правило, не только не используют, но испытывают трудности в понимании стиля «арабизи». Вместе с тем «арабизи» стремительно набирает популярность. Свидетельством тому служат многочисленные названия сайтов с примирением графической системы «арабизи» (<https://mawdoo3.com>, <https://3rabizi.com>), рекламы в журналах, вывесках (см. Рис. 1), визитках и интернет-баннерах.

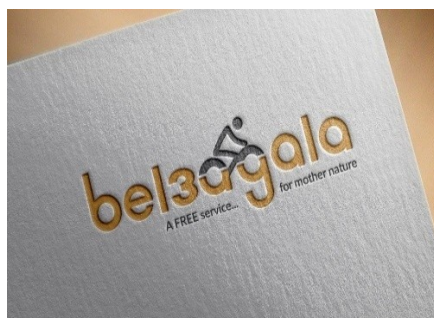


Рис.1. «Наанаа» («Мята») Ресторан египетско-ливанской кухни и сайт любителей природы «Бельгаля» (На колесах).

Несмотря на то, что упрощенная письменность «арабизи» была изначально вызвана ограниченностью возможностей операционных систем и программного обеспечения, не поддерживающих арабский шрифт, с развитием технических возможностей латинизированный арабский не только не исчез, но стал неотъемлемой частью виртуального пространства. На то есть ряд причин.

Во-первых, экономического характера: сообщение, записанное английскими буквами, меньше по объему памяти, чем записанное арабским шрифтом, поэтому английскими буквами можно передать

больше информации в одном смс-сообщении. Во-вторых, статус текста, записанный английскими буквами, может казаться выше, учитывая глобальную роль английского языка. Это особенно актуально в молодежной среде, которая через «арабизи» позиционирует себя в качестве «продвинутой». В-третьих, «арабизи» устойчиво преобладает в общении между арабами, проживающими в западных странах, воспринимающих латинский шрифт как более для себя привычный. В-четвертых, из-за отсутствия грамматических и орфографических правил в «арабизи» его употребление не дает оснований усомниться в грамотности коммуникаторов, «арабизи» не выдает слабых владений ни английским, ни арабским языком. Некоторые исследователи указывают на политические мотивы использования «арабизи» как менее дешифруемый благодаря своему символизму и менее подверженный цензуре путь общения.

Таким образом, «арабизи» можно рассматривать в качестве особого *письменного* жанра разговорного функционального стиля, или даже нового функционального стиля арабского языка, уникального по своей графике. Как разговорный язык бытового общения «арабизи» имеет ряд особенностей синтаксического и морфологического характера, выраженных в смешении языковых кодов и адаптации иностранных заимствований.

Несмотря на относительную новизну явления, в арабской филологии стиль «арабизи» получил серьезное изучение, и некоторые пуристы воспринимают его исключительно негативно, как угрозу. Будучи языком Корана, арабский язык в исламской культуре имеет сакральное значение. Лингвистическая политика большинства арабских стран, где арабский язык является государственным, остается консервативной, направленной на сохранение литературной формы арабского языка в официально-деловой сфере коммуникации (СМИ, документооборот и т.д.). Использование диалекта в быту законодательно не регламентируется, не говоря уже об «арабизи».

Есть, впрочем, данные, что «арабизи» полностью отражает реальность использования диалекта в быту. Иными словами, литературный арабский язык собеседники не используют лишь потому, что не прибегают к нему в повседневной жизни и семейном общении. Кроме того, диалект считается более экспрессивным способом самовыражения. Сам по себе факт широкого использования диалектов в чатах приводит, по мнению арабских СМИ, к отчуждению от ощущения «единства арабской нации», разделяющей общие язык и культуру. Поэтому явление «арабизи» локализуется непосредственно в контекст эффекта глобализации, «столкновения цивилизаций» и утраты «идентичности». Объективно, критическая сторона вопроса здесь состоит скорее в наличии диглоссии нежели в актуализации явления «арабизи».

Скептически настроенные в отношении «арабизи» преподаватели высшей школы указывают на то, что в чатах собеседники уделяют мало внимания орфографии, что ведет к вторичной неграмотности. Отказ от арабских букв лишь усугубляет ситуацию, что имеет статистические доказательства. [5] Однако на самом деле доля тех, кто использует латинские буквы, практически сопоставима с долей тех, кто записывает сообщение на диалекте арабскими буквами, что можно отнести как к привычке, так и к стремлению ответить собеседнику «аналогично», тем же способом. Более того, если выходцы из разных арабских стран друг друга не понимают в переписке, то с вероятностью более 50% они перейдут на литературный арабский язык, и с вероятностью 30% - на другой диалект или другой язык. [7, с. 191]

Стоит добавить, что «арабизи» все же имеет узкую, ограниченную коммуникативную сферу, и большинство людей в иных обстоятельствах (на работе, учебе) совсем не отказываются от арабского языка. Выбор в пользу «арабизи» происходит добровольно, поэтому трудно искать злой умысел в новом явлении. Учитывая привязанность арабской молодежи к «арабизи», вероятно, его полезно было бы даже интегрировать в процесс обучения, добиться этим большей мотивированности у студентов.

Независимо от того, воспринимать ли «арабизи» позитивно или негативно, отрицать наличия этого явления нельзя. Его следует изучать и, возможно, преподавать в ознакомительной форме в российских вузах, где изучают арабский язык, ведь современное поколение молодежи неизбежно столкнется с ним.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блинов А.А. Арабский язык общения в Интернете. // Россия и мусульманский мир. № 10 (256). М.: ИНИОН РАН, ИВ РАН, 2013. С. 168 – 184.
2. Гамзаева У.М. Арабский язык в рамках социальных сетей на примере ресурса Фейсбук. // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. № 21. М.: Московский институт электроники и математики НИУ ВШЭ, 2018. С. 176 – 180.
3. Кашина А.А. Проблема верификации уровня арабского языка. // New Language, New World, New Thinking. Выпуск II: Материалы II международной научно-практической конференции. М.: ДА МИД, 2019. С. 96 – 102.
4. AbuSa'aleek A. O. Latinization of Arabic Language in the Electronic Communication: Concept and Practice. // Aligarh Journal of Linguistics. Vol. 4, 2014. p. 75-89.
5. Al-Shaer I.M.R. Does Arabizi Constitute a Threat to Arabic? // Arab World English Journal (AWEJ) Vol. 7, No. 3, 2016. pp. 18-30. Режим доступа: https://www.academia.edu/29472867/Does_Arabizi_Constitute_a_Threat_to_Arabic
6. Individuals using the Internet (% of population). International Telecommunication Union, World Telecommunication/ICT Development Report and database. World Bank. Режим доступа: <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS>
7. Маналь К. Истихдам аль-люга аль-арабийя фи шабакят ат-тавасуль аль-иджтимаий (Использование арабского языка в социальных сетях). Диссертация. Алжир,

2015. Режим доступа: http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwiI_6rg6vjmAhVkxKYKHSIzC2EQFjAEegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fbib.univ-oeb.dz%3A8080%2Fjspui%2Fbitstream%2F123456789%2F617%2F1%2Fmerged%25283%2529.pdf&usg=AOvVaw3Kh_q0d52f-EmBQNMpEGZG

8. Хамуд Дж.В. Хасаис ат-тавасуль аллюгавий абра аль-мавакыа аль-иликтрунийя: дираса тахлилийа ли нусус ан-нухба аль-акадимийа аль-иракыйа аля ль-фейсбук (Особенности языкового общения на электронных сайтах: аналитическое исследование сообщений представителей иракской академической элиты в Фейсбуке). Аль-Муатамр ад-дувалий ас-сани ли-люга аль-арабийа фи хатр, Дубай аль-маджлис д-дувалий ли-люга аль-арабийа (Материалы II международной конференции «Арабский язык под угрозой». - Дубай, 2013.

Котова А.А.

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРА НА ВЫБОР КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В данной статье ставится вопрос о том, является ли выбор и реализация коммуникативных стратегий иностранных военнослужащих в Интернет-общении гендерно-мотивированными. Автор анализирует наиболее распространенные стратегии применительно к военнослужащим разной гендерной принадлежности и приводит примеры их реализации на материале публикаций военнослужащих из Германии, Норвегии и США в социальной сети Instagram. Перевод публикаций выполнен автором.

Ключевые слова: Интернет-коммуникация, коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики, гендер, военные блогеры.

Kotova A.A.

INFLUENCE OF GENDER ON THE CHOICE OF COMMUNICATIVE STRATEGIES IN THE INTERNET COMMUNICATION OF MILITARY SERVICE MEMBERS

Abstract. In the article, the author raises a question about gender motivation of choice and realization of communicative strategies of the foreign military service members in the Internet communication. The author analyses the most common strategies relating to soldiers and provides examples of their realization using the example of publications of service members from Germany, Norway and the USA in the social network Instagram. The publications are translated by the author.

Keywords: Internet communication, communicative strategies, communicative tactics, gender, military bloggers.

В последние годы военный дискурс значительно изменился по сравнению с серединой или даже концом XX в. Вместе с ростом доступности Интернета стали пользоваться огромной популярностью социальные сети, военнослужащие многих стран наряду с гражданскими лицами начали регистрироваться в них, общаться с сослуживцами, обсуждать не только личные, но и профессиональные вопросы. Соцсети, кроме всего прочего, стали важной платформой для репрезентации военнослужащих-женщин. При выполнении данного исследования были изучены аккаунты военнослужащих мужского и женского пола из Германии, Норвегии и США в сети Instagram. Была поставлена задача на примере этой соцсети выяснить, влияет ли гендер на выбор стратегии при осуществлении коммуникативного акта в Интернет-пространстве и, если влияет, то каким образом.

В качестве фактора, влияющего на коммуникацию, не случайно была выбрана категория гендера. Если понятие «пол» включает в себя лишь биологические особенности индивида, то термин «гендер» подразумевает

те характеристики личности, которые были сформированы в процессе социализации на основе биологического пола, стереотипы и модели поведения [4, с. 5]. Эти модели проявляются, в том числе, и в профессиональной коммуникации, и в Интернет-общении на различные темы.

В то же время важно отметить, что гендер не всегда является релевантным фактором [4, с. 59]. Реалии военной службы и политика обеспечения равноправия в армиях США, Германии и особенно в Норвегии в определенной степени нивелируют воздействие установившихся в обществе традиций, гендерных стереотипов. Кроме того, те или иные особенности стиля общения могут быть обусловлены не биологическим или социальным полом, а возрастом, национальностью, уровнем образования, индивидуальными чертами характера и т.д. Тем не менее, сравнивая публикации мужчин и женщин, ведущих военные блоги, можно сделать некоторые обобщения.

В рамках данного исследования были проанализированы по 20 блогов мужчин и женщин-военнослужащих армии Германии, по 10 – армии Норвегии и по 5 – армии США. Автором были обнаружены как черты, общие для блогеров различной гендерной принадлежности (по-видимому, сформированные в ходе профессиональной деятельности), так и различия, наиболее вероятным объяснением которых представляется влияние гендерной социализации.

У Баоянь в своем исследовании говорит об основных типах коммуникативных стратегий широкого плана в Интернет-дневниках: стратегии самопрезентации, интерактивности и интеграции (или Я-, Ты- и Мы-стратегии) [1, с. 105-106]. Безусловно, все три типа стратегий применяются и мужчинами, и женщинами-военнослужащими при ведении блогов. Ключевыми среди них являются Я-стратегии, поскольку данный вид деятельности невозможен без вербальной и невербальной самопрезентации. Сложно представить себе и военного блогера, не контактирующего с подписчиками в рамках Ты-стратегий или не подчеркивающего свою принадлежность к Вооруженным силам с помощью Мы-стратегий. Но одинаковы ли способы их реализации? По мнению О.С. Иссерс, если речевая стратегия – это «план общения», то есть последовательность действий, необходимых для решения задачи, то одно или несколько этих действий представляют собой речевую тактику [3, с. 109]. Возникает вопрос, какие тактики используют военнослужащие разной гендерной принадлежности для достижения своих целей.

О.С. Иссерс в своем исследовании приводит классификацию речевых стратегий (основные – семантические и вспомогательные – прагматические, диалоговые и риторические), а также подробно описывает тактики, типичные для этих стратегий, на материале русской речи [3, с.

108, 198-202]. Представляется целесообразным применить эту классификацию и к коммуникации иностранных военнослужащих.

Стратегии самопрезентации относятся к прагматическим. Важнейшим компонентом самоподачи блогера является построение имиджа. Если функцию привлечения внимания выполняют невербальные средства – фото и видео, то для дальнейшего развития взаимодействия с читателем необходима речевая самопрезентация личности военного блогера. Приемы, применяемые для этого, являются в данном случае коммуникативными тактиками.

В социальных сетях, как и в реальной жизни, имидж выстраивается вокруг определенной доминанты. В случае с иностранными военнослужащими это может быть образ «патриота», «эксперта», «спортсмена» и т.д. Другие составляющие имиджа – семантические компоненты, которые подчеркивают облик, формируемый субъектом коммуникации. В соцсети *Instagram* они легко прослеживаются – их во многом отражают хэштеги (ключевые слова), которые блогеры ставят под публикациями для привлечения аудитории со схожими интересами.

Гендерные различия между военнослужащими в области самопрезентации в Интернет-общении незначительны. В качестве примера сравним двух военнослужащих из Германии: под фотографией в форме пользователь *marcusstehle88* (мужчина) использует основные хэштеги *#germanairforce #eurofighter #bundeswehr #socialmediadivision #flecktarn #uniform* (#ввсгермании #еврофайтер #бундесвер #дивизиясоцсетей #камуфляж #форма) [10], а пользователь *charlie._mike* (женщина) – хэштеги *#bundeswehr #uniform #soldatin #flecktarn #soldat #soldiersofinstagram* (#бундесвер #форма #военнослужащая #камуфляж #военнослужащий #военныевинстаграме) [5]. Как видим, приоритет здесь отдается профессиональной самоидентификации и созданию образа человека, любящего службу и военную форму.

Тем не менее следует сказать об одной отличительной черте женских блогов – девушки чаще подчеркивают свою гендерную принадлежность, используя для хэштегов словосочетания вроде *#militarywomen, #strongwomen, #girlpower* (#военнослужащие-женщины, #сильныеженщины, #женскаясила). Блогер из ВВС Норвегии *hannaleaandersson* под фотографией с подругами в форме пожарного подразделения ВВС пишет: «*Norwegian Royal Airforce, u aint ready for the girlpower* 🍊👱» (ВВС Королевства Норвегия, вы не готовы к женской силе 🍊👱) и ставит в числе прочих хэштеги *#girlpower #strongwomen* [7]. Подобная лексика типична для феминистского дискурса. Даже если автор блога не идентифицирует себя как феминистка, выбираемые языковые средства свидетельствуют о стремлении к женской солидарности. Возможно, причина этого явления – необходимость для женщин

отстаивать свое место в армии и обществе, которая пока сохраняется даже в европейских странах.

Для стратегий интеграции важнейшая тактика – эмоционально настраивающая. Автор блога создает у читателя ощущение принадлежности к коллективу подписчиков с помощью оборотов типа «как вы уже знаете...» или «как вы и просили...» или вопросов, обращенных ко всей аудитории. В то же время и сам блогер демонстрирует свою принадлежность к Вооруженным силам, и за счет этого даже человек, не находящийся сейчас на военной службе, может в некоторой степени почувствовать себя частью этого общественного института. Пользователь из Норвегии *siljegranoien* в комментарии к своим фотографиям с подругами пишет: «*tusen takk for noen fantastiske uker* 🎈 *tropp 10, dere er best*» («спасибо за эти чудесные несколько недель 🎈 10 взвод, вы лучшие») [14]. Часто иностранные военнослужащие опровергают распространенный стереотип о том, что женщины выражают привязанность более эмоционально. Например, другой норвежский военнослужащий *isakoe* пишет под фото, на котором обнимает сослуживцев: «*Blitt så glad så fort i disse gutta* ❤️ *lykke til videre*» («Так быстро сдружился с этими парнями ❤️ удачи в дальнейшей службе») [8].

Что касается стратегий интерактивности, большинство военнослужащих при взаимодействии в Интернете стремятся к достижению коммуникативной комфортности, поэтому тактики обвинения, издевки, угрозы крайне непопулярны – они подорвали бы имидж сильного, уравновешенного, эмоционально зрелого профессионала. Как мужчины, так и женщины при непосредственном взаимодействии с другими пользователями предпочитают тактики похвалы или комплимента. Различие между ними в том, что похвала – это оценка фактических успехов адресата, а комплимент – скорее ритуальное высказывание, которое может быть как искренним, так и неискренним и не вполне соответствовать действительности. Женщины-военнослужащие чаще получают комплименты по поводу внешности от других военнослужащих. Как правило, такая тактика успешна. Например, под фотографией военнослужащей ВВС США *sidneybrookk* пользователь *taylor_grimmy24* оставил комментарий: «*Damn, should have joined the air force* 🔥 🔥 🔥» («Черт, надо было мне идти в ВВС 🔥 🔥 🔥»), намекая на то, что хотел бы служить с красивой девушкой. На это она ответила «😂😂» – адресат не воспринял высказывание всерьез, но цель коммуникативного акта – наладить контакт – была достигнута [13].

Среди коммуникативных стратегий узкого плана, применяемых блогерами, Т. М. Гермашева выделяет, например, саморекламу,

демонстрацию компетентности [2, с. 9]. Рассмотрим примеры применения этих стратегий в зависимости от гендера.

Стратегия саморекламы у военных блогеров подразумевает не только демонстрацию собственной успешности, но и создание положительного образа Вооруженных сил. Высшее руководство активно пользуется этим инструментом. В частности, бундесвер ведет активную популяризацию военной службы через соцсети – военным не только не запрещено публиковать фото и видео со службы, но и создано специальное руководство по ведению профиля. В постах военнослужащих часто можно увидеть распространенные агитационные девизы и слоганы. Гендерных различий при реализации этих стратегий не обнаружено. В качестве примера можно привести девиз *Wir. Dienen. Deutschland.* (Мы. Служим. Германии.), который в качестве хэштега присутствует в профилях таких блогеров, как *vs__2211*, *wiebkeherzchen* (женщины), *marcel_ewld*, *max__sel* (мужчины) [9, 12, 15, 16].

Несмотря на многие схожие черты, некоторые стратегии мужчины и женщины в интернет-общении реализуют по-разному. На наш взгляд, наиболее яркий пример – стратегия демонстрации компетентности. Женщины-военнослужащие показывают свой высокий профессионализм ненавязчиво, не применяя агрессивные тактики. Они, как правило, приводят меньше цифр и точных фактов и чаще используют для осуществления данной стратегии свою собственную страницу, а не комментарии к публикациям сослуживцев. Пример – девушка из Норвегии *marlinhsrud*, которая делится с подписчиками фотографией на фоне танка и мотивирующей речью: «*Do something out of the ordinary.. like me! First educated female mechanic on this beauty! The leopard 2 in the Norwegian army!* 🔥» («Сделай что-нибудь необыкновенное... как я! Первая женщина-механик, прошедшая обучение для работы на этой красоте! Леопард 2 в армии Норвегии! 🔥») [11]. Мужчины-военнослужащие нередко поправляют других участников коммуникативного акта, не боятся вступать в споры. Обычно эти споры не перерастают в конфликтную ситуацию, поскольку участники вербально или с помощью эмодзи обозначают, что их высказывания не имели цели задеть собеседника, а содержат скорее дружескую иронию. Иллюстрацией может служить комментарий к публикации норвежца *danielmidtbo. isakaaroen* написал ему: «*Tøffing i M17*» («Красавец в форме M17»). Автор поста ответил: «*Takk unge mann, men heiter M04 på sjø*» (Спасибо, юноша, но у моряков это называется M04»). Пользователь *blikk99* вмешался в коммуникативный акт: «*dummaste eg har hørt* 🤔» («самое глупое, что я слышал 🤔») [6].

В завершение нужно отметить, что Интернет-коммуникация иностранных военнослужащих чаще всего характеризуется чертами, сформированными профессиональной средой, такими как солидарность с

служивцами, готовность продемонстрировать свою компетентность и патриотизм. Гендерные различия прослеживаются в основном на тактическом уровне. Выбор языковых средств и приемов реализации коммуникативных намерений нередко обусловлен гендером, но не в большей степени, чем другими факторами. В целом, насколько можно судить по материалам социальной сети *Instagram*, общение в профилях иностранных военных блогеров в Интернете способствует росту гендерного равноправия и борьбе со стереотипами в отношении военнослужащих-женщин.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баоянь У. Коммуникативные стратегии и тактики и языковые средства их реализации в русскоязычной неформальной межличностной дискуссии (на материале Интернет-дневников). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. - М., 2008. 233 с.
2. Гермашева Т.М. Языковая личность субъекта блог-дискурса: лингвокогнитивный аспект. Автореферат дис. канд. филол. наук: 10.02.19. – Нальчик, 2011. – 20 с.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – 5-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
4. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. Монография. – М., 1999. – 155 с.
5. Страница военного блогера charlie_mike_ [Электронный ресурс]. URL: https://www.instagram.com/charlie_mike/ (дата обращения: 09.01.20).
6. Страница военного блогера danielmidtbo [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/danielmidtbo/> (дата обращения: 09.01.20).
7. Страница военного блогера hannaleaandersson [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/hannaleaandersson/> (дата обращения: 09.01.20).
8. Страница военного блогера isakoe [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/isakoe/> (дата обращения: 09.01.20).
9. Страница военного блогера marcel_ewld [Электронный ресурс]. URL: https://www.instagram.com/marcel_ewld/ (дата обращения: 10.01.20).
10. Страница военного блогера marcusstehle88 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/markusstehle88/> (дата обращения: 10.01.20).
11. Страница военного блогера marlinhrsrud [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/marlinhrsrud/> (дата обращения: 09.01.20).
12. Страница военного блогера max_sel [Электронный ресурс]. URL: https://www.instagram.com/max_sel/ (дата обращения: 10.01.20).
13. Страница военного блогера sidneyybrookk [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/sidneyybrookk/> (дата обращения: 09.01.20).
14. Страница военного блогера siljegranoiien [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/siljegranoiien/> (дата обращения: 09.01.20).
15. Страница военного блогера vs_2211 [Электронный ресурс]. URL: https://www.instagram.com/vs_2211/ (дата обращения: 10.01.20).
16. Страница военного блогера wiebkeherzchen [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/wiebkeherzchen/> (дата обращения: 10.01.20).

Ларионова Е.И.
Жук В.

ИНВЕРСИВНЫЙ ВОКАТИВ В СОВРЕМЕННОМ ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье с точки зрения подходов коммуникативной лингвистики исследуется такое явление турецкой разговорной речи, как инверсивный вокатив; рассматриваются его типы и особенности, дается описание функционирования в современном турецком разговорном языке.

Ключевые слова: турецкий язык, вокатив, коммуникативная лингвистика, речевой акт.

Evgeniya I. Larionova
V. Zhuk

INVERSIVE VOCATIVE IN THE TURKISH LANGUAGE

Abstract. The paper examines vocatives in Turkish colloquial speech from the perspective of communicative linguistics. The study addresses types and specificities of inversive vocatives. The process of functioning of vocatives in modern Turkish colloquial speech is described.

Key words: the Turkish language, vocative, communicative linguistics, speech act.

В настоящее время лингвистика уделяет большое внимание функционированию языка с точки зрения прагматической интерпретации, поскольку наряду с грамматическими и семантическими показателями необходимо учитывать такие факторы, как приемлемость языковых единиц в конкретной речевой ситуации.

В процессе общения коммуниканты используют различные типы речевых актов, включая вокатив. *Вокатив* – это слово или сочетание слов, называющее лицо, которому адресована речь и имеющее целью привлечь внимание лица, к которому обращается говорящий. Вокатив всегда тесно связан с коммуникативным контекстом.

Феномен вокатива исследовали зарубежные и отечественные лингвисты (Д.Вундерлих, Л.П.Рыжова, Н.И.Формановская, Н.М.Глаголева и др.). На материале турецкого языка вокатив рассматривается в работах современных американских исследователей Ф. Аккуша и В. Хилл [1].

В качестве вокатива могут выступать имена собственные людей, названия лиц по степени родства, по положению в обществе, по профессии или роду занятий, должности, национальному или возрастному принципу и т.д. В турецком языке такие вокативы могут выступать без аффикса принадлежности (*anne* ‘мама, мам’, *baba* ‘папа, пап’, *dede* ‘деда, дед’, *teyze* ‘тётя, тётъ’, *amca* ‘дядя, дядь’ и др.), с аффиксом принадлежности (*annem* ‘мама, мам’, *babam* ‘папа, пап’, *dedem* ‘деда, дед’, *teyzem* ‘тётя, тётъ’, *amcam* ‘дядя, дядь’, *ođlum* ‘сын, сынок’, *hosam* ‘ходжа’ и др.), а также с

сочетанием уменьшительно-ласкательного аффикса и аффикса принадлежности (*annesiğim* ‘мамочка’, *babasığim* ‘папочка’, *teyzeciğim* ‘тётушка’ и др.).

Контекст: хозяин обращается к своему сбитому машиной псу.

(1) *Tatam oğlum, tatam, biraz cesur ol. Şimdi geçecek.*

‘Ладно, сынок, ладно, будь храбрее. Сейчас всё пройдет’ [2, с. 86].

Контекст: герой обращается к главному имаму мечети.

(2) *Bir yanlışlık olmasın hocam...*

‘Как бы ошибки какой не вышло, ходжа’ [2, с. 415].

Контекст: блогер обращается к своим подписчикам

(3) *Merhaba, canlar! Nasıl gidiyor hayat?*

‘Привет, ребята (досл. «души»)! Как жизнь?’

Считается, что во время речевого акта вокатив используется только по отношению к адресату, а говорящий «молчит» («silent speaker»), поскольку на уровне вокатива этот участник речевого акта никак не проявляется. Тем не менее, опыт некоторых языков, таких как арабский [3], грузинский [4] и турецкий, доказывает несостоятельность данного утверждения.

В турецком языке выделяются *прямой* (regular vocative) и *инверсивный вокатив* (inverse vocative) [1, с. 49]. Прямой вокатив занимает позицию в начале фразы и привлекает внимание адресата, акцентируя его связь с говорящим.

В случае с инверсивным вокативом, который обычно располагается в начале фразы и реже – в конце, при обращении к адресату сам говорящий с помощью маркера посессивности может имплицитно упоминать себя или третье лицо (слушающего) при обращении к собеседнику. Такие турецкие вокативы только недавно попали в сферу научного осмысления [1]. Их можно отследить исключительно в разговорной турецкой речи, а также фильмах, сериалах, радио- и телевизионных программах. Инверсивные вокативы до сих пор практически не представлены в художественной литературе.

Широкое распространение этого типа вокативов в современном разговорном турецком языке и отсутствие работ относительно данного феномена в отечественной туркологии обуславливают актуальность данной статьи.

В зависимости от адресата и посессивного аффикса, которым маркируется инверсивный вокатив, представляется возможным выделить несколько его типов:

- термин родства + аффикс принадлежности 1 лица ед. и мн.ч.

(1) **Контекст:** мать обращается к своему сыну.

Annem, krediye uygun ev var diyorlar.

‘Моя мама, говорят, можно купить дом в кредит’ [1]

(2) **Контекст:** мать обращается к своей дочери.

Gel, annesiğim!

‘Иди сюда, моя мамочка’ [сериал]

(3) **Контекст:** отец обращается к сыну.

İn bakayım, babasığım.

‘Вылезай [из машины], мой папочка’ [сериал]

- термин родства + аффикс принадлежности 3 лица ед. ч.

(4) **Контекст:** старший брат обращается к своей младшей сестре.

Abisi, ayakkabılarımı getirir misin?

‘Ее старший братец, принеси мои ботинки’ [1, 50]

(5) **Контекст:** тетя обращается к племяннику.

Halası, neden öyle yapıyorsun?

‘Его тетя, ты почему так делаешь?’ [сериал]

- имя собственное + аффикс принадлежности 3 лица ед. ч.

(6) **Контекст:** девушка по имени Лейла обращается к своему молодому человеку.

Leylası, ne yapabilirim senin için?

‘Его Лейла, что я могу для тебя сделать?’ [1, 50]

- наименование профессии + аффикс принадлежности 3 лица ед. ч.

(7) **Контекст:** врач обращается к своему пациенту.

Peği, sana ne demeli, doktorsuğı?

‘Хорошо, и что тебе сказать, его/ее доктор?’ [1, 50]

(8) **Контекст:** врач обращается к своему пациенту.

Güzel doktoru, bak bana!

‘Его/ее прекрасный доктор, посмотри на меня!’ [1, 54]

- статусное обращение + аффикс принадлежности 3 лица ед. ч.

(9) **Контекст:** преподаватель обращается к студенту.

Hocası, neredesin?

‘Его/ее преподаватель, где [витаешь]?’ [1]

- ласкательное обращение + аффикс принадлежности 3 лица ед. ч.

(10) **Контекст:** девушка обращается к своему молодому человеку.

Tatlısı, nerede kaldın?

‘Его сладкая, где ты запропастилась?’ [1, 55]

(11) **Контекст:** ведущая радио-шоу обращается к своим слушателям.

Günaydın canları, umarım her şey yolundadır. Sizleri çok özledim.

‘Доброе утро, ее дорогие (досл. «души»), надеюсь, все путем. Я по вам очень скучала’ [1]

(12) **Контекст:** девушка обращается к своему молодому человеку.

Arkadaşı, bakar mısın?

‘*Ее друг, извини!*’ [1, 55]

Исходя из приведенных примеров, которые представляют собой ситуации речевого общения с такими ключевыми концептами, как «отношение говорящего к адресату», «родственное отношение говорящего к адресату», «возраст коммуникантов», «ролевые отношения между участниками речевого акта», можно сделать вывод о «статусном» характере инверсивного вокатива. Обычно они сообщают адресату или слушателю чувство снисходительности и патерналистическое отношение. Это своего рода «образец», который транслирует старшее/более статусное лицо по отношению к младшему/менее статусному лицу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Akkuş F., Hill V.* The speaker in inverse vocatives // Proceedings of the 35th West Coast Conference on Formal Linguistics (WCCFL35). Wm. G. Bennett, Lindsay Hrats, and Dennis Ryan Storoshenko (eds). Somerville, 2017. – P. 49–58.
2. *Ümit, Ahmet.* İstanbul Hatırası. Everest Yayınları, 2011.
3. *Shormani, Mohammed.* Vocatives in Yemeni (Ibbi) Arabic: Functions, Types and Approach. Journal of Semitic Studies, Volume 64 Issue 1, Spring 2019. – P. 221–250.
4. *Abuladze L., Ludden A.* The Vocative in Georgian / B. Sonnenhauser and P. Noel Aziz Hanna (eds), Vocative!: Addressing between System and Performance. – Berlin, 2013. – P. 25–42.

К ВОПРОСУ О ВЕРБАЛЬНОЙ МАНИФЕСТАЦИИ ПОНЯТИЯ «ПАТРИОТИЗМ» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Э. МАКРОНА

Аннотация. В работе рассматривается манифестация понятия «патриотизм» на примере некоторых фрагментов одного из публичных выступлений действующего президента Франции Эмманюэля Макрона. Показано, что посредством использования определенных стилистически-маркированных средств языка осуществляется модификация политической картины мира. Отмечается, что французский президент взывает к таким чувствам, как глубокий патриотизм и единение нации. Автор показывает, что президентскую риторику Э. Макрона отличает обилие колоритных эпитетов и метафоричность.

Ключевые слова: Эмманюэль Макрон, президентский дискурс, метафоричность, патриотизм.

Polina G. Loginova

VERBAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT «PATRIOTISM» IN EMMANUEL MACRON'S PRESIDENTIAL DISCOURSE

Abstract. The article goes on analysis of distinctive features of Emmanuel Macron's political discourse. By the example of E. Macron's speech delivered in Paris on the 11 th of November 2018 in commemoration of the memory day of the First World War, the author attempts to demonstrate the significance of some linguistic units that characterize E. Macron's verbal behaviour. The concept of patriotism and profound love as well as deep respect to his nation and pride of France as a world state are illustrated. It is attempted to represent that the poignance and profundity of E. Macron's sophisticated verbal behaviour objectify the increase of his political power.

Keywords: patriotism, political discourse, verbal behaviour, Emmanuel Macron.

За последнее время увеличивается количество публикаций, нацеленных на исследование речевого поведения и анализ этнокультурного характера политической коммуникации государственных деятелей. Изучение особенностей президентского дискурса и президентской риторики в целом как отдельного вида институционального дискурса представляется весьма актуальным в русле политической лингвистики, что отмечается, в частности, в трудах А.П. Чудинова, Э.В. Будаева, В.И. Карасика, Л.В. Минаевой, Т.Э.Гринзберг, М.В. Гавриловой и прочих экспертов. Под политическим дискурсом, как отмечает Л.В. Минаева, подразумевается «институциональное общение» с определенным типом системы «профессионально ориентированных знаков» [3, с. 8].

Возрастающий интерес к определению специфики вербального поведения действующего президента Франции Эмманюэля Макрона рассматривается как закономерное явление, сопряженное с усилением влияния данного государственного деятеля на мировой политической

арене наравне с укреплением позиций французского государства во внешней политике в целом (например, организация нормандского саммита 9 декабря 2019 года, собравшего в Париже лидеров России, Франции, Германии и Украины). В настоящей работе анализу подвергнуты некоторые фрагменты одного из публичных выступлений Э. Макрона, что обуславливает актуальность исследования.

В качестве предмета исследования выступили фрагменты речи действующего президента Пятой республики, произнесенной им в Париже 11 сентября 2018 года по случаю 100-летнего юбилея окончания Первой мировой войны. Объект исследования - лингвокультурная специфика вербального поведения Эмманюэля Макрона, а также особенности президентской риторики государственного деятеля. Целью исследования представляется манифестация концепта «патриотизм» в ходе публичных выступлений Э. Макрона.

Ментальности французского народа в целом свойственна гордость за свою нацию, уважение к истории, любовь к родине, почитание своих традиций и культурного наследия, что широко отмечается в трудах лингвокультурологического характера (например, в работах С. де Мадариага, Т. Зэлдина). Наиболее отчетливо любовь к своей державе проявляется в понятии патриотизма, пронизывающего речи всех без исключения президентов Франции. Эмоции и экспрессия свойственны практически всем текстам французского президентского дискурса современности. Как отмечает Е.А. Бушукина, «французскому президентскому дискурсу характерно использование различных тропов и стилистических фигур. Наиболее часто употребляемыми тропами и фигурами являются: анафора, эпитеты, метафора, метонимия, гипербола, сравнения, антитеза» [1, с. 62].

Разнообразие интонационных оттенков, обилие колоритных лингвистических и экстралингвистических средств, при помощи которых у потенциального электората формируются определенные представления и образы, оказывают колоссальное влияние на избирателей и граждан страны, реализуя в той или иной форме цель президента укрепить свои позиции и власть, завоевать внимание и подчас реализовывая собственные политические амбиции. Взывая к чувству патриотизма, в своих речах французский лидер идеализирует будущее и агитирует к достижению новых целей и побед.

Особенно ярко иллюстрация понятия патриотизма, на наш взгляд, проявляет себя именно в президентской риторике Э. Макрона. Политический дискурс французского лидера отличается исключительная экспрессивность, замысловатость, его вербальному поведению свойственно явление прецедентности. Красноречие и умение убеждать присущи Э. Макрону значительно больше, чем другим французским президентам. Использование приема игры слов, обилие афоризмов

обретают в президентской риторике Э. Макрона форму мысли. Как отмечают некоторые исследователи, в частности, В. Гуленко, «нынешний президент Франции Эммануэль Макрон является представителем группы этических экстравертов. Он эмоционален, порывист, артистичен» [2], что проявляется как на вербальном уровне, так и невербальным посредством особого тембра голоса и жестикуляции. Риторике Э. Макрона свойственно присутствие стилистически-маркированных средств языка, а также метафоричность, порой даже чрезмерная. Согласно французскому эксперту Н. Шак, «благодаря Э. Макрону французский язык обрёл свою былую красоту и полноту: *«Un peu cuistre, Emmanuel Macron, qui court le risque de ne pas être compris du plus grand nombre? Point du tout, répondent les linguistes que nous avons interrogés heureux de voir la langue française élevée si haut»* ‘Будучи немного педантом, не рискует ли Э.Макрон быть непонятым большинством населения? Ничуть нет; лингвисты, которых мы опросили, лишь счастливы в связи с тем, что французский язык в лице Э. Макрона поднялся на такой высокий уровень’, - отмечает Натали Шак [4].

В качестве примеров, репрезентирующих понятие патриотизма в президентском дискурсе французского лидера, рассмотрим некоторые фрагменты из выступления Э. Макрона в Париже 11 сентября 2018 года по случаю 100-летнего юбилея окончания Первой мировой войны, иллюстрирующие вербальное поведение лидера.

1. *« Ici, ce même jour, les Français et leurs Alliés ont célébré leur victoire. Ils s'étaient battus pour leur patrie et pour la liberté. Ils avaient consenti, pour cela, tous les sacrifices et toutes les souffrances. Ils avaient connu un enfer que nul ne peut se représenter»* ‘Именно здесь, именно в этот самый день французы и их союзники отпраздновали победу. Они сражались за свою родину и свободу. Они пережили страшные страдания и пожертвовали собой. Они познали весь ад и ужас войны, подобному которого не существует в природе’. Данная фраза насквозь метафорична, Э. Макрон поэтично сравнивает войну с адом, оказывается сильнейшее эмоциональное воздействие на аудиторию. С целью усиления эмоционального и стилистического эффектов, французский президент использует семантически мощную и насыщенную лексему «*enfer*», ‘ад’. Дух патриотизма, горечь и боль, звучащие в речи Э. Макрона, заставляют задуматься о тяготах войны и склоняют к народной сплоченности.

2. *«Souvenons-nous ! N'oublions pas ! Car le souvenir de ces sacrifices nous exhorte à être dignes de ceux qui sont morts pour nous, pour que nous puissions vivre libres!»* ‘Вспомним же, не забудем никогда тот подвиг, те жертвы тех, кто умер за нас, чтобы мы смогли жить в свободной стране’ (здесь и далее перевод автора настоящей работы). Весьма колоритным представляется стилистически маркированное выражение «*exhorter à être digne*», означающее дословно ‘воодушевить быть достойным дальше

жить', которое использует президент с целью усиления акцентирования внимания на героическом подвиге павших. В равной степени ощущается также стремление Э. Макрона донести до аудитории, что следует с честью жить, быть достойным гражданином; в речи президента присутствует некая назидательная функция. На вербальном уровне посредством лексем подобного характера президент стремится сплотить народ, опять же с огромным чувством патриотизма и гордости за свою державу, победившую врага.

3. *«C'est cette certitude que le pire n'est jamais sûr tant qu'existent des hommes et de femmes de bonne volonté. Soyons sans relâche, sans honte, sans crainte ces femmes et ces hommes de bonne volonté !»* 'Это наглядный пример того, что худшее неподвластно доблестным гражданам, нам, мужчинам и женщинам. Так будем же сильными, не будем подвластны лени, будем бесстрашными, доблестными этими мужчинами и женщинами!' В данном примере реализуется назидательная функция, звучат наставления президента как своего рода «отца нации»; Э. Макрон использует форму повелительного наклонения глагола «être» 'быть'.

Чувство народного единства, доблести, храбрости, неподчинения врагу, огромная любовь к родине ощущаются в полной мере в данной фразе. На лексическом уровне Э. Макрон буквально завоевывает аудиторию, оказывая на нее мощное эмоциональное воздействие. Вера в свою страну, свой народ, великую Францию, гордость за державу пронизывают всю анализируемую речь президента.

На примере публичного выступления Э. Макрона в Париже 11 сентября 2018 года по случаю 100-летнего юбилея окончания Первой мировой войны, речи видно, что французский президент взывает к таким чувствам, как глубокий патриотизм, братство, согласие и единение нации. Метафоричность, наличие пафосных повторов, обилие колоритных метких эпитетов отличают президентскую риторику Э. Макрона. Благодаря использованию в своих публичных выступлениях метафорических структур, происходит «смягчение» официоза вербального поведения президента, а также снятие напряженности. Происходит своего рода сближение лидера с аудиторией.

Исследование этнокультурной специфики президентского дискурса Э. Макрона видится необходимым для анализа особенностей политической коммуникации данного государственного деятеля. Скрупулезное изучение различных направлений политической лингвистики в целом является важнейшей задачей лингвистов и политологов, необходимых для понимания различных аспектов как внутренней, так и внешней политики Франции. Результаты подобного вида лингвистического анализа могут быть полезными в ходе практических занятий со студентами и магистрантами, обучающихся по специальности «Международные отношения», а также при подготовке дипломатов и политологов со

знанием французского языка. Полезным также видится применение результатов подобного вида исследований на занятиях по культуре речи, лингвокультурологии, стилистике, а также курсах по спичрайтингу. Отметим, что анализ изобразительно-выразительных лингвистических единиц может способствовать формированию у магистрантов и студентов лингвокультурологических компетенций определенного характера.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бушукина Е.А. Лингвокультурные особенности французского президентского дискурса /Бакалаврская работа. Национальный исследовательский мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. - Саранск, 2018 г. - 70 с.
2. Гуленко В. Гуманитарная соционика/ Гуленко В. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://socioniks.net/consultation/?id=76> (дата обращения: 22.11.2019)
3. Минаева Л.В. Речь в мире политики: Монография/ Л.В. Минаева. - М.: Издательство «Аспект Пресс», 2019. - 224 с.
4. *Schuck N.* Parlez-vous le Macron? / *Schuck N.* [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.leparisien.fr/politique/do-you-speak-macron-02-02-2018-7538088.php> (дата обращения: 21.12.2019)
5. Centenaire de l'Armistice: Discours du Président Macron ! [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://blogs.mediapart.fr/freddy-mulongo/blog/111118/centenaire-de-larmistice-discours-du-president-macron> (дата обращения: 21.12.2019)

Мамедзаде Джаваншир Надир

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО В ПОЭЗИИ ФОРУГ ФАРРУХЗАД

Аннотация. Лирико-публицистические произведения Форуг Фаррухзад, одной из наиболее видных фигур новой персидской поэзии XX века, богаты и многогранны как в идейно-содержательном плане, так и с точки зрения художественного мастерства. Ее поэтика насыщена инновационными элементами художественного времени, пространства и действия. Эти элементы представляют особый интерес в отношении мотивации произведений, связи лирического героя с обстоятельствами и ситуацией.

Ключевые слова: художественное время, художественное пространство, конкретные и абстрактные пространства.

Mammadzade Javanshir Nadir

ART TIME AND ART SPACE IN POETRY BY FORUGH FARRUHZAD

Abstract. The socially-lyrical products of Forugh Farruhzad as one of the most outstanding figures of the 20th century's new Persian poetry are rich and many-sided both in the ideologically-substantial plan, and from the point of view of art skill. The poetics of the poetess is sated by innovative elements of art time, space and action. These elements are representing special interest in relations of motivation of products, with connection of the lyrical hero with circumstances and a situation.

Keywords: art time, art space, concrete and abstract spaces.

В художественной литературе явления и события связаны с определенным временем и местом. Время, в течение которого происходят события, в литературоведении называется художественным временем. В поэзии Форуг Фаррухзад художественное время проявляется различными способами, в основном в определенных и неопределенных формах. Конкретные единицы времени олицетворяют определенное художественное время, а слова, которые обозначают концепцию времени, обычно являются воплощением неопределенности. Иногда ход, свойства и особенности событий в произведении указывают на художественное время, необозначенное его конкретными единицами. Например, лексикон и развитие сюжетной линии стихотворения «После тебя» показывают, что истории происходили в преддверии исламской революции 1970-х годов. Исторические, социально-политические явления могут выступать в произведении в качестве конкретизатора времени. В то же время, при описании событий Судного дня подразумевается будущее время. Художественное время в отношении к какому-либо событию носит также знаково-символический характер. Подробности какого-либо факта

раскрываются фактором времени. Например:

زمان گذشت و ساعت چهار بار نواخت
امروز روز اول دیمه است

‘Время прошло, и часы зазвонили четырежды’ [2, с. 370].

«Сегодня первый день месяца дэй» – есть указание на то, что стихотворение «Поверим в наступление холодного сезона» создано за две недели до дня рождения поэтессы и за два года до ее смерти [3, с. 32]. Элемент времени обуславливает факт написания данного произведения в зимний месяц дэй, в четыре часа дня.

В работах Форуз Фаррухзад время течет стремительно. События, охватывающие определенный период времени, начинаются и заканчиваются в конкретный временной интервал. Художественное время отображается посредством указания дня, месяца, года, сезона и т.д., а время, объединяющее все эти элементы, в целом представлено в стихотворении в виде колеса времени. Слова, выражающие концепцию пространства, также являются производными художественного времени. Например:

پیش رویم: چهره ی تلخ زمستان جوانی
پشت سر: آشوب تابستان عشقی ناگهانی
سینه ام: منزلگه اندوه و درد و بدگمانی

‘Впереди: грустное лицо молодой зимы

Позади: летнее волнение внезапной любви

Грудь моя: обитель скорби, печали и сомнений’ [2, с.131].

В приведенных строках «впереди» обозначает будущее, «позади» – прошлое, а «грудь моя» – настоящее время. Здесь события происходят в прошлом и будущем, а эталоном времени для всех других временных отрезков является настоящее. Фактически, литературное время опозитизировано временем грамматическим. Во внутритекстовых описаниях прошлое противопоставляется настоящему. Например, в произведении «Поверим в наступление холодного сезона» говорится, что девушка, которая красила свои щеки листьями герани, теперь одинокая женщина [2, с. 241]. Иногда события и явления в стихотворении становятся вневременными.

Разные истории в произведениях Фаррухзад происходят в различных художественных пространствах, траектория которых широка и всеобъемлюща. В произведениях находят свое отражение реальные пространства: от тегеранских кварталов (Саллагхана, Топхана) и площади Мухаммадийе до экзотических джунглей Африки. Художественные пространства классифицируются с точки зрения конкретности и абстрактности. События в произведениях часто описываются в населенных пунктах (дом, квартал, сад и т.д.) и на лоне природы (берег реки, море, пустыня и т.д.). Континент, страна, регион, город преподносятся в макроплане, а меньшие территориальные единицы в микроплане. В свою

очередь, рай и ад, имеющие отношение к Судному дню, относятся к разряду абстрактных пространств. Поэтесса использует приематический подход к выбору художественных пространств в целях наиболее полной передачи идеи произведения и усиления его поэтического смысла. Иногда художественное пространство не называется, но характеризуется различными признаками и символами, со свойственными ему уникальными условиями, географическим рельефом, природой и т.д. Например, в ее стихах юг Ирана, а точнее – город Ахваз, характеризуется набережной реки, мелкими песчаниками, финиковыми пальмами, знойным солнцем, болотами и т.д. Подобные этому мелкие территориальные единицы придают целостность художественному пространству, делая его более красочным и полным. Самое интересное, что ряд понятий (например, *ночь*) могут одновременно выступать как объекты художественного времени, так и художественного пространства.

Описание художественного действия также занимает особое место в творчестве Фаррухзад. Художественное действие в стихотворении является мерилем характеристики, интенсивности и частоты чувств и эмоций. В зависимости от содержания художественное действие проявляется как по горизонтали, так и по вертикали. В горизонтальной плоскости движение направлено вперед или назад, а в вертикальной – вверх или вниз. Движение вперед или вверх характеризуется как позитивное, а другие направления считаются негативными.

Художественное действие в поэзии Форуз Фаррухзад, протекая в контексте единства противоположностей – между прошлым и будущим, тьмой и светом, создает контраст. Например:

نگاه کن
توهیچ گاه پیش نرفتی
تو فرورفتی

‘Смотри [увидь], ты никогда не продвигался вперед, ты отстал’[2, с. 328].

Лестницы, ступени, башни и т.д. выступают в качестве индикаторов действия. В зависимости от содержания стихотворения, интенсивности чувств и эмоций, художественное действие принимает одновременно более точную (восходящую или нисходящую) колебательную форму. В произведениях Фаррухзад художественное действие изображено преимущественно в нисходящем направлении. Например:

کدام قله، کدام اوج؟
مگر تمامی این راههای پیچاپیچ
در آن دهان سرد مکنده
به نقطه تلاقی و پایان نمی رسند؟

‘Какая башня, какой пик?

Разве все эти запутанные дороги

не пересекаются и не достигают конечной точки в этом холодном

рту?» [2, с. 326].

Эта особенность может быть объяснена, на основании писем поэтессы, интересом и тенденцией к глубинам земли, а также пылким пессимизмом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Мамедзаде Дж.* Сборник «Поверим в наступление холодного сезона» Ф. Фаррохзада / Материалы 4-ой международной научной конференции молодых исследователей, посвященной 93-й годовщине общенационального лидера Азербайджанского народа Г. Алиева. Баку: Восток-Запад, 2016, с. 1098-1099 (на азербайджанском языке).

2. *Фаррухзад Ф.* Новое приветствие солнцу (Избранное из пяти сборников стихов). - Тегеран: Сохан, 1377. - 421 с. (на персидском языке).

3. *Шамиса С.* Стилистика поэзии. - Тегеран: Фирдоус, 1385. 430 с. (на персидском языке).

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЖАРГОНИЗМЫ В СИСТЕМЕ
СОВРЕМЕННОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА
(на примере английского языка)**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования профессионального жаргона в лексике сферы бизнеса в современном английском языке. Автор дает объяснение сути таких лексических единиц как термин, жаргон и сленг. Определяется понятийное содержание профессионального жаргона, причины широкого распространения и сферы его использования. Целью исследования является привлечение внимания преподавателей к разнообразным жанрам и формам делового устного общения, включающим в себя также и профессиональный жаргон.

Ключевые слова: культура профессиональной устной речи, лексические единицы, профессиональный жаргон, термин, сленг, бизнес-английский.

Fatima R. Mirzoeva

**PROFESSIONAL JARGON IN THE SYSTEM
OF MODERN BUSINESS DISCOURSE**

Abstract. The article defines the content of the term “professional jargon” and focuses on peculiarities typical of the usage of business jargon in modern English. The article comments on new tendencies and transformations of professional business jargon expressions as well as difficulties they pose for students tasked with translation and listening business news. The relation between this notion and such categories as term, jargon and slang is considered. The conceptual content of professional jargon, reasons for its wide distribution and the scope of application are defined. The aim of the study is to draw the attention of teachers to the diversity of genres and forms of business speech communication.

Keywords: business verbal communication, professional jargon, term, slang, substitution.

Jargon is the epic poetry of modern business. It can turn a bunch of windbags in a meeting room into a 'quick wins taskforce.

(Jonathan Guthrie, "Three Cheers for the Epic Poetry of Jargon."

Financial Times, Dec. 13, 2007)

Задача подготовки специалиста со знанием иностранного языка предполагает формирование профессиональной устной и письменной речи, в которой заложено понимание стилевых особенностей языка. Стремительное развитие инфокоммуникационных технологий вызывает распространение и смешение разных функциональных стилей и особенно наглядно эти процессы просматриваются в экономическом английском.

Профессиональная лексика свойственна определенной группе людей, объединенных общей профессией, для неформального общения. К лексическим единицам, обозначающим специальные понятия, наряду с терминами относятся квазитермины, профессионализмы, жаргонизмы,

сленг и т.п. Помимо инструментов, используемых для изложения фактологического материала, подкрепляемого цифрами, таблицами, графиками, наряду с элементами общелитературного языка и терминами в англоязычном бизнес-дискурсе используются более сниженные стили, получившие определение профессиональных. Это профессиональные жаргоны. В процессе обучения студентов-экономистов профессионально-ориентированной иноязычной лексике или языку для специальных целей (ЯСЦ), не следует пренебрегать словарным запасом разговорного, так называемого нелитературного слоя, тем более что многие из этих слов, на равноправной основе, уже входят в словари стандартной лексики.

Представители различных профессий часто могут изъясняться на своем, только им понятном, «птичьем языке», отражающем специфику их деятельности. Так, только специалист объяснит, что «прессач» - на журналистском жаргоне означает весьма эмоциональную пресс-конференцию со множеством провокационных вопросов, а «консервы» - это пациенты хирургического отделения, которых решили лечить консервативно, то есть без операции, а англоязычный доктор знает, что Betty — это диабетик (diabetic).

Изучение профессиональной лексики в лингвистике - тема междисциплинарная, затрагивающая аспекты функциональной стилистики, лексикологии, теории межкультурной коммуникации, особенности различных профессиональных подъязыков, соотношение в них общего и специфического. Целью данного исследования является попытка понять разграничение между неформальными типами лексических единиц. Предметом исследования являются когнитивные механизмы возникновения профессиональных жаргонизмов и способы их образования в современном английском языке. Объектом исследования являются жаргонные и сленговые выражения, присущие языку профессии, вошедшие в повседневный обиход. Идеи, рассмотренные в трудах западных (Swales, J.M.Hutchinson, J.C.Sager и др.) и отечественных исследователей (О.А.Ахмановой, С.В.Гринева, В.М.Лейчика, А.А.Реформатского, В.А.Татарина, Н.В.Юмашева и др.), легли в основу определений Языка для Специальных Целей (ЯСЦ).

Известный отечественный лингвист В.Д.Бондалетов под профессиональными языками подразумевает языковые системы, которые включают в себя лексемы, называющие специальные понятия определенной отрасли знаний [4, с. 42]. Автор словаря лингвистических терминов, О.А.Ахманова оценивала профессиональные языки как «социальные диалекты данного языка, бытующие среди лиц, принадлежащих к одной и той же профессии». [1, с. 534]. Как уже указывалось выше, в специальных языках наряду с профессионализмами и профессиональными жаргонизмами, выделяют и другие лексемы, такие

как термины, терминоиды, номены, квазитермины, предтермины, прототермины.

Рассмотрим толкование некоторых лексических единиц, составляющих язык профессии. Бесспорно, термины являются основными лексическими единицами, обеспечивающими существование любого языка специальности. Профессиональные термины характеризуются стилистической нейтральностью и отсутствием экспрессии. Лингвистический энциклопедический словарь дает следующее определение: «Термин (от лат. *terminus* — граница, предел) — слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности. Термин входит в общую лексическую систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологической, системы (терминологии)». [10] Существует множество специализированных экономических словарей терминов из сферы финансов, аудита, инвестирования, фондового рынка, ценных бумаг, страхования, рекламы, юриспруденции, налогов, внешне-экономической деятельности и т.п.

Большинство терминов имеют трактовку, установленную соответствующим законодательством, которая является обязательной на всей территории того или иного государства.

Термины должны быть:

- краткими
- однозначными
- систематичными
- стилистически нейтральными

Наряду с терминами в языке есть слова, которые усваиваются из контекста, ничего строго определенного научным путем не называют, но маскируются под термины – терминоиды. Помимо того, что терминоиды не соответствуют определению термина, они зачастую бывают образными и выразительными, то есть осмысливаются не только по контексту, но и по внутренней форме. Например, *bear market*, «медведи» играют на понижение, что связано с бытовым представлением о том, что медведь чаще смотрит вниз. То есть внутренняя форма терминоида – смысловая соотношенность его структурных частей (морфем, слов) со значением. Что касается квазитерминов, то это лексемы, которые приобрели устойчивый характер в результате затянувшейся замены предтермина какой либо лексической единицей.

По лингвистическим признакам природа профессиональных жаргонизмов неоднородна. Можно выделить как минимум два коммуникативных средства: «1) средства, совпадающие с единицами общенационального языка и составляющие основу лексического и грамматического строя профессиональных жаргонов; 2) арготические слова и обороты, отчасти дублирующие официально принятые в соответствующем специальном подъязыке термины, отчасти именующие

то, что не имеет официально принятого терминологического обозначения» [12, стр. 68].

Говоря о профессиональном жаргоне или сленге, при описании подобной лексики в отечественной литературе часто используют термин профессионализмы или профессиональные жаргонизмы [1, с. 83]. Профессионализмы, в отличие от терминов, эмоционально окрашены, экспрессивны и применяются в практике речи как более краткое и ёмкое замещение словарного термина. Они понятны практически всем специалистам той или иной сферы деятельности и представляют собой набор упрощенных (укороченных или образных) слов для обозначения понятий. В Оксфордском толковом словаре, профессиональная лексика включается авторами в семантическое поле жаргона (*jargon-words or expressions that are used by a particular profession or group of people, and are difficult for others to understand*) [21]. Причем, исследователи вынуждены признать, что между терминами и профессионализмами не ощущается достаточно надежных критериев разграничения. «Единственным критерием остается ограниченность употребления, но этот критерий, - отмечает С.В. Гринев, - действителен только при условии существования параллельного термина, иначе. Профессионализмы приобрели бы статус терминов, как это произошло с лексемами «черная дыра», «ручка» и т.д. Несомненно, что многие специальные лексические единицы можно одновременно назвать и терминами, и профессионализмами, что свидетельствует о том, что эти классы пересекаются» [5, с. 51]. Определение О.А.Ахмановой в контексте подобных заключений еще раз подтверждает сложность четких определений и тонкую, плавающую границу между статусом лексических единиц в подязыке специальности: «Профессиональные языки - то же, что и жаргон» [1, с. 534].

Некоторые исследователи (например, Э.Г.Туманян, Л.И.Скворцов, Б.А.Успенский и др.) считают, что понятие «профессиональный язык» включает в себя и термины, и профессиональный жаргон. Лингвисты Л.П.Крысин и В.И.Беликов отделяют понятие профессионально-специфичный жаргон от социально-специфичного. «Профессионально-специфичные жаргоны обусловлены профессиональной обособленностью тех или иных групп. Сюда относятся, например, компьютерный жаргон, юридический жаргон и т.д.» [14, с. 33] Наиболее приемлемой и соответствующей тенденциям развития английского языка представляется точка зрения Л.Л.Нелюбина. Он дал более развёрнутое, широкое и, что наиболее важно, современное, определение понятию жаргона: «Это разговорные слова и выражения профессиональной речи (или социальной группы), которые приобретают в языке особую экспрессивно-эмоциональную окраску и употребляются в строго определённых ситуациях и сферах общения» [12, с. 152]. При исследовании сленга американские и британские лингвисты все чаще склоняются к тому, что в

эпоху интернет коммуникаций и массового потребления сленг сближается с профессиональной разговорной лексикой функционально. Автор популярного труда *The Life of Slang*, Джулия Коулмен отмечает: “Slang was once considered a sign of poor breeding or poor taste, but now it indicates that the speaker is fun-loving, youthful, and in touch with the latest trends» [16]. Таким образом, многие исследователи сходятся на том, что четкой границы между терминами и профессионализмами, а также профессионализмами и жаргонизмами нет [11, с. 135]. Термин, используемый в одной сфере, одновременно может являться и профессиональным словом. Во избежание путаницы в данной статье в контексте бизнес-английского как для сленга так и жаргона, будет использоваться термин профессиональный жаргон.

Феномен профессионального жаргона в деловом английском состоит в его успешной функциональности. По определению Д. Гасри: “Jargon is an invaluable tool in massaging meaning for marketing purposes” [15]. Действительно, недавние жаргонные слова получают широкое распространение и, лишаясь специфической разговорной окраски, входят в повседневное употребление и официальный экономический тезариус. Так слова и выражения *bail-out*, *downsizing*, *outsourcing* and *offshoring*, *core competency*, *to leverage*, *in the black* и др. еще недавно находившиеся в статусе профессиональных жаргонизмов, сегодня активно встречаются и в письменной практике. Выражение «срочно» в деловой переписке глобального мира уже давно заменено на АСАП (от англ. ASAP - *As Soon As Possible*). Чтобы дополнительно подчеркнуть интенсивность полыхания сроков, добавляют слова-усилители: *super ASAP*.

Каковы же функции профессионального жаргона, сделавшие его употребление столь органичным и необходимым для бизнес сообщества? Представляется, что это:

- замена неудачных терминов, смысл которых далек от реального содержания и фактического значения (тот же *bail-out*);

- маскировка значения, посредством эвфемизации (*lay-off*, *downsize*, *RIF-reduction in force*, *Air Cover*- when a senior manager agrees to take a responsibility for an unpopular decision и др.);

- ускорение коммуникации через упрощение и сокращение лексических единиц. Гораздо быстрее для понимания профессионалов (*SWOT analysis*; *CPC (Cost per Click)*, *EBITDA - Earnings before interests, taxes, depreciation, and amortization* , замещающих объяснение каждого из составляющих понятий

- выражения принадлежности к группе, способность ощутить некую кастовость.

Различают несколько основных способов словообразования профессиональных жаргонизмов:

1) морфологический способ (словосложение, аффиксация, образование по аналогии, универбация (универбация представляет собой способ образования слов на базе словосочетания, при котором в производное слово входит основа лишь одного из членов словосочетания, поэтому дериват по форме соотносится с одним словом, а по смыслу - с целым словосочетанием, конверсия, сокращение):

Heavy-sugar – быстро полученная денежная прибыль.

Herringbone – сложный путь создания компании или проекта, когда приходится преодолевать многие бюрократические проволочки.

First-mover - компания-новатор.

Rat holes - нелегальные способы перевода денег на зарубежные счета.

Clicks-and-bricks – традиционная розничная торговля и продажа товаров через Интернет

2) аббревиатуры, перешедшие в нарицательные имена:

B2B: Business to Business. B2C: Business to Consumer.

AP/AR – Accounts Payable/Receivable EPS: Earnings Per Share.

COB – Close of Business – by the end of the business day

Computer/IT related

ETR – estimated time of repair FIFO: First in, First out.

SEO: Search Engine Optimization.

3) лексико-семантический способ (например - метафора, метонимия) [6; 7]:

Arrows of fire – основные пункты, требующие особого и тщательного рассмотрения.

Cash Cow - направление, приносящее основную долю прибыли компании.

Glass ceiling - предел для продвижения по карьерной лестнице.

Gold-collar – высококвалифицированный сотрудник.

4) фонологический способ (рифмованные словосочетания, фонетическая мимикрия):

Mom-and-pop – семейный бизнес.

Fannie – *Federal National Mortgage Association* – FNMA

5) замены терминологических единиц синонимами разговорной лексики: *Correction*: a drop in a stock market price, so that a stock that has been overpriced returns to its correct value.

Профессиональные жаргонизмы делают речь говорящего, во всяком случае, как ему представляется, более профессиональной и выразительной. Однако для коммуникантов, не вовлеченных в дискурс, стилистическая окраска жаргонизмов представляется сниженной. «Профессиональные жаргонизмы не способны приобретать нормативный характер, их условность ясно ощущается говорящими», отмечает исследователь Гринев С.В. [5, с. 46]. Еще проще восприятие жаргона окружающими объяснил П.Ивес: “After all, jargon is only jargon for those who don’t use it”. [17, с. 12]

Тем не менее, нам ежедневно приходится сталкиваться с образцами бизнес-жаргона на страницах газет и журналов, бизнес-прогнозов и в речи экспертов на телевидении. Например:

- Americans Face Post-*Foreclosure* hell as wages garnished and assets seised. [Business insider: 14 Oct., 2014] *Foreclosure: the act of taking back property that was bought with borrowed money because the money was not being paid back as formally agreed.*

- Finding a way to leverage data in a tasteful and useful way can lead to big gains for any brand. [Blake Morgan. *Leveraging Customer Data To Create Relevant Customer Experiences: 2 Examples* \ Forbes \ Dec 15, 2017]

- FED persuades clearing legacy of *toxic debt* [Bloomberg Business: January 2, 2019] *Toxic debt (also sub-prime slime): something, especially money, which is owed to someone else and that is unlikely to be paid back.*

Отношение к бизнес-жаргону в самих англоязычных странах различное - от явного неприятия до утверждения его необходимости. Так в исследовании, проведенном в университете Северной Каролины, среди преимуществ использования жаргона указывается:

- дает чувство принадлежности к социальной, профессиональной группе;

- облегчает коммуникацию;

- дает ощущение превосходства.

Среди недостатков отмечается:

- исключение некоторых коммуникантов из процесса из-за непонимания (в этой связи, среди профессиональных групп отмечены военные, рекламщики, учителя и политики, как наиболее часто злоупотребляющие жаргоном);

- раздражение.

Даже в среде коллег отмечается раздражение, которое вызывает чрезмерно частое употребление жаргонизмов [17].

Более того, английский лингвист Т.Торн считает, что жаргон играет также и маскирующую роль, нивелирующую правду (пример: 'decruit' instead of 'make redundant') [20]. Тони Торн, объясняя возникновение новых жаргонизмов, отмечает: «Нам действительно необходимы слова для обозначения новых технологий, идей, новых продуктов (downsizing, offshoring). Но жаргон необходим не только для определения нового, но и как особый код, используемый инсайдерами, чтобы обозначить свою принадлежность к группе, а иногда, к сожалению, обособиться от остальных. Жаргон - это язык, одновременно наделяющий властью и лишаящий ее». (пер.автора) [20, с. 8]

Исследователь Джессика Стилман пишет, что, возможно, чрезмерное употребление тех же жаргонизмов (например, 'blue sky thinking' and 'impactful' to 'personal brand') может вызвать раздражению у окружающих [18]. На сайте издания Forbs даже существует рубрика, где публикуются

наиболее раздражающие, претенциозные и бесполезные выражения бизнес-жаргона (The most Annoying, Pretentious and Useless Business Jargon). “The next time you feel the need to reach out, touch base, shift a paradigm, leverage a best practice or join a tiger team, by all means do it. Just don't say you're doing it” - призывают авторы статьи [20]. Среди наиболее раздражающих бизнес-жаргонизмов отмечены следующие: Core competence (firms or a person's fundamental strength); swim-lane (a specific responsibility within a business organization); open the kimono (reveal information); burning platform (for an impending crisis); buy-In (agreement on a course of action, if the most disingenuous kind) и другие.

Подводя итоги исследования, можно сделать вывод, что прослеживается устойчивая тенденция проникновения профессиональных жаргонизмов не только в устный, но и формальный, письменный дискурс профессионалов-экономистов. Круг ситуаций, в которых происходит деловое общение, не ограничивается рамками официальных бесед и переговоров. Более того, газетно-журнальные экономические статьи охотно заимствуют профессиональные жаргонизмы, что приводит к определенным проблемам для специалистов и студентов при переводе статей и аудировании деловых программ и новостей.

Соответственно, процесс обучения языку специальности у экономистов непременно должен включать работу над некодифицированными, жаргонными лексическими единицами. Студентов необходимо научить распознавать и понимать данные единицы, а также правильно использовать, при необходимости, в устной коммуникации не только для понимания партнера, но и адекватного использования в рамках конкретной ситуации и определенной социальной группы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. 682 с.
2. *Большой энциклопедический словарь. Языкознание.* М.: Российская энциклопедия, 1988. 685с.
3. *Бондалетов В.Д.* Социальная лингвистика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». М.: Просвещение, 1987. 160 с.
4. *Головин Б.Н.* Термин и слово. Межвузовский сборник. Горький, 1980. С.3-10.
5. *Гринев С.В.* Введение в терминоведение [микроформа] / С. В. Гринев; МГУ им. М. В. Ломоносова, Моск. пед. ун-т. М. : РГБ, 2004. 309с.
6. *Коптелова И.Е.* Скотный двор бизнеса // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. М. : 2019. С. 50-60.
7. *Коптелова И.Е., Фадеева И.А.* Цветные воротнички // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. М. : 2018. С. 24-34.

8. Крысин Л.П. Социологические аспекты изучения современного русского языка. М. : Наука, 1989. 186 с.
9. Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. М.: 2009. 256 с.
10. Лингвистический энциклопедический словарь. 2009.
11. Назаренко А.И. Италия и Европейский Союз: в поисках терминологической ясности // Романское культурное и языковое наследие: история и современность. Сб. материалов международной научной конференции. МГОУ. М. :2016. С. 131-146.
12. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 6-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 320 с.
13. Серебренников Б.А. Территориальная и социальная дифференциация языка // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С. 452-502.
14. Социоллингвистика: учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2016. 337 с. Серия : Авторский учебник.
15. Jonathan Guthrie. "Three Cheers for the Epic Poetry of Jargon." Financial Times, Dec. 13, 2007
16. Julie Coleman. The life of slang / Oxford [etc.] : Oxford University Press, cop. 2012.
17. Ives, Peter. "In Defense of Jargon." 1999. URL: <http://eng.hss.cmu.edu/bs/31/ives.html> . Sept, 1999 (Дата обращения 22.01.2020)
18. Jessica Stillman. July 1, 2011 <http://lingualeo.com/ru/jungle/business-jargon/>.
19. Paula Caudle, Kim Courtney, Heather Guyton, Michelle Keller and Carol Kind Students, The University of North Carolina at Pembroke, 1999.
20. T.Thorne. Dictionary of Contemporary Slang, Bloomsbury, (4th) edition published 2014.
21. The Most Annoying, Pretentious And Useless Business Jargon. By Max Mallet, Brett Nelson and Chris Steiner. 1/26/2012; URL: <http://www.forbes.ru/> (Дата обращения 09.01.2020)
22. <https://slovar.cc/rus/lingvist/1466550.html>.
23. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/English/jargon>

Муратова С.В.
Лобановская Е.В.

ДЕФИСНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В современных условиях развития немецкого языка с его тягой к экономии средств при необходимости передать широкий план содержания важное значение приобретает соединительный дефис. Он формирует новый механизм образования слов и словосочетаний в современном немецком языке, способных выразить новые типы отношений.

Ключевые слова: дефис, тесные экспликативные синтагмы, сопряжённый атрибутивный комплекс.

Svetlana V. Muratova
Elena V. Lobanovskaya

HYPHEN STRUCTURES IN MODERN GERMAN

Abstract. In today 's development of German with its trend to economy of means to transmit a broad content plan, the connecting hyphen becomes important. It forms a new mechanism for the formation of words and phrases in modern German, capable of expressing new types of relations.

Keywords: hyphen, the close explicative syntagmas, the interfaced attributive complex.

1) Номинальный стиль является одной из ведущих тенденций развития строя современного немецкого языка.

2) Ярким воплощением инноваций в развитии грамматического строя немецкого языка в новых социально-экономических условиях, в языке как отражении этого развития – в рамках формирования номинального стиля, являются синтаксические конструкции типа "*der Skandal Lewinsky-Clinton*", статус которых в системе языка до сих пор является спорным.

3) Атрибутивные словосочетания рассматриваемого типа предлагается именовать тесными экспликативными синтагмами (ТЭС) с сопряжённым атрибутивным **комплексом** (САК), формальная характеристика которых в целом совпадает с дефиницией «тесных аппозиционных синтагм», данной этим словосочетаниям в свое время немецким лингвистом В. Хаккелем [3].

4) Наряду с атрибутивными словосочетаниями средством языкового уплотнения и рационализации языка выступают и **сложные слова**. Они играют важную роль в формировании атрибутивных блоков, что отвечает тенденции современного немецкого языка к глубокой субстантивной номинализации глагольного сказуемого.

5) До недавнего времени было известно два возможных способа оформления сложных слов в немецком языке: чаще всего практиковалось их **слитное** написание, второй способ представляет собой возможность **дефисного** оформления композитной конструкции.

6) В современном немецком языке, особенно с 90-х годов, отмечается широкое использование дефиса не только при образовании окказионализмов, но и при оформлении узуальных композитов, которые до недавнего времени писались слитно.

7) Функционально дефис неоднороден. Принято различать следующие типы дефиса в зависимости от его назначения: **дополняющий, компенсирующий** ("Ergänzungsbindestrich"); **поясняющий** ("Erläuterungsbindestrich"); **соединительный** ("Durchkopplungsbindestrich") [2].

8) Особый интерес на фоне рассматриваемых случаев употребления дефиса в немецком словообразовании представляют композитные конструкции типа Schleswig-Holstein, Rhein-Ruhr и сходные с ними структуры: а) в составе тесных экспликативных синтагм как сопряжённый атрибутивный комплекс, либо б) образованные на их основе сложные слова в роли определительного компонента: а) das Gebiet **Rhein-Ruhr**, б) das **Rhein-Ruhr**-Gebiet.

9) Особенность композитной модели дефисного сопряжения (Rhein-Ruhr) заключается в её промежуточном статусе: данная конструкция сохраняет как черты исходного словосочетания – семантическая (синтаксическая) денотативная расчлененность компонентов, но в то же время она начинает приобретать признаки слова – слитнооформленность интонационная и, отчасти, орфографическая при разнотенотативной сфокусированности составляющих.

10) Основной отличительной чертой усечённых структур (Rhein-Ruhr), к которым можно отнести и ТЭС (das Gebiet **Rhein-Ruhr**), является однозначность, предсказуемость усечённых компонентов.

11) Структурная особенность атрибутивных словосочетаний данной модели - ТЭС с САК - заключается в **полиформальности второго конституента**, состоящего чаще всего из двух или нескольких существительных, функционирующих в качестве единого стяжённого постпозитивного атрибута в составе подчинительного словосочетания: das Kabinett **Schmidt/ Genscher**, die Fusion **Spar-Intermache**.

12) Способ связи компонентов второго конституента можно охарактеризовать как **«контактное соположение»**. Экспликатором типа реляции между сопряжёнными компонентами в ТЭС выступает первый конституент, семантическая валентность которого, как правило, задаёт полиформальность второго конституента: das Verhältnis Ost-West: das Verhältnis ← "sich verhalten₂". Как средство связи между сопряжёнными компонентами чаще всего используется дефис, реже вертикальная черта:

der Briefwechsel Adenauer–Bulganin, das Erfolgsduo Fischli/Weiss.

13) Конструкции ТЭС отражают не единичный объект действительности, а целый фрагмент действительности, ситуацию, которая будет именоваться «референтной ситуацией» [1].

14) Особая значимость конструкций ТЭС с САК заключается ещё и в том, что наряду с их способностью передавать различные грамматические и логико-семантические отношения, они затрагивают и сферу социальных отношений. Это касается сопряжений существительных, обозначающих конкретных лиц или группы лиц. Спектр возможных социальных отношений, передаваемых сопряжёнными комплексами в ТЭС, достаточно широк и может охватывать все возможные нюансы реляций, возникающие между отдельными членами или коллективами социума в реальной действительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Долинин К.А.* ИмPLICITное содержание высказывания// Вопросы языкознания. - 1983. - № 3. – С. 37-47.
2. *Duden.* Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – 5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Bd. 4. – Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, 1995. – 800 S.
3. *Hackel W.* Enge appositionelle Syntagmen in der deutschen Gegenwartssprache: mehr als ein marginales grammatisches Problem. – Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 1995. – 126 S.

Нечаева Н.А.
Антропова С.Ю.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ЭКОНОМИКИ

Аннотация. В данной статье язык экономики рассматривается как предмет лингвистических исследований, который отражает процесс формирования и эволюции экономики Франции. Исследуется терминологический пласт, интегрирующий пять лексических слоёв. Анализ позволяет классифицировать термины экономики на исторические, междисциплинарные, общекультурные, антропогенные и термины блиц-глобализации. Лексика французского языка экономики аккумулирует и закрепляет итоги познавательной деятельности общества, выработанные в практике экономического развития, и отличается подвижностью, проницаемостью и открытостью организации.

Ключевые слова: экономика, исторические, междисциплинарные, общекультурные, антропогенные термины.

Nechaeva N.A.,
Antropova S.Y

FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE FRENCH ECONOMIC LANGUAGE

Abstract. The language of the economy is seen as the object of linguistic research, which reflects the process of formation and evolution of the French economy. We study terminological language layer, integrates five lexical layers. Analysis allows to classify the terms of the economy on the historical, interdisciplinary, common cultural, man-made terms and definitions blitz globalization. The vocabulary of French economy accumulates and consolidates the results of the cognitive activity, developed in the practice of economic development, and is characterized by mobility, permeability and openness of organization.

Keywords: economics, historical, interdisciplinary, common cultural, man-made terms.

Корни французского языка экономики встречаются в трудах по экономике греческих и римских философов. Древнегреческий писатель Ксенофонт (430-354 гг. до н. э.) в своей книге «Экономика» использует этот термин для обозначения дисциплины, с которой общество едва было знакомо в тот момент, и которая станет одной из основных только два тысячелетия спустя. Слово *экономіе* является сложным научным словом греческого происхождения, состоящим из *οἶκο* - и *νομ* (*ο*) – *νόμος*, вошедшим в европейские языки благодаря латинскому языку. В общеупотребительной лексике греческого языка *οἶκος*, *οἰκία* имели множество значений: 'дом', 'жилище', 'окружающая среда', 'зал', 'резиденция', 'собственность', 'доход'. В то же время *νομ(ο)* означал 'привычка', 'способ', 'порядок', 'закон'. Значение 'способ организации частной собственности', который приписывал этому термину Ксенофонт,

было немного изменено Аристотелем, который рассматривал экономику как 'искусство управления', 'искусство коммерции'. Древний греческий и латинский языки обеспечили основными экономическими терминами все европейские языки. Это было связано с абсолютным превосходством греков как основателей науки и философии, которые включали в себя *in puse* размышления о поведении *homo oeconomicus*. Римляне распространили эти термины в Европе благодаря латинскому языку – до эпохи современности.

Французский писатель Антуан де Монкретьен в своём трактате «*Traité d'économie politique*» (1615) переосмысливает термин *экономика* и для обозначения экономической науки предлагает термин *политическая экономия*, задача которой, по его мнению, состоит в выделении проблем управления государственным хозяйством, в изучении процессов, идущих в масштабах всего народного хозяйства.

Перефразируя К. Леви-Строса, можно утверждать, что язык экономики - это «знаковая система, в которой закодированы смыслы, позволяющие обозначить часть того, чем является общество» [4, с. 9]. Поскольку французский язык экономики отражает процесс формирования и эволюции этой науки, необходимо уточнить периодизацию французского языка. Традиционная периодизация французского языка подразделяет язык на:

- старофранцузский период – IX-XIII века;
- среднефранцузский период – XIV-XV века;
- раннефранцузский период – XVI век;
- новофранцузский период – XVII-XX века.

В старофранцузский период Западно-Франкское королевство (будущая Франция) сохраняет существующие экономические структуры Римской империи, в частности, торговые маршруты и структуры хозяйств, включая многие латифундии, сохраняется денежная единица – римский *solidus d'or*. Продолжаются торговые отношения с греками. Следствием этого является тот факт, что все экономические термины, выражающие фундаментальные экономические понятия, имеют латинское и греческое происхождение, например: *marché, monnaie, capital, profit, perception des impôts* и другие. Корни и морфемы именно латинского и греческого происхождения дали начало основным экономическим понятиям.

Так, слово *marché* восходит к латинскому *mercatus* и относится к базовому фонду латинского языка. Слово образовано от формы аккузатива данного отглагольного существительного – *mercatum* в X веке и имеет такие значения как 1) 'торговля'; 2) 'рынок, базар'. Слово *monnaie* имеет две этимологии: греческую и латинскую, поэтому в международной терминологии существуют дуплеты: *moneda* и *moneta*. Обе формы сохраняют одно и то же первоначальное значение 'instrument de paiement'. Латинский термин *moneta* семантически связан с глаголом *moneo, ere, ui, itum* ('recommander', 'avertir'), но также и с эпитетом *conseillère*, который приписывают богине Юноне (так как предприятие по производству монет

находилось в храме Юноны Монеты в Риме, и этот термин использовался в латинском языке). Термин *perception des impôts*, производный от латинского глагола *percipio, ere*, был использован ещё Лукрецием со смыслом '(sous)mettre, imposer'. *Profit* – термин, который пришел во французский язык от глагола *proficio, ere, feci, fectum*, используемый в латинском с основным значением 'идти прямо, продвигаться', а также с устойчивым значением 'делать успехи, получать хороший результат' и более редко со смыслом 'увеличиваться'. Французский язык обновляет общий смысл этого слова, редко используемый в латыни – 'избыточный доход, полученный продажей товаров, производимых экономическим агентом сверх их стоимости'. Корень *proficere* очень продуктивный, он дал жизнь более десяти терминологическим единицам в языке: *profit brut, profit comptable, profit inattendu, profit taxable, profitable* и т.д.

Термин *capital* (latin *capita – capete*), обозначающий концепт 'все финансовые ресурсы компании: денежные средства и акции', привёл к образованию на концептуальном уровне около 23 сложных терминологических комплексов: *capital actif négatif, capital actif circulant, capital humain, capital fixe* и т.д. Изначально этот концепт был связан с традицией римлян, владельцев животных, давать их займы и взимать за это проценты по займу.

В эпоху позднего Средневековья продолжается увеличение производства сельскохозяйственной продукции, растёт численность городского населения. 5 декабря 1360 года создаётся франк (*le franc*). Быстро растут такие города как Париж, Лион, Марсель. В городах Франции возникает социальный слой ремесленников. Появляются первые корпорации ремесленников, которые входят в них со своими мастерскими. Развивается сталелитейная промышленность, горнодобывающая промышленность. Растущие цены на древесину способствуют, начиная с XII века, архитектурной «революции»: от строительства из камня фортификационных сооружений и церквей до строительства жилых домов. Появляются новые термины, использующие греческие и латинские корни, например, латинское слово *finance*, этимология которого восходит к 1280 году, обозначает в эту эпоху 'оплату', а в 1377 году – 'деньги', 'доход государства'; слово *fiscal* (от латинского слова *fiscalis*, в эпоху Римской империи обозначающее 'корзину, используемую в качестве пресса для винограда', затем к 1401 году слово употребляется в переносном смысле и обозначает 'налог'); *contribution*, латинская этимология которого *contributio* прослеживается с 1317 года, обозначает 'часть каждого в общих расходах'.

В результате Итальянских войн (1494-1559) французы открывают для себя богатство и разнообразие итальянской промышленности. Французские короли привозят с собой из победоносных военных походов итальянских ремесленников, которые, работая, путешествуют по всей Франции. Вслед за французскими войсками в Италию проникают французские торговцы: они

продают французские товары и закупают итальянские. Именно в это время при французском дворе появляются итальянские банкиры. Результатом экономического и культурного взаимодействия Франции с Италией явилось наличие в языке слов, обозначающих экономические реалии и понятия итальянского происхождения. Слова итальянского происхождения датируются в основном концом XV - XVI веков, началом XVII века: *banqueroute* (1466); *bilan* (1578); *cartel* (1526); *escompt* < *escont* (1597); *faillite* (1606); *récolte* (1558); *solde* (1465); *tarif* < *tariffe* (1572).

В XVI - XVII веках Франция остаётся сельскохозяйственной страной, тем не менее, промышленность продолжает развиваться: металлургическая, текстильная, бумажная, полиграфическая. В этот период наблюдается возрождение и восстановление в финансово-экономической среде страны. В этот период повышение цен, инфляция приводят к появлению меркантилизма (доктрины, концепция которой состоит в том, что сила нации может быть увеличена, если экспорт превысит импорт). Использование классических корней, ограничение объективированного и понятийного поля общеупотребительной лексики, заимствования являются источником экономической терминологии этого периода. В эту эпоху экономическая терминология характеризуется большой степенью участия идеологии и социологии власти. Реализм и «светский» дух идеологии можно идентифицировать с лингвистической точки зрения в таких понятиях как: *pensée mercantile*, *étatisme*, *hégémonisme*, *colonisation*, *physiocratie*, *bourgeoisie*, *politique protectionniste*, *instruction*, etc.

Во время правления Людовика XIV (1661–1715) премьер-министр Жан-Батист Кольбер продолжает процесс укрепления французской промышленности. Для этого он восстанавливает мануфактуры, основанные Генрихом IV, и основывает другие, на которых работают иностранные рабочие. Некоторые из этих мануфактур становятся позднее большими заводами: Зеркальная мануфактура, Севрская фарфоровая мануфактура, мануфактура Гобеленов. Латинское слово *manus* значительно расширяет свое значение, благодаря словообразованию на уровне «латинского культурного суперстрата»: *manufacture*; *manuscrit*. Категории изоморфности этого типа базируются на универсальности греческих и латинских корней: *manipulation*, *manufacturie*.

В XVIII веке накануне Великой французской революции Франция - достаточно развитая в промышленном отношении страна. Растёт и укрепляется сеть дорог, морских и речных путей. Развивается торговля, как внутри страны, так и за её пределами. В 1724 году основывается Парижская фондовая биржа. Вводятся бумажные деньги – *assignat*, в 1800 году декретом Наполеона I создаётся Французский банк, французский язык обогащается финансовой лексикой: *action*, *obligation*, *titre*, *devise*, *crédit* и т.д.

XIX век для Франции – век экономического подъёма: плавится чугун, добывается уголь, количество банков увеличивается. Франция принимает участие в строительстве Суэцкого канала, перестраиваются крупные города – Париж, Лион и другие. Подписан договор о свободной торговле с Англией. До этого вплоть до Революции 1789 года Франция и Англия постоянно находятся в состоянии войны, и до середины XIX века ни о каком взаимном сотрудничестве и взаимодействии не могло быть и речи. Но отныне Англия и Франция в мировой истории и политике выступают как союзники. Многовековая противоречивая история отношений Франции и Англии оставила во французском языке значительный слой заимствований из английского языка именно в экономической лексике: *cash (payer cash)* в значении ‘деньги’, *stock* в значении ‘fonds constituant le capital’, *budget*, *warrant*, *audit* и другие. Английские заимствования проявляются как широкий феномен XX и XXI веков, во всех новых субобластях экономики (менеджмент, маркетинг, язык бизнеса). Эти термины изоморфны, в большинстве не соответствуют системе романских языков: *antidumping*, *dumping*, *broker*, *clearing*, *dispatching*.

В XX-XXI веках Франция – высокоразвитая страна, ядерная и космическая держава, шестая экономика мира. Современный французский язык экономики продолжает активное заимствование экономической терминологии англо-американского происхождения, кроме того, наблюдается значительное семантическое расширение системы классических корней. Так, например, знакомое уже латинское слово *manus* лежит в основе термина *management*, который приобрёл специфическое значение: «*la discipline économique ayant pour objet d'étude la mise en œuvre des politiques, des stratégies et des décisions de gestion et contrôle des activités économiques et sociales, en fonction de la spécificité, afin d'obtenir les résultats souhaités sur la stabilité pour l'atteinte et le développement de ces activités*» ‘Экономическая дисциплина, объектом которой является реализация политики, стратегии и решений управления и контроль над экономической и социальной деятельностью предприятия с целью достижения результатов этой деятельности’. *Management* – это универсальный концепт, которому сложно найти адекватный эквивалент в неолатинских языках. Такие термины, как *administration*, *gestion* не охватывают весь смысл, заключенный в концепте *management*. Термин *leadership*, недавно появившийся, заимствованный из английского языка, всё чаще используется во всех романских языках, но он появляется только в качестве одного из компонентов термина *management*.

Таким образом, лексика французского языка экономики аккумулирует и закрепляет итоги познавательной деятельности общества, выработанные в практике экономического развития и общения, и отличается подвижностью, проницаемостью, открытостью организации. В соответствии с разными условиями и целями деятельности, в результате изменения самого языка и

исторической эволюции экономических реалий, под воздействием других языков в лексической системе языка формируются разные слои экономической лексики – разнообразные тематические и семантические группы единиц специальной номинации, отражающие различные связанные между собой явления действительности и понятия. На лексико-семантическом уровне смыкается и перекрещивается внутренняя и внешняя структура языка, результатом которой становится или интеграция, или дифференциации языка экономики. Анализ литературы по данному вопросу позволяет классифицировать термины экономики, составляющие сегодня канву языковой экономической картины французского языка, на исторические, междисциплинарные, общекультурные, антропогенные термины и термины блиц-глобализации.

Исторические термины представляют собой морфологически неразложимые слова латинского и греческого происхождения, обозначающие экономические понятия более высокого уровня иерархии; при этом план их выражения менее информативен, чем, например, у производных или сложных слов, например: *prix, taux, coût, finance, crédit, trésor, profit* и т.д. Но, как правило, эти термины очень продуктивны, с их помощью образуются многие единицы в языке экономики, например: *crédit financier, crédit immobilier, crédit, créditer, créditeur, crédits échus, crédits budgétaires, crédits gelés, crédits internationaux, crédit fournisseur, crédit d'investissement, crédit stand-by, crédit-bail, crédit en blanc, crédit cadre, vendre à crédit* и т.д.

Междисциплинарные термины.

Ещё в период своего формирования язык экономики проявляется как феномен междисциплинарности, расположенный на перекрёстке двух гносеологических областей - области социальных наук и точных наук. Согласно Терезе Кабрэ, терминология является сложной междисциплинарной наукой, которая придаёт большое значение специфическому инструментарию в лингвистике, коммуникации в науке, в науке в целом. Единую сущность эпистемологического и культурного измерения – на уровне объекта знания и методов, используемых в общественных и гуманитарных науках – оказывает огромное влияние на структуру лингвистического выражения терминологических единиц [9, с. 48]. Междисциплинарность предполагает диалог и обмен знаний, анализа и методов двух или нескольких дисциплин. Результат междисциплинарности – это взаимообщение и взаимообогащение научных дисциплин. «*L'histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines, mais en même temps celle de ruptures des frontières disciplinaires, d'empiètements d'un problème d'une discipline sur une autre, de circulation de concepts, de formation de disciplines hybrides qui vont finir par s'autonomiser; enfin c'est aussi l'histoire de la formation de complexes où différentes disciplines vont s'agréger et s'agglutiner*» История наук – это не только формирование и

распространение наук, в то же время это история разрыва границ между дисциплинами, перенесение проблемы одной отрасли науки на другую, мобильность терминологических концептов, создание гибридных наук, трансформация их затем в самостоятельные дисциплины, наконец, это история формирования научных комплексов, где науки объединяются и проникают друг в друга' [10].

Сегодня наблюдается формирование многочисленных пограничных, смежных с экономикой наук, например: социоэкономика, экономическая кибернетика, экономическая география, экономика окружающей среды, экономифизика, бизнес-информатика, методология экономической науки и другие. Всего в настоящее время насчитывается восемнадцать наук, интегрированных с экономикой. В результате подобной интеграции «происходит своеобразное наложение языковой и информационной картин мира, что естественно проявляется в наборе постоянных тематических составляющих» [3, с. 9-19]. Соответственно, экономическая картина мира включает сегодня семантически и тематически мотивированные термины данных интегральных областей экономической науки. Подобные термины, как правило, моносемантически, черта, которая обеспечивает им специальный характер: *centre d'évaluation, incompatibilité, indicateur, formule*, etc. С конца XX века Жан Пиаже предлагает уже термин *трансдисциплинарность* (1970): «После этапа междисциплинарных исследований, — пишет он, следует ожидать более высокого этапа — трансдисциплинарного, который не ограничится междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы, без строгих границ между дисциплинами» [7, с. 29].

Общекультурные термины

Человек с его мотивацией, действиями, впечатлениями является объектом многих исследований во второй половине XX – начале XXI века. *Homo oeconomicus rationalis* — эту формулу мы встречаем в труде шотландского экономиста Адама Смита «Богатство народов» (1776). *Homo oeconomicus* является основной формулой в традиционной микроэкономике, которая определяет гипотезу о типичном поведении человека, гипотезу, выдвинутую классиками экономической мысли (А. Смит, А. Маршалл), сущность которой состоит в том, что человек принимает решения на основе единого критерия - максимизации полезности. Моносемантизм и контекстная независимость – основные критерии, выдвигаемые создателями терминологической науки (Д. С. Лотте 1961; Wüster 1976) – черты, проявляющиеся в следующих концептах: *propriétaire, assuré, assureur, assistant, associé, prêteur, client, débiteur, expert, notaire* и т.д. Язык экономического поведения, являясь междисциплинарным, несёт в самом широком смысле «нравственную идею». Этика управления, особенно деловая этика, задумана с точки зрения двух координат: личная этика и социальная этика. Адам Смит разрабатывает концепцию индивидуальной

этики (логически связанную с онтологией внутренней жизни, аксиологией, теорией рациональности): *la bienveillance, la générosité, la gratitude, la compassion, la prudence, l'autocontrôle, la justice commutative*. В современном французском языке экономики поведение отмечено многочисленными терминами и специальными единицами, «приспособленными» к этой области: *aide mutuelle, engagement, assurance, assistance sociale, coopération, avertissement, mutualité*. Хотя со времен А. Смита экономика больше не подчинена морали (политике, религии), термины, которые определяют общие рамки поведения в экономическом процессе, употребляются до сегодняшнего дня [8, с. 60-68].

Термины-блиц глобализации

В настоящее время экономическая терминология французского языка активно использует так называемые *термины-блиц глобализации*. Парадигма сложных терминов с префиксом *euro-* особенно продуктивна в языке этого периода, если судить по критериям употребления и распространения. Типология этих сложных терминов по греческому и латинскому образцу содержит лексемы, выражающие социокультурные факторы: *eurobonus, eurochèque, eurocrédit* (как справедливо отмечает итальянский философ Антонио Грамши, в малейших проявлениях интеллектуальной деятельности в языке «записаны» понятия о жизни и культуре). Кроме того, многочисленные термины англо-американского происхождения, особенно в экономической терминологии, выражают доминирование США и Великобритании в этой сфере: *subprime loans, e-magazine, merchandising, hedges fonds* и т.д. Некоторые термины, как, например, *publipostage* вместо *mailing*, *mercatique* вместо *marketing*, *portage* вместо *piggy back* или *co-entreprise* вместо *joint-venture*, появились только несколько десятилетий назад. Задача этих терминов – предложить эквивалент английскому термину, если он не существует во французском языке. Так, например, термин *publipostage*, «созданный» искусственно из двух терминов *publicité* и *postage* и введённый в 1973 году, официально рекомендован Генеральной делегацией по французскому языку и языкам Франции, чтобы заменить англицизм *mailing*. Термин *mercatique*, напротив, произошёл от латинского *mercatus (marché)*, но, несмотря на своё древнее происхождение, новое появление состоялось только в 1974 году, со значением ‘отрасль маркетинга’, в настоящее время значение термина расширилось, и этот термин рекомендован для обозначения общего понятия ‘маркетинг’.

Антропогенные термины

Как известно, язык антропоцентричен по своей сути: «человек запечатлел в языке свой физический облик, свои внутренние состояния, свои эмоции, свой интеллект, своё отношение к предметному и непредметному миру, природе... свои отношения к коллективу людей и другому человеку» [1, с. 385–399]. По мнению В.А. Масловой, в языке

проявляется языковая личность во всем её многообразии: Я-физическое, Я-социальное, Я-интеллектуальное, Я-эмоциональное, Я-речемыслительное. Эти ипостаси Я имеют различные формы манифестации, например, Я-эмоциональное может проявляться в разных социально-психологических ролях [5]. Например, термин *thérapie de choc* создателя теории шоковой терапии Джеффри Сакса, отражает не только профессиональную компетенцию американского экономиста в данной области, но и его знания других профессиональных областей, поскольку данный термин представлен взаимодействием широко семантически разработанным в медицинской терминологии компонентом *-thérapie*, определяющимся как *soin, cure* ‘забота, лечение’, и *choc* (англ. ‘удар, потрясение’), который обозначает ‘процесс, развивающийся в ответ на воздействие чрезвычайных раздражителей’. Созданный новый термин является результатом эмоционального самовыражения автора, направленный на объективацию понятия, не имеющего в данный момент достаточно полного готового аналога. Поэтому фраза: «*Une éventuelle sortie de la Grèce de la zone euro serait une sorte de **thérapie de choc** pour l’Union européenne*», *a avancé un vice-ministre russe de l’économie Alexei Likhatchev, ajoutant s’attendre à ce que l’«euro chute en premier temps face au dollar, mais pas de manière catastrophique»* ‘Возможный выход Греции из еврозоны станет своего рода шоковой терапией для Европейского Союза», предположил заместитель министра экономики России Алексей Лихачёв, добавив, что нужно ожидать падения курса евро по отношению к доллару, но не настолько катастрофического’ [11] передаёт Я-интеллектуальное, которое посылает эту информацию собеседнику (Я-социальное), выражая свои эмоции – *choc* (Я-эмоциональное); сообщая ему об этом, действует моё Я-речемыслительное.

Таким шоком для Евросоюза является долговой кризис Греции и его последствия для еврозоны, что отражает термин *Grexit*, предложенный в 2012 году аналитиком Citigroup Виллемом Г. Буйтером. Этот термин, созданный из двух языковых единиц (*Greece + exit*), транслирует субъективное видение учёного варианта разрешения этого кризиса, который предполагает потенциальный выход страны из еврозоны. Антропогенные термины, создающиеся на уровне текста/дискурса, соотносятся со стратегиями и тактиками речевого общения, с социальными и психологическими ролями коммуникантов, культурным смыслом информации, включённой в коммуникацию. Так человек познаёт окружающий мир, предварительно выделив себя из этого мира, он как бы противопоставляет Я всему, что есть не-Я. Например, термин *politique des portes ouvertes* ‘политика открытых дверей’ сочетает в себе модель политики в современном обществе и отношение субъективного характера, что устраняет язык точных наук или сводит его к минимуму за счет формализации выражения.

Таким образом, с точки зрения диахронии и синхронии французский язык экономики характеризуется уникальной динамикой, которая проявляется как на уровне инвентария, так и на понятийном уровне. Большая частота греческих и латинских корней, относящихся к общему языку вообще и к классическим формантам в частности, обеспечивает единство и стабильность его системы. Язык экономической науки, использующий средства общенационального языка, представляет собой обширный пласт терминологической лексики, интегрирующий в себе, по меньшей мере, пять лексических слоёв. По нашему мнению, этимология, терминологическая типология так же, как и многоязычный характер языка экономики, делают затруднительным проведение инвентаризации всех возможных аспектов. Кроме того, язык экономики характеризуется междисциплинарностью, которая подразумевает интеграцию новых лексико-семантических моделей, подтверждающую мысль В. фон Гумбольдта, что «каждый язык есть постепенно развёртывающаяся во времени бесконечность» [2, с. 171], то есть язык есть постоянное развитие и постоянное творчество. Подобная языковая картина отображает интегративный характер экономического опыта мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова Н.Д. Метафора в языке чувств // Язык и мир человека. - М.: Языки русской культуры, 1999. I-XV. - 896 с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. - М.: Прогресс, 1984. - 448 с.
3. Добросклонская Т.Г., Хуэйцин Чжан Медиалингвистика в России и за рубежом: достижения и перспективы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2015. № 1. - С. 9-19.
4. Загряжская Т.Ю. [Коды французской кухни в контексте нарративных текстов](#) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2015. № 2. - С. 9.
5. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика // Маслова В.А. Уч. пособие. Минск: ТетраСистемс, 2004. - 266 с.
6. Нечаева Н.А. Эволюция французского языка экономики // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 3. С. 119-131.
7. Пиаже Ж. цит. по Ключко В.Е. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 2013. №. 4. - С. 29.
8. Butiurca D. Les fondements linguistiques de la terminologie économique internationale (les conséquences sur la communication plurilingue actuelle). // Terminologie et plurilinguisme dans l'économie internationale. - Università Cattolica, Milano (Italia): Secrétariat de Realiter Direction Terminologie et Industries de la Langue - Union latine. Direction Terminologie et Industries de la Langue - Union latine: Lorenzo Ornaghi, Magnifico Rettore, Università Cattolica del Sacro Cuore ; Luisa Camaiora, Preside Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere, UCSC ; María Teresa Cabré, Segretaria Generale di Realiter, IULA, Barcelona. 2009. P. 60-68.

9. *Cabré Maria Teresa*. La terminologie // *Maria Teresa Cabré*. La terminologie. Ottawa, Paris: Les presses de l'Université d'Ottawa, Armand Colin. 1998. P. 48.

10. *Morin Edgar*. Sur l'interdisciplinarité // Bulletin Interactif International de Recherches et Etudes transdisciplinaires, N^o 2, 1994.
URL: <http://ciet-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>

11. Le Monde. En Espagne, Podemos salue la victoire de la démocratie. Available at: http://www.lemonde.fr/europe/article/2015/07/05/pour-moscou-la-grece-a-fait-un-pas-vers-la-sortie-de-la-zone-euro_4671587_3214.html?xtmc=une_eventuelle_sortie_de_la_grece_de_la_zone_euro_serait_une_sortie_de_therapie_de_choc_pour_l_union_europeenne_a_avance_un_vice_ministre_russe_de_l_economie_alexei_likhatchev_ajoutant_s_attendre_a_ce_que_l_euro_chute_en_premier_temps_face_au_&xtcr=1 (accessed: 06.07.2018).

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ТИПЫ РЕЧИ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ПОНЯТИЕ И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация. В статье раскрыто понятие «функциональный стиль речи», представленное в работах отечественных и зарубежных лингвистов. Делается вывод о возможности использования художественных текстов для повышения эффективности процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: функциональный стиль речи, иностранный язык, процесс обучения, художественный текст.

Obyedkova I.V.

FUNCTIONAL TYPES OF SPEECH AS COMPONENTS OF LITERARY TEXT: CONCEPT AND CONTENT

Abstract. The article uncovers the concept of "functional style of speech", presented in the works of Russian and English speaking linguists. It is concluded that it is possible to use literary texts for improving the process of learning a foreign language in a non-linguistic university.

Key words: functional style of speech, foreign language, learning process, literary text.

Преподавание курса «Иностранный язык» в неязыковом вузе подразумевает регулярное обращение к текстам различных функциональных стилей. Применительно к тем направлениям подготовки, обучение по которым осуществляется в нашем вузе, это, как правило, газетные или журнальные статьи, законодательные акты, образцы деловой документации. При этом «незаслуженно забытыми» оказались литературные тексты. Одна лишь попытка обращения к художественной литературе, поиска и отбора материала, который может быть использован при подготовке будущих юристов, например, оказалась весьма плодотворной. Таким образом, возникла необходимость обращения к проблемам лингвистики, относящимся к теории художественного текста. Отличие художественного текста проявляется в его уникальной организации и специфике, его художественности.

Речевые образования в виде текстов любого типа не могут быть однородными и сточки зрения свойств и качеств составляющей их речи. Однако несмотря на большое разнообразие различных в содержательном плане видов речевой, т.е. текстовой продукции мы не испытываем трудности при их организации, подборе средств создания, компонентов содержания в целях соответствующего речевого оформления. Это объясняется важной особенностью, характеризующей речевую деятельность. Каждый раз создается не совсем новый текст. Это почти всякий раз текст, который является новым только по содержанию. А схема,

модель, образец, по которому он строится, берется уже в готовом виде таким, каким он сложился в предшествующей речевой практике. При этом данные образцы достаточно универсальны и допускают возможность достаточно широкого варьирования. Каждая модель располагает своим уникальным набором важных и обязательных особенностей оформления речевого материала и требует соблюдения определенной формы, схемы. Всякий текст состоит из нескольких содержательных компонентов, обязательных для данного речевого типа.

Любая коммуникативная ситуация построена на взаимодействии как минимум двух сторон. Это, с одной стороны, производитель речи, будь то создатель примитивного текста бытового характера или автор выдающегося художественного произведения, и, с другой стороны, потребитель речи в виде слушающего или читающего. Имея в виду использование типичных для каждого вида текстов содержательных компонентах, производитель речи производит соответствующие речевые действия, от достаточно простых, иногда примитивных, до весьма сложных.

Читающий или слушающий воспринимает готовую, оформленную, т.е. облеченную в знакомые формы речь. Для него это уже типовые речевые формы, с которыми он встречается с той или иной периодичностью и которые умеет воспроизводить сам с той или иной степенью успешности, поскольку владеет соответствующими речевыми действиями.

Таким образом, идея оформленности речи состоит в том, что типовые компоненты содержания, требуемые при организации текста, имеют типовые речевые формы [1, с. 19]. Всякий типовой текст требует типовой речевой организации, т.е. типового набора и определенной последовательности расположения речевых форм. Следовательно, каждое конкретное рассуждение, повествование, описание и т. д., имеющее место в конкретном тексте и являющееся одним из элементов его речевой организации или композиции, представляет собой композиционно-речевую форму.

Каждая сфера речевой деятельности располагает своим набором речевых действий. Это и специфические, характерные только для нее, речевые действия, и речевые действия универсального плана, к которым следует отнести умение рассказывать, т.е. повествовать, описывать и рассуждать. Соответствующие речевые формы получили наименование «повествование», «описание», «рассуждение». Именно эти речевые действия (или речевые формы) наиболее часто встречаются в жизни человека. Способности рассказывать о чем-то, описывать что-то, рассуждать о чем-то необходимы в жизни каждому человеку, независимо от его профессиональной принадлежности.

Возвращаясь к интересующему нас более всего сейчас тексту как продукту художественного дискурса, заметим, что для читателя описание, повествование и рассуждение — это не речевые действия, а речевые формы, в которые облечены компоненты содержания. Именно эти речевые формы в большом объеме содержатся в литературных произведениях. Они универсальны еще и потому, что постоянно и повсеместно используются и в других сферах речевой жизни человека. Поскольку такие речевые формы, как описание, повествование, рассуждение, широко распространены в различных текстах и в разных сферах речевой деятельности человека, то можно говорить не о конкретных видах описания, а об описании вообще, описании как о функциональном типе, функциональной разновидности речи. Точно в таком же смысле можно рассматривать и другие распространенные универсальные речевые формы — повествование и рассуждение.

Очевидно, что значительный отрывок, а тем более, законченное произведение, не могут быть однородными с этой точки зрения. Автор, развертывая изложение, обращается к различным способам донесения информации до читателя. Он то повествует о событии, то детально описывает его, то пускается в рассуждение по тому или иному поводу. Теоретические аспекты изучения данной проблематики всегда привлекали исследователей.

Среди функциональных типов речи традиционно выделяют повествование, рассуждение и описание. Следует отметить, что стилистика и смежные с ней науки периодически прибегали к попыткам изменения терминологии в части исследуемой нами категории: композиционно-речевые формы, способы изложения, словесно-стилевые единства, типы текста и др. Своим нынешним наименованием функциональные типы речи обязаны профессору О.А. Нечаевой и ее монографии (1974 г.), в которой автор предложил свое видение проблемы. Исследование проведено на материале художественных текстов и, справедливости ради, отметим, что первоначально введенный в научное обращение термин звучал как «функционально-смысловые типы речи». Оба термина употребляются в одинаковой степени равнозначно. Активное изучение функционирования стилистических разновидностей современного русского литературного языка и текстовой типологии продолжается по сей день.

Поскольку цели и задачи общения в разных сферах коммуникации различны, постольку и набор, и частота проявления различных функциональных типов речи в рамках одного текста разнится. Этим же объясняются и неодинаковые процессы развития функциональных типов речи, неодинаковая степень разработанности их современных научных характеристик.

Между тем, достаточный уровень коммуникативного развития предполагает умение определять принадлежность текста к тому или иному

функциональному типу, воспринимать и анализировать текст, относя его к определенному типу. О достаточном уровне развития коммуникативной компетенции можно судить и по умению создавать тексты в соответствии с лексико-грамматическими, логическими, структурными, семантическими и иными характеристиками того или иного функционального типа речи.

Рассмотрим и дадим характеристику основным функциональным типам речи. К ним относят, прежде всего, повествование, рассуждение и описание. При этом многочисленные исследования текстов убеждают, что в научной речи преобладают рассуждение и описание, в официально-деловой – предписание и констатация, публицистической – повествование и рассуждение, художественной – повествование и описание, разговорной – повествование [3].

Повествование предназначено для передачи в рассказе информации о ряде событий или, например, последовательном переходе лица или предмета из одного состояния в другое. Поэтому содержание повествующих фрагментов текста определено, как правило, порядком протекания действия, где каждое предложение способствует развитию сюжета. Каждое новое предложение либо является стадией в продвижении действия вперед, либо знакомит с новым этапом в развитии сюжета. Сказуемые по их временной отнесенности могут быть одного или разных типов. Это, как правило, глаголы совершенного вида, обозначающие предельные, сменяющиеся действия. Такие глаголы обычно несут на себе смысловую нагрузку. Поскольку на первом плане в повествовании – ход событий, акценты расставляются при помощи многочисленных обстоятельств. Этим же определена характерная для повествования конкретная лексика.

Синтаксической особенностью повествования является преобладание цепной связи предложений. Безличные и номинативные предложения для повествования нетипичны [2].

Повествование в художественном дискурсе чаще всего включает в себя моменты описательности, что обеспечивает возможность создать наглядные образы, необходимые для представления героев и места действия.

Целью рассуждения является придание речи аргументированного характера. Это развивающееся умозаключение, нацеленное на выполнение определенной коммуникативной задачи. Оно выстраивается по законам причинно-следственной связи. Научная сфера человеческой жизнедеятельности является основной областью производства и потребления этого функционального типа речи.

Рассуждение имеет свою собственную типологию [3]. Она включает, прежде всего, собственно рассуждение, череду логически следующих друг за другом предложений, в которой четко прослеживается направление и

развитие мысли или идеи автора. Суждение в узком смысле слова занимает центральное место в структуре типологии рассуждения.

Особая ниша в данной структуре принадлежит объединению нескольких сходных по структуре подтипов: нацеленное на установление истинности тезиса доказательство, противоположное ему, нацеленное на подтверждение ложности тезиса, опровержение и обоснование, целью которого является установить целесообразность действия, его мотивы. В структуре каждого из трех подтипов наличествуют ключевой тезис и аргументы, которые формулируются с тем, чтобы подтвердить, опровергнуть или обосновать тезис.

Еще один из подтипов рассуждения – объяснение, которое раскрывает и оформляет в виде высказывания совокупность причин происходящих в реальности действий или бездействий, явлений и обстоятельств.

Следует отметить, что рассуждение на практике представляет собой наиболее сложный для овладения тип речи.

Отечественная функциональная стилистика, находясь в постоянном развитии, на сегодняшний момент говорит о выделении новых типов речи: предписание и констатация. Эти типы речи в первую очередь характерны для официально-деловых и научно-технических текстов, которые в рамках нашего исследования не рассматриваются.

Англоязычные (британские и американские) авторы, исследуя стилистические особенности художественного текста, используют для обозначения изучаемого нами комплекса функциональных типов речи термин «*fiction-writing mode*», что можно перевести как ‘форма написания художественной литературы’. Этот термин определяют следующим образом: «Форма написания художественной литературы - это способ написания со своей собственной системой правил относительно места, времени и способа его использования» [6]. Таким образом, основными параметрами, которые отличают один тип речи от другого, являются место, время и способ коммуникации.

Эта концепция восходит к Аристотелю, который в «Поэтике» называл повествование и действие («*narration and action*») двумя способами отражения описываемой ситуации [9].

Однако существует и несколько иная традиция трактовки компонентов художественного текста. В течение многих лет художественный текст рассматривали как единство двух составляющих — повествования и диалога. Признавая диалог как особую форму речи, Э. Маршалл, известный теоретик литературы, пошел дальше, уточнив понятие «повествование». Он выделил несколько разновидностей этого функционального типа речи. К ним относятся: развитие событий (*action*), пересказ (*summary*), изложение чувств и мыслей героя (*feelings/thoughts*), а также изложение сопутствующей обстановки (*background*) [7].

В настоящее время в сообществе англоязычных исследователей и писателей нет единого мнения относительно количества и состава функциональных типов речи в художественном дискурсе и их использования. И если одни указывают на существование четырех разновидностей: повествование (*narration*), объяснение (*exposition*), ведение полемики (*argumentation*), описание (*description*) [6], то другие (например, Дж. П. Моррелл) упоминают шесть видов: изложение событий (*action*), объяснение (*exposition*), описание (*description*), диалог (*dialogue*), пересказ (*summary*) и переход к последующей части текста (*transition*) [8, с. 127].

Американский писатель П. Селгин, размышляя о существующей системе функциональных типов речи, выделяет пять типов: изложение событий (*action*), диалог (*dialogue*), изложение мыслей героя (*thoughts*), пересказ (*summary*) и описание (*description*) [10, с. 38]. Далее других в попытках систематизировать и утвердить более детальную типологию функциональных частей речи пошел писатель и исследователь М. Клаассен, указав на одиннадцать функциональных типов речи: изложение событий (*action*), обобщение (*summarization*), повествование (*narration*), описание (*description*), объяснение (*exposition*), переход к последующей части текста (*transition*), беседа (*conversation*), диалог (*dialogue*), ощущение (*sensation*), самоанализ (*introspection*), душевное волнение (*emotion*) и воспоминание (*recollection*) [5, с. 3].

Таким образом, обзор типологии разновидностей функциональных типов речи, составляющих художественный дискурс, показывает, что, несмотря на значительное разнообразие подходов к проблеме, можно выделить такие разновидности, которые рассматриваются как неоспоримые большинством исследователей. К ним относятся диалог, повествование и описание. Таким образом, функционирование типов речи в стилевых разновидностях языка отражает своеобразие задач коммуникации в соответствующих сферах и специфику функциональных стилей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коньков В.И. Функциональные типы речи: учебное пособие для студентов учреждений высш. проф. образования [Текст] / В.И. Коньков, О.В. Неупокоева. — М.: Издательский центр «Академия», 2011 — 224 с.
2. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) [Текст]. — Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974. — 261 с.
3. Трошева Т.Б. Система функционально-смысловых типов речи в современном русском языке [Текст] / Т.Б. Трошева // Интернет-журнал «Филолог». — 2003. — Выпуск № 2. — URL: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_2_35 (дата обращения: 10.01.2020).
4. Dijk, Teun A. Van. Cognitive processing of literary discourse [Электронный ресурс]: Cognitive processing of literary discourse. Poetics Today, 1, 1979, 143-160. — URL:

<http://www.discourses.org/OldArticles/Relevance%20assignment%20in%20discourse%20comprehension.pdf> (дата обращения: 10.01.2020).

5. *Klaassen, M.* Fiction-Writing Modes: Eleven Essential Tools for Bringing Your Story to Life [Text]. – Pennsauken, NJ: Bookbaby, 2015. – 234 p.

6. *Klaassen, M.* "Transition as a fiction-writing mode". [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.helium.com/knowledge/211532-how-to-use-transition-in-fiction> (дата обращения: 09.12.2019).

7. *Marshall, E.* The Marshall Plan for Novel Writing [Text]. – Cincinnati, OH: Writer's Digest Books, 1998. – 242 p.

8. *Morrell, J.P.* Between the Lines: Master the Subtle Elements of Fiction Writing [Text]. – Cincinnati, OH: Writer's Digest Books, 2006. – 299 p.

9. *Polking, K.* Writing A to Z [Text]. – Cincinnati, OH: Writer's Digest Books, 1990. – 539 p.

10. *Selgin, P.* By Cunning & Craft: Sound Advice and Practical Wisdom for fiction writers [Text]. – Cincinnati, OH: Writer's Digest Books, 2007. – 261 p.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРЕДВЫБОРНЫХ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТАХ

Аннотация. В статье рассматриваются поликодовые тексты (предвыборные плакаты и значки), применяемые в электоральной коммуникации Великобритании и США. Посредством текстов подобного рода осуществляется взаимодействие между политиками и электоратом. Выявляются три базовых стратегии использования данных предвыборных материалов: создание положительного имиджа кандидата или партии, критика политического оппонента, стратегия информирования. Рассматриваются лингвистические и экстралингвистические средства создания выразительности при реализации этих коммуникативных стратегий.

Ключевые слова: поликодовый текст, электоральная коммуникация, коммуникативная стратегия.

Svetlana Yu. Pavlina

USING COMMUNICATIVE STRATEGIES IN BRITISH AND AMERICAN ELECTORAL MULTIMODAL TEXTS

Abstract. The article explores multimodal texts (political posters and campaign buttons) used in British and American electoral communication. They are employed for interaction between politicians and electorate. The research reveals the main strategies of such texts employment a politician's positive image creation, a political opponent's criticism, providing information about the party/contenders. Specific expressive means used in multimodal electoral texts are analyzed.

Keywords: multimodal text, electoral communication, communicative strategy.

Электоральная коммуникация, будучи особым видом политической коммуникации, в последнее время привлекает внимание специалистов в области медиалингвистики, философии, коммуникативистики, политологии и политической лингвистики. В современных исследованиях электоральная коммуникация трактуется широко и соотносится не только с собственно выборами, но и с периодом, который предшествует данному ключевому моменту. [1, с. 95]

Особенностью электорального ландшафта США является то, что ситуация выборов носит практически непрерывный характер. Двухлетний цикл по выборам в конгресс и четырехлетний цикл по выборам президента стимулируют ранний старт агитации. Рекламные материалы, включающие наклейки и плакаты, призывающие голосовать за того или иного кандидата в 2020 г., появились вскоре после выборов 2016 г.

В Великобритании парламентские выборы, как правило, проводятся с интервалом в пять лет. Однако ситуация, сложившаяся после референдума 2016 г. о выходе страны из ЕС, привела к отставке двух премьер-министров и проведению нескольких досрочных выборов в Парламент, что

также может служить подтверждением значимости и непрерывности электоральной коммуникации.

Предвыборная ситуация характеризуется особым накалом борьбы за власть, в ходе которой взаимодействие политических партий и отдельных кандидатов с электоратом осуществляется посредством различных агитационных средств. Исследуя отечественные избирательные кампании, Л.В. Минаева выделяет следующие жанры электоральной коммуникации: лозунги, плакаты, агитационную листовку, радио- и телевизионные ролики, манифест/ программу партии, дебаты и другие выступления кандидатов [5, с. 117-160]. Кроме этого в качестве средств агитации рассматриваются рекламные щиты, растяжки, реклама на общественном транспорте, сувенирная продукция [3, с. 210].

В Великобритании и США агитационные материалы кандидатов и партий включают плакаты, листовки, наружную политическую рекламу, наклейки для автомобилей, а также рекламные значки (campaign button/ pin badge). В данном случае речь идет об электоральной коммуникации, осуществляемой через визуальный канал. Тексты подобного рода являются семиотически неоднородными или поликодовыми. Трансляция политической значимой информации происходит с использованием вербального кода (печатный текст), цветового кода и графического изображения (шрифт, картинка), иными словами иконического кода. Сочетание вербальных и иллюстративно-визуальных компонентов призвано в лаконичной форме донести до получателей информации определенный политический посыл, что позволяет рассматривать данные поликодовые тексты в функционально-прагматическом аспекте.

Анализ с точки зрения функциональной прагматики предполагает выявление цели создания текста. В предвыборной коммуникации такой целью служит получение отклика, ответной реакции электората, выражающейся в выборе или в отказе от выбора того или иного кандидата. По наблюдению В.Б. Кашкина, цель коммуникативного процесса заключается не в воздействии, а во взаимодействии. [2, с. 26]. Для достижения цели кандидаты и их предвыборные штабы применяют ряд стратегий, которые следует рассматривать как определенную направленность электоральной коммуникации, осуществляемой с учетом целевой аудитории и характеристик конкретной предвыборной ситуации.

В качестве материала исследования были выбраны предвыборные плакаты и значки, которые являются устоявшимися компонентами электорального ландшафта США и Великобритании, применяемыми в предвыборных кампаниях уже более двух столетий.

Функционально-прагматический анализ данных предвыборных поликодовых текстов позволяет выделить три основных стратегии:

- Создание положительного имиджа кандидата или партии
- Критика политического оппонента

- Стратегия информирования.

Как показывает материал исследования, наибольшее распространение получают агитационные материалы, призванные сконструировать привлекательный для электората образ кандидата или партии. В рамках стратегии создания положительного имиджа достаточно часто используется тактика призыва, которая реализуется в текстах предвыборных плакатов и значков с применением как вербальных, так и изобразительных средств. К вербальным компонентам относятся побудительные предложения с глаголами *vote* (1) и *elect* (2), а также эллиптические конструкции (3):

1. Elect Ed Butler
2. Vote Labour
3. Hillary Clinton for president

Кроме того, побудительность выражается с привлечением графического и цветового кодов. Так, например, значок с призывом голосовать за кандидата в президенты США Бена Карсона (2016 г) выполнен в лаконичном стиле. Призыв состоит из имени кандидата и восклицательного знака: *Ben!* Цветовой код дополняет информацию, переданную вербальными средствами: фоном надписи, служит красный цвет, символизирующий республиканскую партию.

Призыв может быть выражен метафорически, как, например, в тексте, содержащем графическое изображение поезда и надпись: *All Aboard the Trump Train!* Цветовая палитра носит символический характер, поскольку в ней используется сочетание белого, синего и красного, характерное для американского флага. Доминантой выступает рисунок поезда, выполненный в красном цвете, что подчеркивает принадлежность кандидата к республиканской партии.

Как правило, при реализации стратегии создания положительного имиджа кандидата или партии в исследуемых текстах используются предвыборные лозунги:

LET'S
MAKE
AMERICA
GREAT AGAIN
REAGAN'80

Экспрессивность достигается за счет таких лингвистических средств как рифма и аллитерация:

FOR GOVERNOR
TOMSON
AX THE
TAX

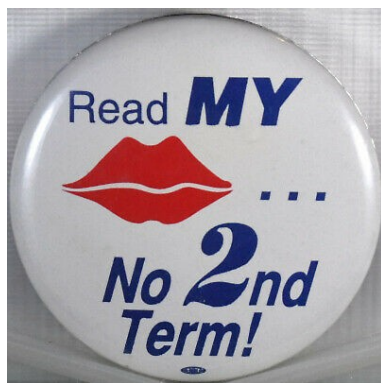
В предвыборных плакатах и значках обыгрываются имена кандидатов. Примером тому может служить значок в поддержку кандидата в

губернаторы штата Арканзас Уинтропа Рокфеллера (Win Rockefeller), который содержит следующую надпись:

WHEN
WIN
WINS...
HE WILL BE
BACK!

Значимые для кандидата ценности вербализуются в пространстве плаката или значка (Change на плакате с изображением Обамы) или транслируются при помощи графического изображения. Предвыборный лозунг британских консерваторов Vote Blue, Go Green получил символическое воплощение в виде изображения дерева с зеленой кроной, под которым в синем цвете выполнена надпись Conservatives.

Стратегия критики политического оппонента представлена самым широким спектром как лингвистических, так и невербальных средств ее реализации в англоязычных предвыборных текстах. Призыв не голосовать за политика может содержать отрицательную частицу NO или местоимение NOT, однако, подобный призыв, как правило, не выглядит прямолинейным, напротив, он приковывает к себе внимание и запоминается, поскольку искусно сочетает в себе различные семиотические коды. Примером тому может служить значок противников Джорджа Буша-старшего, баллотирующего в президенты США в 1992 году:

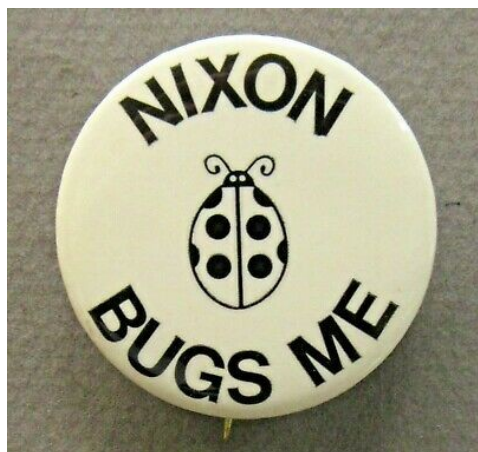


Обращает на себя внимание использование языковой игры, которая позволяет создать негативный образ того или иного политика как с помощью вербального и цветового кодов, так и с использованием графического изображения. Рассмотрим в качестве примера текст, направленный против кандидата в президенты Д. Трампа:

**I Think
Therefore I am
Obviously NOT voting for trump**

В данном случае применяется трансформация известного изречения I think, therefore I am (Я мыслю, следовательно, я существую) с использованием приема расширения. Выразительным представляется не только лингвистический компонент, но и его графическое оформление. Притягивает взгляд начало изречения и компонент **NOT**, а также написание имени кандидата со строчной буквы, что также несет в себе яркую оценочность.

Агитационные материалы, направленные против определенного политика, раскрывают ситуативный контекст, в котором разворачивается электоральная коммуникация. Множество предвыборных плакатов и значков содержат аллюзию на Уотергейтский скандал, в который был вовлечен президент Никсон, баллотирующийся на второй срок. Прослушивающие устройства («жучки»), установленные в штабе демократической партии, получают графическое изображение в следующем агитационном значке:



Вербальная составляющая содержит игру слов: существительное bug «жучок» совпадает по написанию и звучанию с эмоционально-оценочным глаголом bug «раздражать».

Актуальный для политической кампании по выборам президента 1980 года политический скандал, известный как Иран-контрас, лег в основу текста агитационного значка, направленного против замешанного в скандале президента Р. Рейгана: SWAP REAGAN. Первое слово призыва выполнено в красном цвете, фамилия президента – в зеленом, что является прямой отсылкой к исламской республике Иран. Глагол to swar также является аллюзией на секретную сделку с Ираном, в ходе которой произошел обмен заложников на американское оружие.

В предвыборных агитационных материалах находят отражение не только актуальные политические события, но и национально-культурный контекст. Так предвыборный плакат кампании по выборам президента США 2016, призывающий голосовать за Берни Сандерса и против Хиллари

Клинтон, выполнен в стилистике спортивной афиши, анонсирующей боксерский поединок. На переднем плане изображены пристально смотрящие друг на друга оппоненты-политики, за плечами Сандерса стоят молодые люди, составляющие либеральный электорат, за Х. Клинтон выстроился ряд микрофонов, символизирующих административный ресурс. В центре плаката размещен текст, гармонично поддерживающий графическое изображение:

04.19.16

The Battle of New York

the

PEOPLE

VS

the

ESTABLISHMENT

VOTE

В данном плакате реализуются сразу две стратегии: создание положительного образа Сандерса, как народного кандидата и критика его политического оппонента, которого поддерживает государственный аппарат.

Третьей стратегией, применяемой с помощью предвыборных поликодовых текстов, является информирование. Тексты, относящиеся к данной категории, лишены оценочности. Они функционируют в электоральном пространстве как индикаторы того, что определенный кандидат или партия включились в предвыборную борьбу. Как правило, это политические плакаты, содержащие графическое изображение всеми узнаваемого политика, которое в ряде случаев снабжается надписью с указанием имени кандидата. Графический компонент выступает в качестве доминантного элемента текста, а вербальный компонент либо отсутствует, либо выполняет второстепенную функцию. Предвыборные плакаты подобного рода используются ключевыми партиями для информирования о своей мощи, об определенной нише, занимаемой в электоральном пространстве [4, с.102].

Анализ стратегий, используемых в электоральной коммуникации Великобритании и США с применением таких видов поликодовых текстов как предвыборные плакаты и значки, позволяет заключить, что наибольшее распространение получает стратегия создания положительного имиджа кандидата или партии. Данные тексты характеризуются аксиологичностью и экспрессивностью, которая достигается за счет искусного сочетания вербального, цветового и графического кодов. Эмоционально-оценочными являются также предвыборные тексты, с помощью которых осуществляется стратегия критики оппонента. Им свойственна высокая степень выразительности, которая достигается с помощью языковой игры и аллюзии, создаваемыми

не только вербальными, но и графическими и цветовыми компонентами текста. Третьей стратегией является информационная, которая реализуется с использованием текстов, лишенных аксиологичности. Цель применения данных предвыборных материалов заключается в заявлении об участии того или иного известного кандидата в предвыборной кампании, они также служат своего рода сигналом об электоральной мощи партии. Ведущим компонентом в поликодовых текстах подобного рода является графическое изображение кандидата.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Кара-Мурза Е.С.* Электоральный дискурс как объект медиалингвистики (на материале московской кампании-2013 по выборам мэра) //Успехи современной науки и образования. – М., 2015. №3 – С.95-102
2. *Кашкин В.Б.* Введение в теорию коммуникации: учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. - 175 с.
3. *Никитин А.А.* Стратегия и тактика в избирательных кампаниях// Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2007. №3. С. 202-216.
4. *Павлина С.Ю.* Политический плакат как поликодовый текст// Политическая лингвистика. – 2019. - №2 (74). – С.102-106.
5. *Речевая коммуникация в политике: учебное пособие/ Под общ. ред. Л.В. Минаевой.* 6-е изд. М.: изд-во «Флинта», 2009. - 319 с.

Савилова И.П.
Лошак Г.П.

АНГЛИЙСКАЯ РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ В ФОРМАТЕ КОЛЛОКВИАЛЬНОГО СИНТАКСИСА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности английской литературно-разговорной речи в контексте коллоквиального синтаксиса. Выделяются основные признаки разговорной речи и типовые конструкции в рамках диалогических единств англоязычного институционального военного дискурса.

Ключевые слова: разговорная речь, коллоквиальный синтаксис, англоязычный военный дискурс.

Inna P. Savilova
Galina P. Loshak

ENGLISH COLLOQUIAL SPEECH WITHIN THE SYNTACTIC ENVIRONMENT

Abstract. The article describes basic properties of English colloquial speech and main syntactic structures typical of everyday speech of the military within the frames of syntactic environment.

Keywords: English colloquial speech, typical syntactic structures, basic properties, everyday speech of the military.

Любая наука не стоит на месте. Это касается и проблем синтаксиса. Если раньше речь шла о традиционном, конструктивном синтаксисе, то сегодня изучаются также проблемы коллоквиального, семантического, коммуникативного, прагматического и других аспектов синтаксической теории. Разговорная речь является одним из видов устной/письменной речи. Изучение разговорной речи, как правило, осуществляется в рамках синтаксиса – структурной основы данной формы речи. В результате всестороннего анализа речевых явлений возникло научное лингвистическое направление под названием коллоквиальный синтаксис или синтаксис разговорной речи. Одной из основных задач коллоквиалистики является аккумуляция и каталогизация коллоквиализмов в рамках основных типов коллоквиальных конструкций (синтаксиса разговорной речи).

Разговорная речь является структурно-прагматической составляющей любого языка, в том числе, всей номенклатуры институциональных дискурсов [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Основными признаками английской разговорной речи по классификации А.А. Худякова [11, с.80-82] являются:

1. Устный характер речи.
2. Диалогический характер речи.

3. Обиходно-бытовая тематика.
4. Фонетическая редуцированность.
5. Клишированность речи.
6. Ситуационность речи.
7. Эмоциональность (аффективность) речи.
8. Спонтанность речи.
9. Комплементарность к неречевой деятельности.
10. Неофициальный/неформальный характер речи.

Вышеперечисленные свойства разговорной речи в совокупности характеризуют ее сферу употребления.

Анализируя синтаксические явления, характерные для английской разговорной речи, А.А. Худяков выделил основные черты, типичные для этой языковой сферы. Наблюдательный исследователь и тонкий интерпретатор языковых явлений, А.А. Худяков представил детальный список, развернутую картину синтаксических явлений, характерных для разговорной речи. Выявленные им основные типы коллоквиальных конструкций, выполняющих ряд важных коммуникативно-прагматических функций [11, с.80-87]. Приводимый ниже каталогизированный список является руководством к действию для исследований коллоквиального синтаксиса.

1. Парцелляция.
2. Абсолютивный атрибут.
3. Пролептические конструкции.
4. Антипационные конструкции.
5. Именное высказывание с постпозитивной темой-уточнителем.
6. Инверсия.
7. Вопросно-ответное построение высказывания.
8. Переспрос.
9. Повтор.
10. Употребление апеллятивных местоимений.
11. Междометная индикация вопросительности.
12. Эллипсис глагола-связки.
13. Эксплетивы.
14. Перифраза.
15. Безглагольные выражения побудительности.
16. Отрицание в форме вопроса.
17. Утвердительная форма вопроса.
18. Утверждение в форме отрицательного вопроса.
19. Эллипсис подлежащего.
20. Эллипсис подлежащего и сказуемого.
21. Эллипсис служебных элементов предложения.

Как отмечает А.А. Худяков, этот список не является окончательным, незыблемым и приводит в подтверждение этого убедительную аргументацию [11, с. 87].

Разговорная речь реализуется в различных стилистических регистрах в зависимости от ситуации общения, уровня образованности и социального статуса коммуникантов. С учетом данных признаков разговорная речь делится на литературно-разговорную (colloquial) и фамильярно-разговорную (low colloquial). Фамильярно-разговорная речь является предметом изучения в статье Г.П. Лошак, И.П. Савиловой «О некоторых особенностях английской разговорной речи [4, с.211-216]. Предметом же данного исследования является литературно-разговорный стиль речи в формате коллоквиального синтаксиса.

Диалогический характер разговорной речи, а также отбор наиболее типичных моделей коллоквиального синтаксиса привлёк наше внимание к таким структурам, как эллипсис, повтор, эллиптический повтор, утвердительная форма вопроса, реализующимися и широко используемымися в разговорной речи в составе диалогических единств. Особенности структуры, семантики и прагматики диалогических единств в англоязычном военном институциональном дискурсе были предметом рассмотрения в ряде статей Г.П. Лошак, И.П. Савиловой. Необходимо однако отметить, что данная проблематика находится пока на начальном этапе исследования и требует дальнейшей разработки.

Диалогический дискурс повседневного общения военнослужащих нередко бывает представлен эллиптическими предложениями. Как структуры разговорной речи, они функционируют в составе диалогических единств, представляющих собой наиболее крупные структурно-семантические единицы диалогической речи. Наиболее частым проявлением связности реплик диалога на основе их функциональной взаимозависимости является эллиптический повтор. Разнообразные формы эллипсиса и повтора являются распространённой чертой английской разговорной речи.

Приведённые ниже диалоги из учебного пособия «Campaign. English for the Military» [12] наглядно иллюстрируют ряд типовых коллоквиальных конструкций, таких, как: утвердительная форма вопроса, эллипсис, повтор, эллиптический повтор и др.

Dialogue 1

A: You're currently posted as an instructor at Sandhurst?

B: Yes, sir. On promotion to major, I was selected as an instructor for the late entry officer's course.

Dialogue 2

A: Where do you want to transfer to anyway?

B: Headquarters Company.

A: What do you mean, Headquarters Company? You want to transfer here?

B: Yes, Corporal.

Dialogue 3

A: That is the end of the first part of the lesson. What's the first question? No questions? Private Parks. What formation is used to assault the enemy?

B: The line formation, sergeant.

A: Good. And why the line formation and not some other formation?

B: Because the line formation permits maximum firepower to the front.

A: Good.

Явление эллиптического повтора представляет большой интерес как с точки зрения структуры, так и семантико-стилистических особенностей. Как отмечает И.В. Арнольд, «Повторы – восклицания выражают возмущение, насмешку, иронию и гораздо реже положительную реакцию. Возможен повтор-переспрос» [1, с. 355].

Dialogue 4

A: The local police think it was a car accident.

B: A car accident! No, Officer, I don't think it was a car accident.

A: Why do you say that?

B: Well, the injuries weren't consistent with an accident. I think it was probably an anti-personnel mine.

Повтор-переспрос, сопровождаемый восклицательным знаком, выражает несогласие с оценкой обстановки на месте дорожно-транспортного происшествия.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. Виды и функции коллоквиальных конструкций отличаются большой вариативностью.

2. Эллипсис и повтор широко используются военнослужащими в повседневном и профессиональном общении.

3. Эллиптические повторы характеризуются спонтанностью, лаконичностью структуры, одновременно выполняя контактоустанавливающую, эмотивную, оценочную и прагматическую функции.

4. Повтор, эллипсис и эллиптический повтор являются средствами связи между предложениями в диалогическом единстве, усиливая воздействие на реципиента и интенсифицируя высказывание.

5. Овладение правилами коллоквиального синтаксиса способствует развитию навыков литературно-разговорной речи и служит целям коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. / И. В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.

2. Лошак Г.П. Анализ идиоматических средств из сферы экономики в лингвистическом формате / Г.П. Лошак// Сб.: Романо-германская филология.

Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: Материалы итогового Всероссийского научно-методического семинара профессорско-преподавательского состава. РВВДКУ им. В.Ф. Маргелова. – Рязань, 2015. - С.20-24.

3. *Лошак Г.П.* Военный дискурс как специфическая составляющая делового дискурса / Г.П. Лошак // Сб.: Деловой иностранный язык: материалы Международной научно-практической конференции. Рязань, 2012.-С. 160- 165.

4. *Лошак Г.П.* О некоторых особенностях английской разговорной речи. / Г.П. Лошак, И.П. Савилова // Сб.: Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах: материалы Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. – Рязань: Академия ФСИН России, 2019. – С.211-216.

5. *Лошак Г.П.* Породы крупного рогатого скота / Г.П. Лошак // Методические рекомендации по английскому языку для студентов I-II курсов факультета ветеринарной медицины и биотехнологии для специальностей 111100 (зоотехния), 020400 (биология), ветеринария. Рязань, 2011. - 30 с.

6. *Лошак Г.П.* Реализация образных выражений в формате профессионального военного дискурса (на материале английского языка) / Г.П. Лошак // Сб.: Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе: материалы Международной научно-практической конференции. РГУ имени С.А. Есенина. Рязань, 2016. –С.56- 61.

7. *Лошак Г.П.* Реализация эмоций средствами фразеологии (на материале английского языка) / Г.П. Лошак, И.П. Савилова // Сб.: Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе: материалы Межрегионального научно-практического семинара с международным участием. – Рязань: Академия ФСИН России, 2016. – С.118-123.

8. *Лошак Г.П.* Содержание сельскохозяйственных животных / Г.П. Лошак// Методические рекомендации по английскому языку для студентов I – II курсов факультета ветеринарной медицины и биотехнологии для специальностей 310700 (зоотехния), 013500 (биология), ветеринария. - Рязань, 2008.- 20с.

9. *Савилова И.П.* Англоязычный дискурс в сфере профессионального общения /И.П. Савилова, Г.П. Лошак // Сб.: Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе: материалы Международной научно-практической конференции. РГУ имени С.А. Есенина: Рязань, 2016. - С.76- 80.

10. *Савилова И.П.* Фразеологические единицы английского языка в информационном пространстве политического дискурса / И.П. Савилова, Г.П. Лошак// Сб.: Актуальные проблемы современных лингвистических исследований: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Рязань, 2012.- С.130-133.

11. *Худяков А.А.* Теоретическая грамматика английского языка: Учеб. пособие для студ. филол. фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / А.А. Худяков. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

12. *Mellor-Clark Simon.* Campaign. English for the Military. Student's Book II. – Macmillan, 2009. – 143 p.

АНАЛИЗ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОМ НОВОСТНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В настоящем исследовании тексты газетных статей (1), озвученные тексты радионовостей (2), устные квазиспонтанные (3) и спонтанные дискурсы (4) и твиты (5) анализируются с целью определения основных лингвистических характеристик письменной и устной типов речи (и их подтипов) в современном новостном политическом дискурсе. Проведенный анализ позволил определить структурную схожесть первых двух дискурсов, с одной стороны, и остальных дискурсов, с другой. Их особенности релевантны для обучения студентов умению продуцировать такие типы текстов, соответствующие их функционально-стилевым нормам.

Ключевые слова: новостной политический дискурс, устная речь, письменная речь, квазиспонтанная речь, спонтанная речь, твит, синтаксическая структура, отличительные особенности.

Svetlana Yu. Stepanova

STUDY OF ORAL AND WRITTEN SPEECH IN PRESENT-DAY POLITICAL NEWS DISCOURSE

Abstract: This is a study of texts of newspaper articles (1), orally presented prewritten radio news (2), oral quasi-spontaneous (3) and spontaneous texts (4) and tweets (5) aimed at bringing out the main linguistic characteristics of oral and written types of discourse, and their subtypes, in present-day political news materials. The analysis reveals the structural similarity of the first two types, on the one hand, and the remaining three, on the other. Their distinctive features are relevant for teaching students to produce such texts in accordance with their functional and stylistic norms.

Keywords: political news discourse, oral speech, written speech, quasi-spontaneous speech, spontaneous speech, tweet, syntactical structure, distinctive features.

Цель статьи – провести анализ разных типов текстов политической тематики с тем, чтобы выявить отличия и взаимосвязь устного и письменного видов речи в современном новостном дискурсе. Эти тексты выбраны объектом исследования, так как студенты Дипломатической академии преимущественно используют такие материалы на занятиях английского языка, учатся суммировать, реферировать и анализировать газетные тексты в устной и письменной форме. Соответственно, им необходимо иметь четкое представление о главных характеристиках и отличиях письменных и устных дискурсов.

Анализируемые тексты относятся к публицистическому функциональному стилю и представляют такие его жанры, как газетные статьи, новостные сообщения Би-Би-Си и интервью по политической тематике. Их объединяют следующие характеристики по параметрам коммуникативной ситуации:

(1) доминирующая функция воздействия (прагматическая функция языка), рассматриваемая как воплощенная целеустановка автора, которая включает подчиненную ей информационную функцию, также служащую конечной цели воздействия на адресата [1, с.64],

(2) высокая степень официальности, определяемая значимостью тематики и социальным статусом участников коммуникации,

(3) общностью сферы массовой коммуникации.

Однако эти материалы неоднородны и должны быть проанализированы по другим параметрам коммуникативной ситуации: с точки зрения видов речи – устной/письменной, монологической/диалогической, а также по признакам степени подготовленности, контактности/дистантности общения, степени эмоциональности и др.

Устная - письменная виды речи давно выделены и изучены в многочисленных исследованиях.

С точки зрения структурной лингвистики устная речь рассматривается на диахронном уровне как первичный вид речевой деятельности, а письменный – вторичный, производный. При этом они существуют как “две языковые системы” [2, с.71]. На синхронном срезе они равноправны и имеют свои языковые нормы и знаковые системы, поэтому выдвигается понятие устного и письменного языка.

Функциональная стилистика изучает язык с другой точки зрения: в контексте коммуникативного акта, характеризующегося различными экстралингвистическими факторами, к которым, в частности, относят устную и письменную формы речи.

Таким образом, дихотомия устный – письменный может рассматриваться и как явление экстралингвистического порядка (параметр ситуации общения) и как явление системы языка, имеющее свои нормы и стандарты.

Лингвисты описывают отличия между устной и письменной речью следующим образом.

Письменная речь имеет такие характеристики, как подготовленность, монологичность, когерентность, нормативность, преобладание книжной и нейтральной лексики, большее количество существительных и прилагательных, наличие сложных развернутых предложений, причастных оборотов, разнообразных союзов, сложных предлогов, пассивных конструкций; невысокая роль невербальных факторов, использование пунктуации для смыслового и эмоционального выделения.

К характеристикам устной речи относят спонтанность, линейность и возможность по ходу дела исправлять сказанное, диалогичность, фрагментарность, отступления от нормативности, преобладание разговорной лексики, большее количество глаголов и наречий, использование простых и эллиптических предложений, побудительных,

вопросительных и восклицательных предложений, небольшой набор союзов, важная роль невербальных факторов (интонации, жестов, мимики).

Материалы данного исследования не могут быть автоматически отнесены к устной или письменной форме речи, хотя по формальным признакам статьи являются печатными письменными материалами, а новости и интервью – звучащими, то есть устными.

Необходимо учитывать, что газетные статьи часто включают цитаты устных высказываний политических и общественных деятелей, а иногда и их твиты (особенно часто твиты Дональда Трампа). В твитах используется письменный формат, однако по своим характеристикам они ближе к устной речи, так как обладают такими чертами, как неофициальность, спонтанность, разговорность, пренебрежение правилами и использование эрративов. Некоторые лингвисты считают, что это новый тип речи – “устная письменная речь” [3, с.31].

Что касается звучащих новостных сообщений, то они не могут считаться классическими образцами устной речи, так как они не продуцируются в момент записи текста, а написаны заранее. Даже сообщения корреспондентов, часто включающиеся в текст новости, также имеют письменную опору в большинстве случаев.

Только в интервью речь говорящих может быть отнесена к устной, хотя и с оговоркой об относительности ее спонтанности.

Признак спонтанности – очень важная характеристика устной речи, отличающая ее от озвученной (прочтенной) письменной. Спонтанность речи также относительна. В этом смысле целесообразно подразделять спонтанную и квазиспонтанную речь. О последней говорят в том случае, когда цитируемый политический или общественный деятель является опытным оратором, хорошо владеющий тематикой выступления и ее лексическим наполнением, и в условиях непосредственного общения продуцирует текстовые блоки, не раз произнесенные ранее.

Таким образом, для анализа наших материалов будет применен параметр степени подготовленности, который позволяет охарактеризовать речь как подготовленную (прочтенную или воспроизведенную по памяти, то есть имеющую письменную опору), квазиспонтанную и спонтанную.

С учетом сказанного представляется необходимым вычленив в нашем материале следующие типы дискурсов:

письменные (авторский текст газетных статей),
условно устные, почтенные диктором (составная часть радионовости),

условно устные, подготовленные и озвученные корреспондентом (составная часть радионовости),

устные квазиспонтанные (цитаты в газетных статьях и интервью опытных ораторов),

устные спонтанные (цитаты в газетных статьях, интервью и комментарии неофициального стиля),
условно письменные (твиты).

В настоящем исследовании проанализированы следующие материалы:
газетные статьи из The Independent, The Guardian, The Financial Times, Metro, статьи Би-би-си и Reuters общим объемом в 114 предложений (2727 слова, 12статей),

запись радионовостей Би-би-си, включающие тексты, прочитанные дикторами и озвученные корреспондентами, общим объемом в 133 предложения (2817 слов, 22 радиосообщений),

стенограммы интервью политиков на пресс конференциях с сайта rev.com/blog/transcripts/political transcripts (Donald Trump, Joe Biden, Steve Scalise) и с сайта CNN (Gov. Tim Pawlenty) общим объемом в 65 предложений (928 слов, 10 развернутых ответов на вопросы),

твиты Дональда Трампа с сайта factba.se и других политических деятелей (сенатор Lindsey Graham, пастор Franklin Graham, министр Nicola Sturgeon, заместитель помощника министра Andrew Exum) из газетных статей общим объемом в 37 предложений (420 слов, 14 твитов).

Для анализа материалов исследования используются следующие критерии:

1) длина предложений;

2) структура предложений:

простые/сложные: сложносочиненные/сложноподчиненные: тип придаточного предложения;

наличие и использование осложняющих элементов в предложениях: причастных оборотов, однородных членов предложения, обособленных конструкций;

активные/пассивные конструкции;

наличие эллиптических предложений и неграмматичных [3, с.32] конструкций;

3) типы союзов и предлогов;

4) выбор лексики: нейтральной, книжной, разговорной; наличие сокращений.

Таблица 1. Полученные данные по анализу пяти типов дискурса

Тип дискурса	письм. дискурс статьи (автор)	усл.устный дискурс радионовости			устный д. квазиспон. интервью, статьи, новости	устный д. спонтан. интервью статьи	усл.письм. дискурс твиты
		общ.	диктор	кор-респ.			
Среднее колич. слов в предл.	28	21	21	21	16	8	11
простое предложение%	26	36	45	29	57	59	61
сложноподчин.							

предложение%	70	53	51	57	32	37	39
сложносочин. предложение%	4	11	4	13	11	4	-
Предложения не/осложненные %	43 57	62 38	60 40	57 43	61 39	89 11	69 31
простые (кол.)	7 < 12	27>21	12 <=13	15 > 8	21 > 8	8 > 1	10 > 8
Сложные(кол.) не/осложнен.; с1vs2придаточ. предл. %	24 < 32 54 > 45	43>28 58>42	20 > 8 53>= 46	23>20 60> 40	18 > = 17 53 >= 47	9 > 1 90 > 10	12 > 2 75 > 25
Пассивные конструкции %	32	25	20	30	9	0	13

Из таблицы следует, что самые длинные предложения используются в авторском тексте газетных статей - письменный дискурс (в среднем 28 слов в предложении). В условно устном дискурсе, прочитанном диктором или озвученном корреспондентом, средняя длина предложения меньше – 21 слово. В устном квазиспонтанном дискурсе длина предложения еще меньше – 16 слов. Наименьшая длина предложения выявлена в устном спонтанном дискурсе – 8 слов в предложении. Твиты – условно письменный дискурс – близки к устному спонтанному дискурсу по этому параметру – 11 слов в предложении.

Таким образом, подтвержден тезис о большей длине предложения в письменной речи по сравнению с устной квазиспонтанной и, тем более, спонтанной речью.

Более тонкие различия между дискурсами выявляются при сравнении их с точки зрения количества простых, сложноподчиненных и сложносочиненных предложений (см. таблицу).

Наименьшее количество простых предложений зафиксировано в письменном дискурсе (26%). В радионовостях – чуть больше (36%), при этом в речи корреспондентов их меньше, чем у дикторов - 29% и 45% (можно предположить, что в дикторском тексте больше учитывается тот факт, что простые предложения облегчают восприятие речи слушателями). Соответственно, сложноподчиненных предложений гораздо больше, чем простых, в письменном дискурсе статей (70%). В озвученных текстах радионовостей их меньше (53%), при этом в речи корреспондентов общее количество сложноподчиненных и сложносочиненных предложений больше, чем в речи дикторов (57%+13%=70% vs 51%+4%=56%), что еще раз свидетельствует о неспонтанности сообщений корреспондентов.

В устных квазиспонтанных и спонтанных дискурсах процент простых предложений увеличивается (57% и 59%), а сложноподчиненных и сложносочиненных предложений сокращается (32%+11%=43% и 37%+4%=41%) Это, также как высокий процент простых предложений, является важной характеристикой устной речи.

В твитах процент простых предложений наивысший (61%), а сложных предложений наименьший - 39%. Этот факт доказывает правомерность отнесения этого типа дискурса к условно письменной или «устной письменной речи».

Таблица также помогает провести сравнение по отсутствию – наличию осложнений в простых и сложных предложениях и по количеству придаточных предложений. К осложняющим компонентам предложения относят наличие однородных членов, обособленных конструкций (приложений, парантезы, уточнений, пояснений, вводных слов и конструкций, например, указание источника и др.), причастных оборотов и других.

Из данных таблицы следует, что в письменном дискурсе статей наибольшее количество простых и сложных предложений с осложняющими компонентами. Их количество сокращается в условно устных текстах радионовостей. В квазиспонтанном дискурсе намного меньше простых осложненных предложений, хотя по сложным предложениям цифры схожи. В устном спонтанном дискурсе и твитах явно преобладают неосложненные предложения.

По типам дискурса осложняющие элементы распределяются следующим образом:

1) письменный авторский дискурс статей: на 114 предложений приходится 14 причастных оборотов (12%), 13 случаев использования однородных членов (11%), 15 приложений (13%) и единичные случаи употребления парантезы, вводных слов, уточнений и др. На этот дискурс, что естественно, приходится наибольшее количество обособленных конструкций, содержащих указания на источник сообщения и слова автора (31-27%);

2) условно устный дискурс радионовостей: на 133 предложения приходится 22 причастных оборота (17%), 19 однородных членов (14%), 15 приложений (11%), 14 обособленных конструкций с указанием источника или автора высказывания (11%), единичные случаи вводных слов, уточнений и пояснений;

3) устный квазиспонтанный дискурс: на 99 предложений приходится 16 однородных членов (16%), 12 вводных слов и предложений (12%), 8 причастий (8%), 4 повтора (4%), 3 пояснения (3%), 2 сравнения (2%), 1 парантеза (1%) и обособленное обстоятельство, указаний на источник нет;

4) устный спонтанный дискурс: зафиксированы по 1 случаю использования повтора, парантезы и сравнения;

5) условно письменный дискурс твитов: на 37 предложений приходится 9 однородных членов (24%), 3 случая вводных слов и фраз (8%), по 1 причастному обороту, повтору и пояснению (по 2%).

Проведенное сравнение дискурсов с точки зрения элементов, осложняющих предложение, выявило структурную близость по этому

параметру письменного и условно устного дискурсов, что указывает на их письменную природу. От них резко отличаются устные квазиспонтанные и, особенно, спонтанные дискурсы, хотя в квазиспонтанных процент однородных членов и причастий сопоставим с двумя первыми типами дискурсов, что можно объяснить общностью тематики и степени официальности.

Твиты по количеству однородных членов и наличию причастных оборотов приближаются к письменным текстам и устному квазиспонтанному дискурсу, а по присутствию вводных слов и фраз – только к квазиспонтанному.

Такая же картина складывается и по проценту пассивных конструкций в анализируемых дискурсах. В письменном дискурсе статей наивысший процент таких конструкций (32%), в радионовостях немного ниже (25%), в устном квазиспонтанном дискурсе намного ниже (9%), в устном спонтанном – ноль, а в твитах 13%.

Таблица также позволяет сравнить дискурсы по другому аспекту сложности их синтаксической структуры, а именно, по наличию одного или более придаточных предложений. Во всех типах дискурсов выше процент предложений с одним придаточным предложением, но он значительно выше в твитах (75%vs25%) и, особенно, в устном спонтанном дискурсе (90%vs10%), что коррелирует со снижением степени официальности и подготовленности.

Стоит отметить, что во всех дискурсах, кроме спонтанного, зафиксированы предложения с 3-4 придаточными предложениями: в авторском тексте статей 6 случаев, в радионовостях – 4, в квазиспонтанной речи – 5, в твитах -1. Например:

Kay Beiley Hutchison, US ambassador to Nato, said heads of state and government would not be at the event mainly because it was “too soon” after the Brussels summit in July, when Mr Trump and European leaders clashed over military spending. (статья)

Thousands and thousands of people have been killed in that zone over the years that has been sought for many decades and I think we have something that’s going to be strong and hold up. (интервью Д.Трампа)

All I have to say is that @robertcobrien is a really, really good person and that I wish him all the best in what will certainly be a challenging role. (твит Andrew Exum)

Далее были посчитаны типы придаточных предложений в анализируемых дискурсах. Наиболее частотным во всех 5 дискурсах являются дополнительные придаточные - 40%, 51%, 60%, 63% и 54% соответственно. Далее следуют определительные придаточные – 18%, 22%, 22%, 9%, 15%. На придаточные времени приходится 24%, 13%, 5% и 18%, (в твитах они отсутствовали), на условные - 6% в статьях, новостях и интервью, 0% в спонтанных текстах и твитах. Зафиксированы единичные

случаи придаточных причины, цели, уступки и образа действия в первых трех дискурсах. В спонтанных текстах наименьшее разнообразие придаточных. В твитах, кроме основных – дополнительных и определительных, есть придаточные причины, следствия, уступительных и именное, что сближает их с письменными дискурсами.

Важным структурным отличием устной казиспонтанной и спонтанной речи от письменной и условно устной (тексты дикторов и корреспондентов радио новостей) является синтаксическая неровность, неупорядоченность, иногда фрагментарность и незаконченность предложений первой в отличие от высокой структурированности и когерентности второй. В интервью типично чередование коротких простых предложений и длинных сложных с хаотичной структурой. Например,

In any event, by the moves that we've made, we're achieving a much more peaceful and stable area between Turkey and Syria, including a 20 mile wide safe zone, an interesting term, safe zone. That's the term we're using. Hopefully, that zone will become safe. (Donald Trump)

So look, I am not worried about what... Here's what I'm worried about. I'm worried that he gets so unhinged, of the year left to go in this administration, he does something really, really stupid in terms of our international interest. I don't mean about our election, that's already... (Joe Biden)

В интервью зафиксировано не только несколько случаев незаконченных, но и неграмматичных предложений, построенных с ошибками. Например:

The fact that Adam Schiff won't even let the press in, you can't even go in and see what's going in that room. (Steve Scalise)

Еще одной чертой устной квазиспонтанной и спонтанной речи, отличающей ее от письменной и условно устной, является наличие вопросительных, восклицательных и побудительных предложений, что можно объяснить эмоциональностью этих дискурсов и наличием контакта с участниками коммуникации. По этому параметру с устным дискурсом схожи только твиты, также отличающиеся эмоциональностью. Например:

...Just another Democrat fraud. Presidential Harrassment! (Donald Trump)

Только для твитов характерно широкое использование эллиптических предложений (15 случаев), указывающих на их близость с разговорной спонтанной речью. Например:

Very good meeting on the Middle East, The Military, and Trade. Heading back to The Southern White House (Mar-a-Lago!). (твит Donald Trump)

Все дискурсы были проанализированы с точки зрения использования в них союзов и союзных слов. По инвентарю этих слов не наблюдаются большие различия между дискурсами. В подавляющем большинстве случаев используются самые простые и частотные союзы и союзные слова: that и and, а также if, as, since, before, while, because, after, but, what, which, who, where, where, so и т.д. Более книжные союзы и союзные слова

присутствуют во всех дискурсах: в статьях (despite, so...as, unless, even though, as well as, whether), в радионовостях (as long as, whether, such...that, unless, although, until, as well as), в квазиспонтанном дискурсе (whatever, either...or, both...and, once), в спонтанном дискурсе (whenever) и в твитах (whenever, as hard as). Их использование объясняется общностью политической тематики и статусом политиков.

Отличия между дискурсами были выявлены при подсчете количества бессоюзной связи главного и придаточного предложения. В письменном дискурсе статей 23% такого типа связи, в радионовостях 20% (30% у дикторов и 13% у корреспондентов), в устном квазиспонтанном дискурсе 8%, в спонтанном и твитах 0%. То есть можно сделать вывод, что бессоюзная связь - это черта письменной речи.

Следующий параметр сопоставления дискурсов – стилистическая окраска лексики. При том что все дискурсы не отличаются по тематике, естественным является использование книжной публицистической лексики, также как и нейтральной. В статьях есть единичные случаи использования официальной лексики. Например:

The Fourth Geneva Convention of 1949 ... lays down that an occupying power shall not transfer parts of its own civilian population into the territory it occupies.

В квазиспонтанном и спонтанном дискурсах и твитах иногда используется разговорная и даже сниженная лексика:

Hard to see how the UK government 'proposals' fly. (твит Nicola Sturgeon)

This guy, like all bullies, is a coward. (интервью Joe Biden)

We say 'we'er gonna protect'. (комментарий Donald Trump)

Признаком сниженного стиля в твитах является также наличие сокращений предлогов, такие как w/ (with), bc (because), &, и сокращенных форм won't, didn't и др.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

Письменный дискурс статей и условно устный дискурс радионовостей представляют письменный вид речи, так как схожи по следующим параметрам:

по наибольшей средней длине предложений (28 слов – 21 слово);

по сложности синтаксической структуры: наименьшему количеству простых предложений и максимальному - сложных {26% (min)vs 74% (max) и 36% vs 64%}, по наибольшему проценту предложений с осложняющими компонентами и по их типам;

по типам придаточных предложений;

по синтаксической упорядоченности и четкой структурированности,

по проценту использования бессоюзной связи;

по использованию исключительно нейтральной и книжной публицистической лексики.

Отличия между этими двумя дискурсами: меньшая длина предложений в озвученных письменных текстах радионовостей, больший процент простых предложений, и неосложненных предложений – указывают на большую синтаксическую простоту озвученных текстов, что облегчает их восприятие на слух.

Устные квазиспонтанный и спонтанный дискурсы резко отличаются от письменных и схожи между собой по следующим параметрам:

по небольшой средней длине предложений (16 слов – 8 слов);

по большей простоте синтаксической структуры: соотношению простых – сложных предложений (57% vs 43% и 59% vs 41%) при большем количестве простых, чем в письменных дискурсах;

по типам осложняющих компонентов (при этом в спонтанных текстах – их минимальное количество);

по неровности синтаксической структуры предложений, наличию синтаксических погрешностей;

по низкому проценту использования бессоюзной связи между главным и придаточным предложением;

по использованию разговорной и сниженной лексики наряду с нейтральной и книжной.

Спонтанный дискурс, однако, отличается от квазиспонтанного своей максимальной синтаксической простотой: минимальной длине предложения, самому большому количеству неосложненных предложений и сложных предложений лишь с одним придаточным, наименьшему разнообразию типов придаточных предложений.

Твиты ближе к устным дискурсам по длине предложений, по количеству предложений с одним придаточным и неосложненных предложений (хотя имеет большее количество осложняющих элементов). Их сближает также наличие восклицательных, вопросительных и побудительных предложений и разговорной лексики. Эти характеристики позволяют говорить о спонтанном, эмоциональном и разговорном характере этой “устной письменной” разновидности речи, хотя политическая тематика придает им некоторые черты письменного дискурса.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о структурной близости письменных текстов статей и звучащих радионовостей и их кардинального отличия от устных квазиспонтанных и спонтанных дискурсов. Выявленные характеристики письменных и устных дискурсов особенно релевантны для студентов, поскольку они имеют дело с текстами такого рода и учатся продуцировать подобные письменные, квазиспонтанные и спонтанные речевые произведения, которые должны соответствовать их функционально-стилевым нормам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Степанова С.Ю.* Роль высотных уровней в просодической организации текстов с различной ситуативной обусловленностью: дис.канд.филол.наук. М.: 1988. с.64.
2. *Леонтьев А.А.* Некоторые вопросы лингвистической теории письма//Вопросы общего языкознания. М.: 1964. С.70-71.
3. *Пережогина Т.А.* Аспекты изучения проблем соотношения устной и письменной речи// Вестник ВолГУ. Серия 2. Вып.4. 2005. С. 29 - 32.
4. *Дж. Карбонелл, Ф. Хейз.* Стратегии преодоления коммуникативных неудач при анализе неграмматичных языковых выражений// Новое в зарубежной лингвистике: Вып.24.Компьютерная лингвистика. М.: Прогресс, 1989. С.32 - 48.
5. *Щербакова О.Ю., Мирзоева Ф.Р.* Лингвистические экспрессивные особенности текстов устных выступлений (на примере текстов на английском языке) // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 565-567.

СЕМАНТИКА ПРОИЗВОДНЫХ ПОРОД АРАБСКИХ ГЛАГОЛОВ И ПОЛИСЕМАНТИЧНОСТЬ ОСНОВЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о том, как проявляется полисемантичность основы, или корня слова, в значениях производных пород, модели которых, в свою очередь, довольно часто обладают более чем одним семантическим признаком. Проведенный анализ имеет целью выявить некоторые закономерности, связанные с проявлением семантических признаков корня в значениях производных пород. Знание этих закономерностей облегчает процесс овладения лексическим составом языка.

Ключевые слова: производящая глагольная основа; производные породы; полисемантичность основы; семантика словообразовательной модели.

Lyudmila S. Tyureva

SEMANTICS OF ARABIC VERBS DERIVATIVE FORMS AND BASE POLISEMY

Abstract. This article examines the question of polisemy of derivative base of verbs. It shows how this polisemy appears in different significations of derivative verb forms. Patterns of derivative forms quite often have more than one semantic attribute. The aim of this work is to identify some trends of roots semantic attributes of derivative forms. The knowledge of these trends facilitates the study of Arabic language.

Keywords: generating verb base, derivative forms, base polisemy, semantics of word-formation model.

Проблема многозначности арабского глагола представляет большой интерес и в то же время создает значительные трудности при изучении языка. В данной статье мы рассматриваем вопрос о том, как проявляется полисемантичность основы, или корня слова, в значениях производных пород, модели которых, в свою очередь, довольно часто обладают более чем одним семантическим признаком. Значение глагола производной породы рассматривается как результат «сложения» семантических признаков, принадлежащих производящей глагольной основе, и семантики, заложенной в модели производной основы. Данный анализ имеет целью выявить некоторые закономерности, связанные с проявлением семантических признаков корня в значениях производных пород.

Корень глагола играет организующую семантическую роль при образовании производных пород, на которую как бы накладывается семантика словообразовательной модели глагола.

Система пород арабского глагола представляет собой систему расширенных основ, образуемых от простой основы (I порода, или глагол, состоящий, как правило, из трех корневых согласных). Аффиксация корня

гласными и согласными образует словообразовательные модели для глаголов, имеющих значения интенсивности, каузативности, возвратности т. д. Аффиксация корня согласными проявляется, например, в геминации второго корневого согласного и образовании II породы (основы с каузативным и интенсивным значением). Удлинением гласного первого корневого согласного образуется III порода, называемая конативной. Конативная основа почти всегда связана с прямым дополнением, обозначающим объект, по отношению к которому действие совершается. Основы, расширенные при помощи префиксов: префикс أَ - каузативная IV порода; при помощи префикса تَ образуются основы со значением возвратности от интенсивной основы (II порода) -V порода, от конативной основы -VI порода; с помощью префикса اِسْتِ от каузативной основы (IV порода) образуются возвратные основы (X порода). Префикс اِنِّ (VII порода) является показателем возвратности, а также несет идею страдательного залога (пассива). Глаголы VIII породы образуются от простой основы при помощи показателя возвратности инфикса تَ , который занимает место после первого корневого согласного. Эти глаголы, наряду со значением возвратности, имеют также пассивное значение (значение страдательного залога). Кроме того, некоторые породы имеют еще ряд более частных значений. Например, IV порода – поступать таким способом, который заложен в простой основе, VI – симулировать соответствующее действие, X порода – совершать соответствующее действие для себя или находить объект обладающим таким качеством, идею которого несет простая основа.

Арабский словарь дает целый ряд примеров последовательных и хорошо организованных семантических рядов слов, построенных на базе однозначного корня при однозначности семантики словообразовательной модели. Например:

Порода глагола	Глагол	Значение
I	عَلِمَ (a)	знать, быть сведущим
II	عَلَّمَ	учить, обучать
IV	أَعْلَمَ	сообщать, уведомлять
V	تَعَلَّمَ	учиться, обучаться
VI	تَعَالَمَ	притворяться знающим, ученым
X	اِسْتَعْلَمَ	справляться, осведомляться, разузнавать

Четко прослеживаются смысловые связи между глаголами производных пород и производящей основой и на примере корня حسن.

Порода	Глагол	Значение
--------	--------	----------

глагола		
I	حَسَنَ (y)	быть хорошим
II	حَسَّنَ	улучшать, совершенствовать
III	حَاسَنَ	обходиться по-хорошему
IV	أَحَسَّنَ	делать превосходно, отлично; делать добро
V	تَحَسَّنَ	улучшаться
X	إِسْتَحَسَّنَ	находить прекрасным, одобрять

Однако такая однозначность корня является скорее исключением, чем правилом. Один и тот же состав корня может иметь и, как правило, имеет больше одной группы значений.

Например, производные II и IV породы от корня **ثَبِتَ** обычно связаны с различными значениями глагола I породы.

I порода	II порода	IV порода
ثَبَّتَ (y) 1) быть твердым; 2) быть установленным, доказанным	ثَبَّتَ 1) укреплять, упрочивать	أَثَبَّتَ 2) подтверждать, доказывать

Таблица показывает, что II порода глагола связана с первым значением глагольной основы, а IV порода со вторым ее значением, т.е. значение каждой из производных пород несет в себе один из двух семантических признаков, присущих исходному глаголу.

Приведем еще примеры глаголов, образованных от корней с более чем одним семантическим признаком.

Порода глагола	1-ая параллель значений	2-ая параллель значений
I ضَافَ(и)	1) быть гостем, гостить; 2) угощать	прибавлять
II ضَيَّفَا	1) принимать как гостя; 2) угощать	
IV أَضَافَ	оказывать гостеприимство; угощать	добавлять, прибавлять
VII إِنْضَافَ	быть принятым за гостя	прибавляться, присоединяться
X إِسْتَضَافَ	1) принимать в качестве гостя, приглашать в гости; 2) просить о гостеприимстве,	просить большего, просить добавить

	пользоваться гостеприимством	
--	------------------------------	--

Данная таблица показывает, что в отличие от приведенного ранее примера оба семантических признака, присущих глагольной основе, проявляются во всех производных породах, кроме II породы.

Приведем еще один пример, иллюстрирующий проявление двух различных семантических признаков, присущих производящей основе.

Порода глагола	1-ая параллель значений	2-ая параллель значений	3-я параллель значений
I وَصَلَ (и)	прибывать, приезжать; достигать	соединять, связывать	
II وَصَّلَ	доставлять; подводить	связывать, соединять	
III وَاصَلَ		поддерживать связь	непрерывно делать что-л., продолжать;
IV أَوْصَلَ	вести; доставлять	соединять, присоединять	
V تَوَصَّلَ	1) доходить; 2) достигать, добиваться		
VI تَوَاصَلَ		соединяться, связываться, поддерживать между собой связь	быть непрерывным, продолжаться
VIII إِتَّصَلَ	прибывать, приходить	соединяться, устанавливая контакт, иметь связь	быть непрерывным, продолжаться, длиться

Оба значения «прибывать» и «связывать» проявляются параллельно в ряде производных пород. В V породе семантика глагола расширяется, вбирая в себя, кроме значения «доходить», если так можно сказать, смежное значение «достигать (*переносн.*), добиваться». Такое значение иногда обнаруживается и в масдаре I породы.

В III породе смысловая связь глагола *واصل* «непрерывно делать что-л., продолжать» с глаголом I породы прослеживается с трудом. Фактически имеет место расширение семантики глагола III породы с охватом смежного значения. Заложенная в самой семантике III породы идея конативности, т. е. стремление достигнуть определенной цели, обозначенной глаголом I породы (*وصل* «связывать»), дает значение «непрерывно делать что-л., продолжать». Такой семантический признак проявляется и в словосочетании *وصل الليل بالنهار* «работать день и ночь», т. е. «продолжать

работать». Новый семантический признак, проявившийся в глаголе III породы, присутствует также в глаголах VI и VIII пород. Эти глаголы в нашей таблице представлены в колонке «3-я параллель значений».

Глагол VIII породы имеет все три параллели значений, демонстрируя явление многозначности арабского глагола.

Многие арабские корни обладают более чем двумя семантическими признаками. Например, глаголы, имеющие одинаковые согласные в корне, но различающиеся по значению. Одной из причин их многозначности является различие гласных второго корневого согласного, поскольку семантика простых трехбуквенных глаголов связана с гласным второго корневого согласного.

I порода глагола	Значение
قَدِمَ (a)	1) прибывать, приезжать; 2) осмеливаться, идти на что-л.
قَدَّمَ (y)	3) идти впереди, предшествовать
قَدَّمَ (y)	4) быть старым, древним

Производные породы от корня قَدِمَ имеют значения, привязанные к одному из значений производящей основы, пронумерованные в приведенной выше таблице.

Производная порода	Значения	С каким значением I породы связана данная порода
قَدَّمَ II	предпосылать, выдвигать вперед; повышать, развивать; подавать, представлять	3
أَقَدَّمَ IV	1) выступать вперед; выдвигать вперед; 2) осмеливаться, отваживаться	3, 2
تَقَدَّمَ V	выступать, выдвигаться; идти впереди, идти во главе; двигаться вперед, прогрессировать	3
تَقَادَّمَ VI	быть древним; отодвигаться назад (во времени)	4
إِسْتَقَدَّمَ X	просить приехать, вызывать, приглашать	1

Глагол IV породы от корня قَدِمَ имеет два разных значения, связанных с различными значениями исходной основы. Остальные глаголы производных пород (II, V, VI, X) семантически строго связаны с одним из глаголов I породы.

Однако наряду со словами, обладающими прозрачной смысловой структурой, значение которых прямо вытекает из составляющих его морфем (корень и словообразовательная модель), существуют слова, плохо связанные или совсем не связанные с тем семантическим признаком, который принадлежит производящей глагольной основе. Например:

Порода глагола	1-ая параллель значений	2-ая параллель значений
I صَدَرَ (y)	выходить, быть изданным, исходить	
II صَدَّرَ	вывозить, экспортировать	ставить во главе, сажать в центре
IV أَصَدَرَ	издавать, выпускать	
V تَصَدَّرَ		находиться в середине, в центре; стоять во главе, возглавлять
X اسْتَصَدَرَ	добиваться издания, выпуска	

Когда семантика глаголов производных пород выходит за рамки значений производящей основы, почти всегда обнаруживаются именные формы, несущие в себе семантический признак, который проявляется в этих производных породах.

Наличие параллельного значения II породы и связанного с ним значения V породы, представленных в правой части таблицы, можно связать семантически с именами صَدْرٌ «грудь, сердце, середина, центр» и صَدَارَةٌ «первое, центральное место». Таким образом, глаголы II и V пород, очевидно, являются деноминативами и не связаны семантически с исходной глагольной основой.

Корень صدر имеет и III породу صادر «конфисковать; оспаривать; чинить препятствия». Связь этих значений с семантическими признаками корня не обнаруживается.

Интересен с этой точки зрения также корень صلح, имеющий почти полный набор производных пород.

Порода глагола	1-ая параллель значений	2-ая параллель значений	3-я параллель значений
I (y) صَلَّحَ	быть годным, подходящим; улучшаться		
II صَلَّحَ	улучшать; делать годным, подходящим;		

	исправлять, чинить		
III صَالِحٌ		мириться, примиряться, заключать мир; мирить	
IV أَصْلَحَ	улучшать, исправлять, ремонттировать, реформировать	мирить, примирять	
V تَصَلَّحَ	становиться годным, исправленным		
VI تَصَالَحَ		мириться друг с другом	
VII اِنْتَصَلَحَ	улучшаться, приходить в порядок, исправляться		
VIII اِصْطَلَحَ	улучшаться, исправляться	мириться	соглашаться, сговариваться, уславливаясь о чем-л.
X اِسْتَصْلَحَ	1) находить, считать пригодным; 2) добиваться, улучшения, исправления		

Приведенная таблица показывает, что исходная глагольная основа не несет в себе семантического признака «мир», который проявляется в значениях III, IV, VI и VIII пород. Очевидно, что эти породы являются деноминативами, построенными на основе имени существительного صُلْحٌ «мир». При этом IV и VIII породы глагола несут в себе двойную семантику: семантику исходной основы «быть годным, подходящим» и идею, связанную с понятием «мир». В обоих случаях на данный семантический признак накладывается семантика производной породы. Что касается X породы, то два ее различные значения связаны с полисемантичностью самой модели данной производной породы.

Таблица показывает также, что семантика глагола VIII породы («мириться») расширилась, включив в себя смежное значение «соглашаться, сговариваться, уславливаться о чем-л.», которое отражено в таблице как третья параллель значений. От этого глагола образованы такие слова, как اِصْطَلَاحٌ и اِمْتَصَلَحَ «термин» и их производные.

Интересен для анализа также корень (حيل) حول, который дает значительное разнообразие значений как в связи с его полисемантической, так и благодаря образованию деноминативов.

Порода глагола	1-ая параллель значений	2-ая параллель значений
I (y) حال	изменяться, превращаться, отворачиваться	мешать, препятствовать
II حَوَّلَ	перемещать, поворачивать, изменять, превращать, перерабатывать	
IV أَحَالَ	превращать, обращать, передавать, переводить	делать невозможным
V تَحَوَّلَ	изменяться, превращаться, переходить	
X إِسْتَحَالَ	переходить, превращаться во что-л.	быть невозможным, немыслимым, абсурдным

Из данной таблицы видно, что никак не связанные между собой значения X породы находят свое обоснование не только в различных значениях простой основы, но и в соотносительности с различными породами: значение «переходить, превращаться во что-л.» выводится из значения глагола I породы, а значение «быть невозможным, немыслимым» - из значения IV породы.

От имени существительного حَيْلَة «хитрость, уловка» образуются деноминативы, которые в словаре связаны с этим же корнем.

Порода глагола	3-я параллель значений
V تَحَيَّلَ	прибегать к хитрости, хитрить
VI تَحَايَلَ	ухищряться
VIII إِحْتَالَ	прибегать к хитрости, совершать мошенничество

Интересен также корень خلف, в производных породах которого тоже можно выявить три параллели значений.

Порода глагола	1-ая параллель значений	2-ая параллель значений	3-я параллель значений
I (y) خَلَفَ	1) следовать за кем, чем; 2) замещать, быть преемником; 3) отставать, оставаться позади		

II خَلَّفَ	1) назначать преемником; 2) оставлять после себя		
III خَالَفَ		поступать вопреки, противиться, противоречить, выступать против	
IV أَخْلَفَ			нарушать, не исполнять, не оправдать (ожидания)
V تَخَلَّفَ	1) оставаться (после кого); 2) быть отсталым, отставать		
VI تَخَالَفَ		1) не соглашаться; 2) не согласовываться, не совпадать, не соответствовать	
VIII اِخْتَلَفَ		1) быть несогласным; 2) быть различным, разнообразным; 3) отличаться, разниться	
X اِسْتَخْلَفَ	оставлять после себя; оставлять своим заместителем		

Анализируя значения I породы глагола, обнаруживаем, что все три его различных значения обладают общим семантическим признаком «находиться позади», который отчетливо прослеживается в значениях глаголов 1-ой параллели. В глаголах III, VI и VIII пород (2-ая параллель) выявляем другой семантический признак «несогласие, различие», который отсутствует в производящей основе. Словарь подсказывает имя, с которым семантически связаны указанные глаголы خُلِّفَ «несогласие, разногласие; различие, разница». Еще одно значение имени خُلِّفَ «лживое обещание; нарушение, неисполнение обещанного» является семантическим признаком, проявившимся в глаголе IV породы.

Следует затронуть также еще одну причину многозначности арабских глаголов, а именно полисемантность самой модели производной породы. Наиболее «полисемантными» являются VI и X

породы. Так, VI порода может означать: взаимное действие с участием двух или больше субъектов, значение последовательного повторения действия или чередования. Некоторые глаголы VI породы передают идею постепенного нарастания или спада действия или состояния, свойства, которое обозначено глаголом I породы. И, наконец, глаголы VI породы могут иметь значение симуляции действия, обозначенного глаголом I породы. Соответственно, глагол VI породы может иметь различные значения, обусловленные неоднозначной семантикой соответствующей модели.

Глагол I породы	Значение	Глагол VI породы	Значения
ظَهَرَ (a)	появляться; становиться ясным, очевидным	تَظَاهَرَ	1) делать вид, притворно показывать (что ب); 2) устраивать демонстрацию
سَأَلَ (a)	спрашивать	تَسَاءَلَ	1) задаваться риторическим вопросом (т. е. симулировать вопрос); 2) спрашивать друг друга
شَغَلَ (a)	занимать; давать работу	تَشَاغَلَ	1) заниматься; 2) делать вид занимающегося, прикидываться делающим

Данные примеры показывают, как один корень с одним семантическим признаком дает различные варианты значений глаголов VI породы в рамках свойственных этой породе значений.

Примеры, заимствованные из арабской литературы, с глаголами VI породы, имеющими значение симуляции действия:

وتَسَاءَلَ عَمَّا يُخَبِّرُهُ لَهُ-اليوم (علاء الأسواني "عمارة يعقوبيان").	Он задавался вопросом о том, что сулит ему сегодняшний день (Аля аль-Асуани «Дом Якубьян»).
..... وإذا جلس على الدِّكَّةِ ولمح الساكن. قادمًا تَشَاغَلَ بشيء يمنع عنه واجب الوقوف (علاء الأسواني "عمارة يعقوبيان").	Когда он сидел на скамье и замечал приближающегося жильца, он притворялся, что чем-то занят , что избавляло его от необходимости встать (Аля аль-Асуани «Дом Якубьян»).
هكذا قالوا لعم شاذلي العجوز وهم يتظاهرون بالإشفاق- عليه- (علاء الأسواني "عمارة يعقوبيان").	Так они говорили старому дяде Шазли, притворно выражая ему сочувствие (Аля аль-Асуани «Дом Якубьян»).

Однако чаще эти глаголы имеют другое значение, обозначающее взаимное массовое действие: تَسَاءَلَ - «спрашивать друг друга», تَظَاهَرَ - «участвовать в демонстрации».

<p>أثارت إعادة هيكلة داخلية تجربتها «هيئة تحرير الشام» (جبهة النصرة سابقاً) قلقاً وتساؤلات إن كانت للالتفاف على تصنيفها «جماعة إرهابية» من جانب تركيا (جريدة الحياة).</p>	<p>Внутренняя реструктуризация, проводимая «Организацией освобождения Шама» (ранее Джабхат ан-Нусра), вызвала обеспокоенность и многочисленные вопросы, не является ли это способом избежать того, чтобы Турция включила ее в список террористических группировок (газета «Аль-Хаят»).</p>
<p>وكان مئات من موظفي «وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين» تظاهروا ظهر أمس أمام مقر إقامتها (جريدة الحياة).</p>	<p>Сотни сотрудников «Агентства ООН по помощи и трудоустройству палестинских беженцев» вчера в полдень провели демонстрацию перед его штаб-квартирой (газета «Аль-Хаят»).</p>

Многие глаголы X породы тоже имеют более чем одно значение по причине того, что в X породе реализуются различные значения, заложенные в ее семантике, а также по причине неоднозначности основы. Примеры:

Глагол I, II или IV породы	Значения	Глагол X породы	Значения
(y) حَضَرَ	1) приходить, являться; 2) быть, присутствовать;	إِسْتَحْضَرَ	1) вызывать, привозить, доставлять; 2) воспроизводить, восстанавливать;
أَسْلَمَ سِلْمٌ	1) покоряться, подчиняться; 2) мир	إِسْتَسَلَّمَ	1) отдаваться, подчиняться; 2) просить мира, капитулировать
(y) طَالَ	быть длинным, вытянутым	إِسْتَطَالَ	1) становиться длинным, удлиняться; 2) находить длинным
(y) حَدَّثَ (y) حَدَّثَ	1) случаться, происходить, возникать; 2) быть новым, недавним	إِسْتَحَدَّ ثَ	1) производить, вызывать; 2) создавать вновь, впервые; обновлять
(y) صَلَحَ	быть годным, подходящим	إِسْتَصْلَحَ	1) находить, считать пригодным; 2) добиваться улучшения, исправления

Примеры, заимствованные из арабской литературы, с глаголами X породы, имеющими разные значения в силу полисемантической словообразовательной модели:

а) глагол **إِسْتَحْضَرَ**:

<p>أُطْلِقَ هَذَا الْوَزِيرُ خِطَابًا "حَرْبِيًّا" إِسْتَحْضَرَ حَقِيقَةَ " الْحَرْبِ الْبَارِدَةِ" (جريدة الحياة).</p>	<p>Этот министр произнес воинственную речь, которая воскресила в памяти период холодной войны (газета Аль-Хаят»).</p>
<p>دَخَلَتْ صِقْلِيَّةٌ فِي الْعَصْرِ النُّورِ مَائِي كُتِبَ عَرَبِيَّةً فَمَثَلًا إِسْتَحْضَرَ الْمَلِكُ رُوجِرَ الثَّانِي عَدَدًا كَبِيرًا مِنْ مُؤَلَّفَاتِ الْجُغَرَاْفِيِّينَ الْعَرَبِ (مجلة العربي، الكويت).</p>	<p>В эпоху норманнов на Сицилию пришли арабские книги. Например, король Роджер Второй привез много книг арабских географов (журнал «Аль-Арабий», Кувейт).</p>

б) глагол **إِسْتَسْلَمَ**:

<p>إِنْتَهَتْ تَمَائِيَّةٌ فُرُونٍ مِنَ الْحُكْمِ الإِسْلَامِي فِي شِبْهِ الْجَزِيرَةِ الإِيبِيرِيَّةِ بِاسْتِسْلَامِ غَرْنَاطَةَ فِي عَامِ 1492 م (مجلة العربي، الكويت).</p>	<p>Восемь веков исламского правления на Иберийском полуострове закончились капитуляцией Гренады в 1492 году от Рождества Христова (журнал «Аль-Арабий», Кувейт).</p>
<p>أَيْنَ يُمَكِّنُ أَنْ يَسْتَسْلِمَ الْحَاجُّ لِمُتَعَبِهِ الْمُفْضَلَةَ؟ لَا يَزَالُ هُنَاكَ الْمَقْهَى الْعَرَبِيُّ شؤون عربية تصدرها جامعة (الدول العربية).</p>	<p>Где хаджи может предаваться своему любимому занятию? Есть еще арабская кофейня (журнал «Шуун арабийя», издатель – ЛАГ).</p>

Еще один литературный пример с причастием от глагола **إِسْتَسْلَمَ**:

<p>طِفْلةٌ وَدِيعَةٌ مُسْتَسْلِمَةٌ</p>	<p>покорная кроткая девочка</p>
---	--

Некоторые закономерности, которые мы выявили в данном исследовании, заключаются в следующем:

1) Если производящая основа обладает более чем одним семантическим признаком, то эти признаки могут либо «распределяться» по различным породам, либо давать «параллели» значений, т. е. проявляться одновременно в значениях одной и той же породы, давая разные ее значения.

2) Появление нового семантического признака в глаголах, построенных на одной производящей основе, может быть связано как с расширением семантики одной из производных пород с охватом нового значения по принципу « смежности», так и с именными формами, т. е. в результате деноминации, или образования производных пород глагола от имени с семантикой, отличной от значений производящей основы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь. – М.: Издатель Валерий Костин, 2007. – 942 с.

2. Белкин В.М. Арабская лексикология. – М.: Издательство Московского университета, 1975. – 199 с.
3. Белкин В.М. К истории становления современного арабского литературного языка // Арабская филология: сборник статей. – М.: Издательство Московского университета, 1968. – с. 27 – 39.
4. Белкин В.М. Замечания о характере семантических изменений в системе арабского глагола // Семитские языки: сборник статей. – М.: Издательство восточной литературы, 1963. – с. 19-24.
5. Гранде Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. – М: Издательство восточной литературы, 1963. – 594 с.
6. Гранде Б.М. Введение в сравнительное изучение семитских языков. – М.: Наука, 1972. – 442 с.

7) "علاء الأسواني" عمارة يعقوبيان

جريدة الحياة (8)

مجلة العربي، الكويت (9)

مجلة شؤون عربية تصدرها جامعة الدول العربية (10)

СЛОГОВАЯ СТРУКТУРА И УДАРЕНИЕ В ЕГИПЕТСКОМ РАЗГОВОРНОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Отличием ЕРЯ от АЛЯ и АРЯ является характер реализации свободных фонетических изменений, варьирования и чередования на уровнях синтагматики и парадигматики. Предлагаются правила распределения главного словесного ударения в ЕРЯ. В потоке речи звуковые оболочки слов проявляют тенденцию к сокращению по закону экономии произносительных усилий.

Ключевые слова: аккомодация; контактная и дистантная ассимиляция; метатеза; просодические факторы; структура слога; фонетические слова.

Farid Z. Khairudinov

SYLLABIC STRUCTURE AND IMPACT IN THE EGYPTIAN SPEAKING LANGUAGE

Abstract. The difference between ESL and ASL and ASL is the nature of the implementation of free phonetic changes, variation and alternation at the levels of syntagmatics and paradigmatics. Rules for the distribution of the main verbal stress in the ESL are proposed. In the flow of speech, the sound shells of words show a tendency to shrink by the law of economy of pronunciation efforts.

Keywords: accommodation; contact and distant assimilation; metathesis; prosodic factors; syllable structure; phonetic words.

Слог – это минимальная произносительная единица, которая служит полем реализации сегментных и суперсегментных признаков и выступает как минимальная единица восприятия речи.

Таким образом, в результате действия двух последних причин слоговая структура языка в ряде случаев оказывается подвижной.

Основным отличием египетского разговорного языка (здесь и далее – ЕРЯ) от арабского литературного языка (АЛЯ) и арабского разговорного языка (АРЯ) является характер реализации в первом свободных фонетических изменений, варьирования и чередования на уровнях синтагматики и парадигматики. Хотя специфика этих отличий определяется тенденциями и процессами, аналогичными тем, которые функционируют в АЛЯ, в последнем они реализуются в меньшей степени и не столь заметно, поскольку АЛЯ ограничен, во-первых, влиянием сознательной нормативной деятельности и, во-вторых, рамками присущих ему традиций произношения. Поэтому АЛЯ достаточно консервативен и сводит до минимума комбинаторные изменения, которые выходят за рамки канонов, то есть АЛЯ, будучи языком письменным, в плане передачи тех или иных лексем регулируется в значительно большей степени, чем устная речь, реализуемая в АРЯ. ЕРЯ, как и другие АРЯ, легче и больше

поддается изменениям, которые в целом являются достаточно закономерными. Особенности реализации этих процессов в потоке речи проявляются в образовании различных участков напряжения в слове с одной стороны, а с другой стороны, эти участки ослабляются под воздействием полярно направленных сил. На фонетическом уровне звукоизменения в целом определяются аккомодацией, контактной и дистантной ассимиляцией, позицией, метатезой, просодическими факторами. Рассмотрение комбинаторных изменений можно начать с обзора организации звуковой цепи и просодических характеристик как решающих факторов структуры речи, способных изменить внешнюю форму лексических единиц.

Семито-хамитские языки с точки зрения распределения согласных и гласных в звуковых цепях характеризуются большой равномерностью, связанной с регулярностью слов определенной структуры (CVCVC), с отсутствием значительных скоплений согласных. Правилами, регулирующими структуру слога (*resp.* слова) в семитских языках, являются:

- запрет на гласное начало;
- запрет на консонантный кластер в начале слова.

В плане организации звуковых цепей ЕРЯ характеризуется заметными отличиями от АЛЯ. Однако правила АЛЯ сохраняют характер тенденций, действующих на речевом уровне. Для организации структуры звуковой цепи в ЕРЯ на парадигматическом уровне существенны следующие правила:

- слогаобразующим элементом является гласный;
- слог не может состоять только из гласного;
- слог не может начинаться с двух согласных. Заимствования с консонантным кластером в начале слова получают вспомогательный гласный: *sibírtu* – "спирт" (*cp. um. spirito*).

Таким образом, мы выделяем в ЕРЯ следующие типы слогов:

- 1) CV – *sá-bab* – "причина" (краткий);
- 2) CV: – *êâ-qîl* – "умный" (средний);
- 3) CVC – *sik-kîñ* – "нож" (средний);
- 4) CV:C – *qûl* – "скажи"; *gâḥ* – "он ушел" (долгий);
- 5) CVCC – *sadd* – "плотина" (сверхдолгий);
- 6) CV:CC – *ḥâgg* – "паломник, побывавший в Мекке" (сверхдолгий).

Следует отметить, что типы 4, 5 и 6 в потоке речи могут подвергаться редукции до среднего слога: *ḥagg/ḥâg* (حاج) – "хаджи"; *ḥarr/ḥâr* (حار) – "жаркий". В отличие от бедуинских диалектов ЕРЯ не обнаруживает тенденции к облегчению двусогласия в конце слова за счет эпентезы (беглой гласной). Таким образом, оптимальным типом слога в ЕРЯ являются CVC и CV: (средние).

В современном АЛЯ в зависимости от слоговой структуры и количества гласного звука внутри слога выделяются два типа ударения: главное ударение с повышающимся тоном, и второстепенное – с понижением тона. Значимое слово имеет одно главное ударение, в то время, как второстепенных ударений может быть несколько. Словесное ударение в АЛЯ имеет два региональных варианта: сирийский, когда ударение падает либо на предпоследний долгий слог слова, либо, в ином случае, на третий от конца, и египетский, который и является объектом нашего рассмотрения.

Предлагаются следующие правила распределения главного словесного ударения в ЕРЯ:

1) ударение падает на конечный слог, если он сверхдолгий: *ṣabûp* – "мыло"; *ṭalbîn* – "они просят"; *muhímm* – "важный"; *ma ʕarfa=húm=š* – "Она не знает их" (ср. *muš ʕarfâ=h* – "Она не знает его");

2) ударение падает на третий от конца слог, если второй и первый от конца – не долгие: *másalan* – "например"; *'ikkásafet* – "ей стало стыдно"; *sálaṭa* – "салат"; *wáʕadet* – "она обещала"; *sînima* – "кино";

3) во всех иных случаях ударение падает на второй от конца слог: *kútub* – "книги"; *'iftáḥ=u(h)* – "открой его" (но *'iftaḥ* – "открой"); *warrî=ni* – "покажи мне"; *'ikkállim* – "говори" и *'ikkallîmi* – "говори (к женщине)"; *ṭarabêza* – "стол" (но *ṭarabezât* – "столы"); *'itmásaḥ* – "он был помазан"; *qúl=l=i* – "скажи мне (к мужчине)", но *qulî=l=i* – "скажи мне (к женщине)".

Позиция ударения в слове в ЕРЯ базируется на слоговой структуре слова. Ударение тяготеет к последнему слогу, если он долгий или сверхдолгий. Если слово состоит из кратких слогов, с точки зрения ударения может быть два варианта в зависимости от состава гласных: гласные заднего или среднего ряда (а или а; і или е) смещают ударение на третий слог от конца: *ʕárabî* – "араб"; *muḥtálifa* – "различная" и т.п. В иных случаях ударение падает на второй слог от конца. Таким образом, эти особенности могут приписываться заимствованным словам иностранного происхождения (*sálaṭa*, *sînima*) либо вариантам из классического языка. Последние могут зачастую сводиться к типичным для ЕРЯ моделям *muḥtálifa* ↔ *miḥtílfa* с редукцией краткого гласного в заударном слоге.

Второстепенное словесное ударение, характерное для бедуинских говоров, в ЕРЯ регулярно не реализуется и отмечается только как интерференция из АЛЯ: *ra'simalíyya* – "капитализм".

В ЕРЯ просодическая модель женского рода с этимологическим долгим [â] и [â'] в финали реализуется в нескольких вариантах: *nísa/nisâ/nisâ'* – "женщины"; *búna/binâ/binâ'* – "строительство; стройка"; *šála/šalâ* – "молитва"; *ḥámra/ḥamrâ/ḥamrâ'* – "красная". Варианты с конечной "хамзой" воспринимаются носителями как "классический" стиль произношения. Подобная лексика демонстрирует широкий спектр варьирования: *'álla/'allâh/'allâhu* – "Аллах".

Изменение количества слогов в словоформах и их соотношение в результате прибавления слога в начале слова (энклиза) или в конце слова (проклиза) ведет к изменению места ударения в слове [1, с. 24] либо к образованию новых фонетических слов. В АЛЯ к проклитикам относят предлоги, частицы, определенный артикль и т.п. Энклитики – это слитные местоимения и определенный артикль следующего слова. В ЕРЯ к числу энклитиков относятся также односложные предлоги, которые в потоке речи полностью сливаются с предшествующим словом". Картину распределения ударения в синтагме могут менять предлоги, имеющие в исходе гласный, который на стыке слов (в том случае, если последующее слово не имеет определенного артикля) получает фонетическую долготу. Последняя является пограничным сигналом.

В ЕРЯ в отличие от бедуинских диалектов частицы в синтагме не получают ударения.

Создание участков напряжения на уровне речи значительно меняет рисунок отдельного слова в связи с тем, что гласный сильного слога удлиняется, гласный слабого слога сокращается, долгие гласные стремятся к закрытости, краткие – к открытости. Все эти тенденции определяются необходимостью экономии и краткости.

При изменении соположения слогов внутри фонетического слова за счет прибавления слогов в конце слова образуются новые словоформы: 'uht/'uhtá=ha –"сестра/ее сестра"; lî=k/ma=l=kî=š –"у тебя есть/у тебя нет". Последний пример показывает, как изменяется форма слова в рамочных конструкциях с отрицанием. Особенно заметны такие изменения в сочетаниях глаголов с предложными комплексами: ma=tiemil=û=š keda –"Не делайте так"; húmma ma=šîrbû=š bîra –"Они не пили пива"; ma=dafaeti=l=û=š_el-ḥisâb –"Я не оплатил ему счета"; ma=wazanu=hâ=š? –"А они ее не взвесили?"; ma=yitmaššâ=š –"он не гуляет", т.е. ударение несет несколько функций: ритмическую и грамматическую. Последняя выступает в качестве средства форморазличения, указывая на связь слов в синтагме: b-irâsil –"он пишет"; b-irâsl=ik –"он пишет тебе (к женщине)"; ma=birasl=îk=šî –"он тебе не пишет (к женщине)". Таким образом, в ЕРЯ в потоке речи звуковые оболочки слов проявляют тенденцию к сокращению по закону экономии произносительных усилий, чему способствуют: а) частое употребление и б) семантическое обесценивание. Это явление мы называем редукцией и полагаем, что в ЕРЯ оно реализуется как средство оптимальной перестройки слоговой структуры в сочетании с протезой и метатезой (см. ниже). Редукция на различных участках слова действует с разной силой. Объектом редукции могут являться слабые согласные и краткие гласные среднего и высокого подъема в безударной позиции. Рассмотрение материала показывает тесную связь редукции с ударением и с позицией, причем ударный слог сохраняет качество и количество гласных и в ряде случаев удлиняет краткий гласный: gîha –"сторона"; šîma

–"метка" (ср. в АЛЯ соотв. *جهة* и *سمة*). При переносе главного ударения и изменении характера слога с открытого на закрытый (либо при наличии обоих факторов) долгий гласный редуцируется до неопределенного или краткого гласного, а в некоторых случаях может редуцироваться до нуля. Таким образом, основным фактором редукции является позиция. Для ЕРЯ характерна редукция безударных в заударном слоге при наращении слова за счет энклитиков, проклитиков и образовании форм женского рода: *húwwa fahím=ni* –"Он меня понимает"; *híyuwa fahmá=ni* –"Она меня понимает"; *híyuwa ma=fahma=nî=š* –"Она меня не понимает". Присоединение отрицательной частицы [ma], преформативов продолженного [bi-/b-] и будущего времени [ħa-] сокращает гласные префиксов глагола в формах настоящего-будущего времени в предупредительном и даже в этимологически ударном открытом слоге: *ma=bi-badlû=š* –"Они с ним не меняются".

В ЕРЯ отмечена "...склонность к редукции окончания слов в паузе... в районах вокруг Эль-Махалля Эль-Кубра, о.Бени-Наср, Абьяра и многих мест в провинциях Бухейра и Бени Сувэйф" [2, с. 10].

Редукция приводит к двусогласию, которое облегчается путем включения соединительного гласного, характер которого зависит от состава окружающих слов: *'alf* –"тысяча", но *'alfi_márra* –"тысячу раз"; *kull* –"каждый", но *kulléma* –"всякий раз", *kullá=ha* –"вся она", *kullú=ku* –"все вы", *kullí=na* –"все мы"; *zéyu=ak* –"как ты", но *zeuú=na* –"как мы", *zeuú=ku* –"как вы (все)" с изменением качества гласных за счет переноса ударения и сингармонизма.

Перераспределение гласных в речевом потоке объясняется тенденцией к равновесности слогов и связано с просодической организацией синтагмы. На синтагматическом уровне ударение несет функцию пограничного сигнала, сохраняясь как фразовое. В остальных случаях происходит редукция ударения, иногда до нуля. Как противодействие этой тенденции, на границах слов и морфем в ЕРЯ реализуются другие делимитативные средства: удлинение гласного или удвоение согласного: *min_bêt* –"из дома", но *mínn=ɕ* –"из него"; *šírbu qáhwa* –"Они выпили кофе", но *šírbé=ha* –"Они выпили его"; *wádda* –"дал", но *waddá=(h) f_dáhya* –"Он задал ему перцу" (слитное местоимение мужского рода единственного числа [hu] реализуется через переход ударения на конечный слог глагола). Теоретически здесь можно предположить реализацию [hu] как [ah] (подобно бедуинским говорам Ливии) с последующей редукцией [h] до нуля звука с реализацией слитного местоимения за счет переноса ударения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шарбатов Г.Ш. Соотношение арабского литературного языка и современных арабских диалектов. ДД, М., 1966.

2. إبراهيم انيس. في اللهجات العربية. القاهرة. ١٩٦٥.

ПРОБЛЕМА СТАНДАРТИЗАЦИИ РАЗНОВИДНОСТЕЙ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ МЕКСИКАНСКОЙ ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Аннотация: Вследствие научно-технической революции и плотной трансграничной коммуникационности, качественно изменились возможности взаимодействия между людьми, и коммуникация между людьми перешла на качественно новый уровень, что не могло не обнажить те различия, закреплявшиеся на протяжении нескольких сотен лет в испанском языке, имеющего статус глобального. Обнаруживались глубокие лингвистические расхождения, между носителями исконного испанского. Народы, коммуницирующие в поле одного языка, испытывают трудности во взаимопонимании при различии фонетики, грамматики и лексических диалектов единой языковой основы.

Ключевые слова: Развитие, диалект, фрагментация, традиция, стандартизация, критерий.

Tsapina E.A

THE PROBLEM OF STANDARDIZATION OF VARIETIES OF SPANISH ON EXAMPLE OF A MEXICAN DIALECTICAL GROUP

Abstract. As a result of the technological revolution and dense cross-border comunicacionales, qualitatively changed the possibilities of interaction between people and communication between people moved to a qualitatively new level that you couldn't bare those differences, fixed for several hundred years the Spanish language has the status of a global. There were deep linguistic differences between native Spanish speakers. Peoples who communicate in the field of one language have difficulties in understanding when they differ in phonetics, grammar and lexical dialects of a single language basis.

Keywords: development, dialect, fragmentation, tradition, standardization, criterion.

Испанский, ставший третьим по распространённости международным языком, широко используется в более чем 50 странах мира, расположенных на всех пяти заселённых человеком континентах нашей планеты. Согласно ежегодно публикующимся статистическим данным организации Summer Institute of Linguistics – «Летний институт лингвистики», издающей справочник по языкам мира Ethnologue: Languages of the World – «Этнолог: Языки мира», в 2018 году испанский язык является родным для более чем 425 миллионов человек, в то же время до 125 миллионов человек считают испанский своим вторым языком. Согласно представленным данным, общее число носителей насчитывает около 550 миллионов человек. [9, с. 19] Исходя из представленной статистики делается вывод о том, что испанский язык уступает по своему распространению лишь китайскому языку, насчитывающему

1.5 миллиарда носителей, а также английскому языку, по числу носителей сопоставимому с китайским.

Говоря о географии распространения испанского языка, стоит отметить, что 9/10 носителей в настоящее время проживает в Западном полушарии. Большая их часть сосредоточена в Южной и Центральной Америке. Также официальным статусом испанский язык обладает в государстве Экваториальная Гвинея, расположенном в Африке, а также на Филиппинах в Юго-Восточной Азии. [8]

Стоит отметить, что в силу достаточно большой географической удалённости наций-носителей испанского языка друг от друга, обилия различных этнических групп на территории самой Испании (каталонцы, галисийцы, баски, кастильцы) [2, 7], не говоря уже о других испаноговорящих государствах, а также бурной смеси взаимовлияния различных культур (коренных народов Америки, англо-саксонская, итальянская и т.д.) неизбежным становится фрагментация самого испанского языка на диалекты, представляющие собой, как правило, смесь нескольких отличных друг от друга языков в результате смешения культур. Отличия диалектов от классического кастильского варианта, который и является общепризнанной литературной нормой, особенно заметны. Как правило, речь идёт не только о дифференциации фонетической и лексической составляющей, а также грамматических основ самого строения общепризнанного варианта испанского языка [11].

Вследствие научно-технической революции, начавшейся во второй четверти XX века и постепенного перехода общества в постиндустриальную стадию, сопровождающуюся широким внедрением информационно-коммуникационных технологий (телевидение, интернет, сотовые телефоны, персональные компьютеры) в массы, качественно изменились возможности взаимодействия между людьми, находящимися на больших расстояниях друг от друга. В силу подобных процессов, имеющих место в настоящее время, коммуникация между людьми перешла на качественно новый, глобальный уровень. [4, с. 160] Однако, данный процесс не мог не обнажить те различия, закреплявшиеся на протяжении нескольких сотен лет не только в испанском, но и в любом другом международном языке, имеющего статус глобального. Обнаружились глубокие лингвистические расхождения между носителями, казалось бы, одних языков, к числу которых относится и испанский. Нации, коммуницирующие на одном языке испытывают трудности во взаимопонимании в силу фонетических, грамматических и лексических различий диалектов одного языка.

По причине вышеуказанных проблем в испаноговорящем обществе достаточно быстро возникла необходимость выработки общих норм и правил для испанского языка, его унификации. Запрос на стандартизацию разговорного языка остро поднимался и представителями бизнеса,

работавшими с дубляжом иностранных фильмов на испанский язык, в острой форме испытывающих на себе проблемы фрагментации испанского языка. Коммерческая нецелесообразность перевода на множество разновидностей испанского подталкивала бизнес выдвигать требования по созданию единой испанской лексики, грамматики, а также произношения. Поставленные цели по стандартизации языка оказались невыполнимыми в силу невозможности передать языковыми средствами тонких моментов интимного и повседневного тона. Однако, некоторые попытки унификации фонетики в странах Латинской Америки оказались успешными. В то же время, дубляж продуктов киностудий в Испании значительно отличается от других испаноговорящих стран.

Осознавая невозможность формирования общего испанского нейтрального языка для всего испаноговорящего мира, были сделаны попытки выделения в группы наиболее лингвистически близких испаноговорящих стран с последующей стандартизацией испанских диалектов в рамках данных групп для дальнейшего использования таких унифицированных вариантов в переводе. Стоит отметить, что данные попытки, предпринятые Королевской академией испанского языка, изучающей вопросы стандартизации с конца XV века и выполняющей функции регулятора языковых и литературных норм испанского языка на всей территории испаноговорящего мира, позволили сформировать 4 стандартизированных разновидности испанского языка: Кастильский испанский, употребляемый в самой Испании, Риоплатский испанский, употребляемый в Уругвае, Парагвае и Аргентине (отличительной чертой данной разновидности является использование особой грамматической нормы *восео*), Мексиканский испанский, объединяющий США, Канаду, Мексику и страны Центральной Америки. Отдельно выделялся Испанский язык для международных организаций. [6, с. 328]

Основной целью данной статьи является рассмотрение различий диалектов на примере социо-культурного анализа исторического наиболее широко употребляемой разновидности испанского языка – мексиканского диалекта, а также его сопоставления с кастильским диалектом, представляющим собой общепризнанную норму испанского языка.

Большой интерес в исследовании разновидностей испанского языка вызывает самая крупная страна испаноговорящего мира – Мексика, где число носителей составляет 106 миллионов человек. К данной цифре можно также прибавить и 35 миллионов мексиканцев, постоянно проживающих в штатах Аризона, Техас, Калифорния и Нью-Мексико, отошедших США в результате поражения Мексики в войне 1846 года. Мексиканский испанский считается самым распространённым языковым вариантом испанского языка, в процентном соотношении на нём разговаривает около 29% всего испаноговорящего мира.

Важной особенностью становления и развития испанского языка как в Мексике, так и в других испаноговорящих регионах является то, что геноцида местного населения со стороны испанских колонизаторов, в отличие от событий, происходящих в тех же США, не наблюдалось, что оказало колоссальное влияние на воздействие языковых традиций коренного населения региона на классический испанский язык (кастильский диалект). [3, с. 272]

К моменту колонизации территории Мексики на ней проживали многочисленные индейские племена, коммуницирующие на многих десятках наречий. Наиболее широко были представлены следующие языки коренных народов: майя, науатль, навахо и некоторые другие. Именно эти индейские языки, на которых и сегодня разговаривает порядка 10% населения Мексики, и оказали наибольшее субстратное влияние на классический испанский.

Языковой субстрат – язык коренного населения при его переходе с использования родного языка на другой как следствие культурной и языковой ассимиляции, интеграции с чужой культурой. При этом, в перенятом языке чётко прослеживаются черты уже исчезнувшего языка. Именно наличие языковых субстратов по большей степени и является причиной такого обилия разновидностей испанского языка.

Изучая мексиканскую разновидность испанского языка, стоит отметить, что языковые традиции вышеуказанных индейских наречий почти не повлияли на его фонологическую и грамматическую составляющую. Однако, большое влияние языков коренных народов, населяющих территорию Мексики, обнаружено в лексическом составе мексиканской разновидности испанского языка. Таким образом, можно легко найти много слов из уже исчезнувшего языка науатль. Стоит отметить отраслевую принадлежность лексики языка науатль, перешедшей в мексиканский испанский язык. Большая их часть относится к описанию флоры и фауны. Многие из индеанизмов распространились и на лексику всего остального испаноязычного мира, включая и саму Испанию. [1, с. 132] Влияние языков коренных народов региона настолько велико, что в Мексике издаются специальные словари, в которых присутствует перевод мексиканских названий повседневных предметов на общедоступный испанский язык. Некоторые из них представлены в таблице №1.

Таблица №1. Индеанизмы в испанском языке

Индеанизмы	Перевод
Aguacate	Авокадо
Cacahuate	Арахис
Cacao	Какао
Coyote	Койот
Chihuahua	Порода собак в Мексике

Chile	Индейский перец
Chocolate	Шоколад
Guajolote	Индейка
Tequila	Текила
Tomate	Помидор

Существуют и наутализмы, употребляющиеся исключительно в Мексике и регионе Центральной Америки – *retatearse* (умереть), *chamagoso* (грязнуля), *jicote* (оса), *pozole* (блюдо из кукурузы), *jicara* (расписная миска), *turush* (разновидность посуды).

Помимо наутализмов в мексиканской разновидности испанского языка присутствуют и заимствования из других индейских наречий, одним из примеров которого является язык майя. Можно отметить следующие примеры заимствований – *balac*, *holoch*, *xic*, *tuch*, *pibinal*.

Ещё одной яркой лексической особенностью мексиканской разновидности испанского языка является его глубокая консервативность, отражающаяся в наличии и широком распространении в разговорной речи не только Мексики, но и всей Центральной Америки испанских архаизмов, употребляемых в самой Испании в XVII-XVIII веках. Список некоторых архаизмов указан в таблице №2.

Таблица №2. Архаизмы в испанском языке

Мексиканский вариант (архаизм в кастильском испанском)	Современный эквивалент в кастильском варианте	Перевод
<i>Alzarse</i>	<i>Sublevarse</i>	Восставать
<i>Balde</i>	<i>Cubo</i>	Ведро
<i>Botar</i>	<i>Tirar</i>	Бросать, выбрасывать
<i>Chabacano</i>	<i>Albaricoque</i>	Абрикос
<i>Чара</i>	<i>Cerradura</i>	Замок
<i>Chicharo</i>	<i>Guisante</i>	Горох
<i>Cobija</i>	<i>Manta</i>	Одеяло
<i>Despacio</i>	<i>En von baja</i>	Тихо говорить
<i>Droga</i>	<i>Deuda</i>	Долг
<i>Esculcar</i>	<i>Registrar</i>	Искать
<i>Frijol</i>	<i>Judia, habichuela</i>	Фасоль
<i>Postergar</i>	<i>Aplazar</i>	Откладывать
<i>Renco</i>	<i>Cojo</i>	Хромой
<i>Zonzo</i>	<i>Tonto</i>	Глупый

В силу географических особенностей расположения Мексики в непосредственной близости к США, где англо-саксонская культура занимает доминирующие позиции, проживания на территории США 35 миллионов мексиканцев, а также миграционных потоков между этими странами происходит смешение испанской и англо-саксонской культур, что проявляется в проникновении в мексиканскую разновидность испанского языка многих слов из английского языка, многие из которых после прохождения фонетической адаптации пополняют мексиканский лексический состав. В то же время, некоторые англицизмы составляют прямую конкуренцию испанским эквивалентам, вытесняя их из разговорной речи мексиканцев [5, с. 51] (таблица №3).

Таблица №3. Англицизмы в испанском языке Мексики

Адаптированный англицизм	Эквиваленты в испанском языке	Перевод
Shorts	Pantalon corto	Шорты
Rentar	Alquilar	Снимать, сдавать в наём
Checar	Investigar	Проверять
Office boy	Mensaier	Посыльный
Computadora	Ordenador	Компьютер
Lunch	Almuerzo	Обед, полдник

Исходя из рассмотренных выше особенностей формирования мексиканской разновидности испанского языка, представляется возможным определить 3 основных отличительных критерия, способствующих выделению испанского языка в Мексике в отдельную диалектическую группу, не поддающуюся процессу стандартизации в рамках классического каталонского испанского языка. Первым критерием уникальности мексиканской группы испанского языка является значительное влияние языков коренного населения регионов Северной и Центральной Америки, в частности ацтекские языки и майя. Индеанизмы придали мексиканскому диалекту уникальную лексическую составляющую. Более того, многие индеанизмы были переняты большинством испанских диалектов, включая и кастильский. Именно языки мексиканского региона привнесли такие широко употребляемые термины как томат, какао, чили, шоколад и т.д. Вторым критерием отнесения мексиканского испанского в отдельную диалектическую группу является языковая консервативность и широкое употребление архаизмов (в соотношении с кастильским диалектом), которые внутри самой диалектической группы таковыми не считаются, в отличие от испанского языка на Пиренейском полуострове, где все употребляемые в Мексике слова уже давно заменены современными синонимами. Данная особенность демонстрирует несоответствие темпов развития мексиканской диалектической группы кастильской или же иное направление развития

мексиканской диалектической группы, что демонстрирует третий критерий. Взаимосмещение англо-саксонской и испано-мексиканской культуры вследствие географической близости США и Мексики, их тесного взаимодействия в экономической и политической сферах, проживания на территории США нескольких десятков миллионов мексиканцев, а также ширококомасштабных взаимных миграционных потоков привели к всеобъемлющему распространению англицизмов, а также вытеснению многих испанских эквивалентов из лексического состава мексиканской диалектической группы. Таким образом, с дальнейшим развитием кастильского классического испанского языка и массового проникновения в мексиканскую диалектическую группу англицизмов всё больше будет увеличиваться разница между мексиканской и кастильской разновидностью испанского языка, данный процесс взаимного лексического отдаления приобретает хронический характер.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гуторенко Л.С. Разговорный испанский язык в Мексике: теория и обучение. – М.: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 132 с.
2. Коренева Е.В., Крюкова О.С. Современный социолингвистический статус валенсийского языка (диалекта) // Человек: образ и сущность. 2018. № 1-2 (32-33). С. 134-143.
3. Михеева Н.Ф. Испанский язык и межкультурная коммуникация. – М.: КД Либроком, 2009. – 272 с.
4. Молевич Е.Ф. Введение в социальную глобалистику – М.: Бахрах-М, 2007 – 160 с.
5. Сафина Р.Д. Латиноамериканский вариант испанского языка: структурно-семантический и лингвокультурологический аспекты (на материале печатных СМИ). – ЮурГУ, ВКР, 2018. – 51 с.
6. Степанов Г.В. К проблеме языкового варьирования. Испанский язык Испании и Америки. – М.: УРСС, 2004. – 328 с.
7. Цапина Е.А. Языковой фактор формирования национального самосознания в Испании (на примере региона Каталония) // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2020. № 3. С.
8. Электронная энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krugosvet.ru/>, свободный – (Дата обращения 28.12.2019)
9. Ethnologue: Languages of the World // SIL International, Dallas, Texas – 2018, P.19
10. Raevskaya M.M. Spanish-speaking community: searching for standard Spanish // Russian Linguistic Bulletin. 2018. № 3 (15). P. 15-18.

АКТУАЛЬНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ ПРОЩАНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Настоящая статья посвящена сопоставительному анализу речевых формул прощания, функционирующих в русском и английском языках. Особое внимание уделяется проблеме поиска эквивалентных сигнификатов при переводе речевых формул прощания из одной лингвистической системы в другую с учётом ситуации высказывания, социокультурного фона и коннотативных связей. Результаты анализа представлены в сравнительных таблицах.

Ключевые слова: этикетные формулы, эквивалентный сигнификат, культурный фон.

Olga A. Chureyeva

PRESENTLY USED SPEECH ETIQUETTE FORMULAS OF FAREWELL IN RUSSIAN AND ENGLISH: FUNCTIONAL ASPECT

Abstract. This article is devoted to comparative analysis of the speech formulas of farewell, functioning in Russian and English. Special attention is paid to the problem of search of equivalent upon transfer the speech formula of farewell from one linguistic system to another with regard to the situation of expression, social and cultural background, connotative meaning. The results of analysis are shown in the two tables.

Keywords: etiquette formulas, equivalent contextual screening, cultural background.

В настоящей работе проводится компаративный анализ этикетных формул прощания, функционирующих в русском и английском языках. Актуальность данной работы обусловлена осознанной потребностью поиска путей достижения взаимопонимания на уровне межкультурной коммуникации.

Проблема сопоставления разных языков с целью адекватного перевода формул речевого этикета, функционирующих в разных лингвистических системах, поднималась в работах И.А. Стернина, Н.И. Формановской, У. Эко, Л. Ельмслева. Прагматический аспект изучения данного вопроса находился в фокусе внимания Н.М. Шанского, Г.В. Лейбница, А. Вежбицкой и других учёных. Формулы приветствия и прощания, используемые носителями разных языков, являются объектом повышенного интереса исследователей, так как обрамляют любой коммуникативный акт.

В условиях вступления мирового сообщества в эру «переговоров», когда в конфликтных ситуациях значимая роль отводится эффективной коммуникации, происходит переосмысление вопроса о поиске эквивалентных сигнификатов. Любые переговоры начинаются с реализации фатической функции языка, то есть с установления контакта, и

заканчиваются выходом из коммуникации. Однако переговоры могут считаться успешными в том случае, если завершающая формула содержит выражение удовлетворения от коммуникации и готовности продолжить взаимодействие. Выбор адекватной формулы прощания зависит от коммуникативной ситуации, характеристик участников коммуникации, а также от цели переговоров и того содержания, которое говорящий хочет вложить в свою реплику (доброе пожелание, удовольствие от общения, готовность к дальнейшему взаимодействию, нежелание продолжать диалог, обиду, чувство превосходства, неудовлетворённость исходом переговоров и т.п.). Речевые фигуры прощания несут также информацию о степени понимания коммуникативной ситуации, об уровне культуры и образованности говорящих и т.д. Знание или незнание речевого этикета влияет на речевой портрет говорящего, отражается на его имидже и восприятии другими участниками коммуникации в системе «свой/чужой». Формулы прощания, как и формулы приветствия, требуют соблюдения требования функциональной зеркальности.

Язык является динамичной, развивающейся системой, внутри которой постоянно происходят изменения. С повышением темпа жизни, внедрением новых технологий, активным сближением культур эти изменения происходят заметнее и чаще.

Принимая гипотезу Сепира-Уорфа о том, что каждый язык транслирует особую картину мира, мы полагаем, что достижение договорённости о взаимном понимании возможно лишь в случае сближения разных культур и лингвистических систем, движения навстречу друг другу.

Межкультурное взаимодействие направлено на эффективную реализацию регулятивной функции языка, на достижение взаимопонимания. Следовательно, освоение студентами нового языка должно быть вписано в культурный контекст и соотнесено с их картиной мира. Важно учитывать не только особенности строя двух языков, но и топографию разных ментальных карт.

Представляется методически и дидактически целесообразным при обучении РКИ на начальном этапе информацию об узуальных и окказиональных этикетных формулах приветствия и прощания вводить на первом же уроке. Зачастую, не владея сведениями о функциональном репертуаре формул приветствия или прощания, инофон совершает ошибки, которые могут привести его к коммуникативной неудаче. Поэтому необходимо разъяснить студенту, в какой сфере может быть использовано то или иное слово или выражение. Вслед за профессором И.А. Стерниным, который подчёркивал в своих работах необходимость постоянного мониторинга речевой деятельности, мы исходим из презумпции актуальности этикетных формул, оставляя вне поля зрения выражения, которые не используются в современном русском языке или

их употребление редуцировано. Функциональные эквиваленты актуальных формул прощания представлены в таблицах 1, 2.

По мнению У. Эко, «основополагающий аспект любого приветствия – это его краткость» [4, с. 310]. Этот тезис в равной степени применим и к формулам прощания. Краткость высказывания в данном случае подчёркивает его этикетную функцию. Иными словами, если мысль выражается лапидарно, то целью такого вербального сообщения является соблюдение политеса. В то же время даже в тех случаях, когда мы имеем дело с элементарной фразой, необходимо учитывать набор супrasegmentных факторов: ситуацию высказывания, интонацию, тембр, графические особенности, дистрибутивные связи и т.д.

Существенную трудность в выборе эквивалентных сигнификатов при переводе с одного языка на другой представляют формулы, которые по формальным признакам должны иметь положительную коннотацию, однако носителями русского языка воспринимаются как способ выражения негативного отношения к адресату или ситуации.

Например, формула «Счастливо!» имеет положительную коннотацию, а формула «Счастливо оставаться» – отрицательную. Реплика «Удачи!» может выражать искреннее пожелание удачи в каком-либо деле или же служить способом выражения совершенно противоположных чувств. Негативную коннотацию формула «Удачи!» приобретает, если такому вербальному способу прощания предшествовал спор, конфликт, в ходе которого участники коммуникации не смогли прийти к общему мнению. Примечательно, что при «остром» прощании носители русского языка часто выбирают речевые формулы, имеющие иноязычное происхождение, например, «Адъёс!», «Аривидерчи!», «Аста ла виста!». Иногда в ситуации прощания негативную коннотацию приобретают фразы нейтрального характера. Например, фраза «Я пошёл!» ('I went' – google-translator) может не просто констатировать факт того, что адресант собирается уходить и сообщает об этом ('I'm going'), но отношение к происходящим событиям или событиям, которые должны произойти. В этом случае данное высказывание используется в значении «Я в этом не участвую», «Это без меня» ('I'm out').

Речевые этикетные формулы прощания могут заключать в себе пожелание или выражать различные чувства. Проиллюстрируем данный тезис несколькими примерами.

Этикетные формулы, выражающие пожелание

«Счастливого пути!» ('Have a good trip!'), «Желаю хорошо добраться» ('Safe journey!'), «Счастливого возвращения домой» ('Have a safe journey home').

Неформальная формула прощания «Будь здоров (будь)!» совпадает с этикетной формулой, которая произносится в адрес чихнувшего человека. Примечательно, что в итальянском языке в ситуации, когда кто-то чихнул,

употребляют «Salute!», а при прощании «Statemi bene!». Во французском языке формулы также разводятся по значениям. Так, при чихании французы говорят: ‘À vos souhaits?’, а, прощаясь, желают «хорошо себя чувствовать» (дословно): ‘Portez-vous bien!’. В английском языке, как и в русском, для выражения разного смысла используется одна и та же форма ‘Bless you!’, и интерпретация значения будет зависеть от контекста конкретной ситуации высказывания. Следует отметить, что в Индии для выражения этих двух значений предпочитают использовать формулы английского речевого этикета, а не национального.

Формула прощания «Всего доброго!», выражающая пожелание, на английский язык может быть переведена как ‘Have a good one!’. В русском речевом этикете она может служить также функциональным эквивалентом формулы ‘Take care’, так как дословный перевод ‘Берегите себя’ в поле русской культуры уместен, как правило, в ситуации напутствия, когда кто-либо отправляется в опасное путешествие, в то время как в английском языке ‘Take care’ является стандартной формулой вежливости при прощании.

Этикетные формулы, выражающие радость от встречи и сожаление по поводу расставания

«Был рад Вас видеть» (‘I’ve enjoyed seeing you’), «Очень жаль, что вы уходите» (‘I’m sorry to see you go’).

Этикетные формулы, выражающие надежду на новую скорую встречу

«До новой встречи» (‘Till we meet again’), «До встречи» (‘See you later’), «Увидимся» (‘See you’), «Ещё увидимся» (‘See you again/So long’), «Возвращайтесь скорее» (‘Come back soon’).

Этикетные формулы прощания, являющиеся приметой XXI века.

В последнее время наиболее актуальной в неформальной среде стало однословное прощание «Давай», принятое в коммуникации между сверстниками любых возрастов. Предположительно данная формула является усечённой формой фразы «Давай прощаться» и появилась как результат стремления к компрессии языковых средств, характерного для устной речи. В английском языке наиболее близкий функциональный эквивалент ‘All right then’. Если мы попытаемся предложить однословный перевод, следуя закону сохранения количества знаков, то наиболее близким будет вариант ‘Later’.

Привычными и общепринятыми в неформальной коммуникации являются также формулы «На связи / До связи» (‘Keep in touch’), которые подчёркивают важность поддержания контакта и потенциальной возможности возобновления коммуникации в любой момент. Если прощание «До свидания» этимологически подразумевает следующую личную встречу, то «До связи» означает «до следующего сеанса связи»: по телефону, по скайпу, по мессенджеру, по электронной почте. Эра

интернета внесла свои коррективы в систему коммуникации: сегодня люди находятся «на связи» друг с другом всегда.

В заключение отметим, что, на наш взгляд, формулы прощания выполняют не только фатическую функцию, но также информативную, эмотивную, регулятивную, поэтому создание универсальной типологии, учитывающей лингвистические, культурологические, коннотативные, коммуникативные, функциональные и прочие аспекты, представляется перспективным направлением работы в области преподавания РКИ. Факты языка невозможно рассматривать изолированно от фактов культуры, так как процесс адекватной интерпретации связан, в том числе, и с лингвистическими ожиданиями носителей языка. Следовательно, помимо поиска функциональных и семантических соответствий отдельных формул, для интенсификации процесса обучения языку и, в частности, овладения коммуникативной компетенцией представляется актуальным и перспективным построение таблицы этикетных сочетаний, на основе которой студенты, изучающие русский язык как иностранный, могли бы конструировать диалоги с учётом функционального репертуара, целеполагания и прогнозируемых реакций.

Таблица 1.

Таблица семантических и прагматических эквивалентов этикетных формул вежливости при прощании в контексте интерлингвистического перевода

Русский	English
До свидания!	Goodbye!
Прощайте!	Farewell! Vale!
Желаю здравствовать!	Cheerio!
Разрешите идти.	Can I go?
С вашего позволения я поеду.	If you don't mind I'll go.
К сожалению, я вынужден покинуть вас / уйти / уехать.	Unfortunately, I should leave.
К сожалению, мне пора.	Sorry, I must go.
Я должен идти.	I must go.
Хорошего дня!	Have a nice day!
Хороших выходных!	Have a nice weekend!
Всего доброго.	Have a good one! Good day!
До скорой встречи!	See you soon!
Увидимся через пару часов!	See you in a bit!
Ещё увидимся сегодня!	See you again!
Увидимся позже! (сегодня)	See you later!
До вечера!	See you tonight!
Увидимся завтра утром!	See you tomorrow!

Увидимся на днях!	See you in a days!
Увидимся на следующей неделе!	See you next week!
До новой встречи.	Till we meet again.
Прощайте.	Farewell.
Позвольте попрощаться.	Vale.

Таблица 2. Актуальные формулы прощания

Универсальные формулы	
Русский	English
До свидания!	Goodbye!
Всего доброго!	Have a good one!
Хорошего дня!	Have a nice day!
До новой встречи.	Till we meet again.

Неформальные формулы	
Русский	English
Пока!	Bye!
Увидимся!	See you! See ya!
До скорого!	See you soon!
Счастливо!	Cheerie-bye!
Будь здоров!	Cheerio!
Давай.	Later.
На связи.	Keep in touch.
Пересечёмся как-нибудь.	Catch you later / Catch up with you.
Ещё увидимся.	So long.
Давай, до встречи	See you then.
Ну, ладно всё, давай...	All right then.
Ну, всё, пока.	Bye for now.
Я пойду, пожалуй	I'd better be going.
Я пошёл!	I'm out!

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ельмслев Л.* Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. – Вып. I. – М.: Изд. Иностранной литературы, 1960. – с. 364.
2. *Стернин И.А.* Понятие контрастивного анализа и методика контрастивного описания // Теоретические и прикладные проблемы языкознания. – Воронеж: Истоки, 2008. – с. 184-193.
3. *Шанский Н.М.* Русское языкознание и лингводидактика. – М.: «Русский язык», 1985. – с. 239.
4. *Эко У.* Сказать почти то же самое. Опыты о переводе/ Реп. С ит. А.Н. Коваля. – СПб.: Симпозиум, 2006. – с. 574

ЯЗЫК ЭМОЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОЛЯ ОБИДЫ)

Аннотация. В статье рассмотрена языковая категоризация эмоционального состояния обиды. Выделены параметрические особенности обиды, описана реактивно-стимульная организация данного состояния. На основе анализа практического материала показаны наиболее частотны стимулы, вызывающие состояние обиды. Охарактеризованы индивидуально-личностные особенности субъекта обиды. Постулируется тезис о потенциальной невозможности диагностирования и предвосхищения обиды. Указана такая юридически значимая особенность обиды, как ее криминализация.

Ключевые слова: обида, эмоциональная незрелость, коммуникативное поле, эмотивный стимул, эмотивная реакция

Alexey A. Shteba

THE LANGUAGE OF EMOTIONS (ON THE EXAMPLE OF COMMUNICATIVE FIELD OF RESENTMENT)

Abstract. The article deals with the language categorization of the emotional state of resentment. The parametric features of resentment are highlighted, and the reactive-stimulus organization of this state is described. Based on the analysis of practical material, the most frequent stimuli that cause a state of resentment are shown. The individual and personal characteristics of the subject of resentment are characterized. The thesis about the potential impossibility of diagnosing and anticipating resentment is postulated. Such legally significant feature of offense as its criminalization is specified.

Key words: resentment, emotional immaturity, communicative field, emotional stimulus, emotional response

В психологии проблематике эмоционального состояния обиды уделено особое внимание. Так, В.К. Вилюнас рассматривал обиду как ситуативную эмоцию [9, с. 14], Е.П. Ильин под обидой понимал эмоциональную реакцию на несправедливое отношение к себе, несправедливо причиненное огорчение, оскорбление [5, с. 165; 468]. Соответственно из представленных положений следует, что обида, во-первых, ситуативна, когда она выступает реакцией на некий раздражитель-стимул, а, во-вторых - обида суть реактивное поведение на то, что субъективно оценивается как несправедливое, не соответствующее установленным нормам. При этом данное понятие установленной нормы является условным и варьируется от конвенциональной (узуальной), к примеру, социальной нормы до индивидуальной, смысловое поле которое потенциально безгранично. Обидчивость представляет собой свойство личности, которое находится в непосредственной зависимости от других

свойств личности, к которым следует относить гордость, тщеславие, самолюбие и пр. Интересно, что Е.П. Ильин также выделяет понятие «чувствительных пунктов обидчивости», когда активная эмоциональная реакция индивида наблюдается в момент нарушения лицом X условного поля собственного достоинства. Следует отметить, что обидчивость характеризует, в первую очередь, детей с завышенной самооценкой и уровнем притязаний. На уровне реализации обида может сопровождаться либо пассивным (переживание, горечь, душевная боль и пр.), либо активным поведением (месть, гнев). Сообразно со сказанным О.С. Накабадзе выделяет четыре аспекта обиды: 1) акт нанесения обиды; 2) обида как реакция; 3) возвращение обиды или активное поведение субъекта обиды; 4) обиженное негодование (пассивная реакция) [8].

На основе психологических подходов к изучению обиды становится возможным выделить перечень характеристик лиц, которым свойственна обидчивость, к примеру, эмоциональная незрелость, социальная неустойчивость, высокое самомнение, отсутствие самокритики, эмоциональная ранимость и незащищенность, эгоцентризм, неустойчивая самооценка, гордыня, комплекс неполноценности, установка на самооправдание, невротичность, низкий уровень развития эмоционального интеллекта, а также нетерпимость, которая, по мнению В.И. Шаховского, вызывает чувство обиды, униженности и оскорбленности [11. с. 251]. Проблему частотного коммуникативного проявления обиды цитируемым ученым рассматривает с позиций теории кажимости, когда говорящий отрицательно реагирует не столько на объективную окружающую его действительность, сколько на свое представление о ней. Последнее, как правило, не соответствует реальному положению дел и зависит от эмоционального дейксиса или эмоциональной точки опоры адресанта. Эмоциональному состоянию обиды характерны соответствующие параметры, к примеру, она отличается различной амплитудой и интенсивностью, что проявляется на уровне индивидуальных экстраполяций [1, 2].

Реактивное состояние обиды преимущественно индивидуально, поэтому прогнозирование поведения субъекта обиды является трудным и противоречивым. Но считается, что женские обиды связаны с эмоциональными переживаниями, являются причинно-следственными, а мужские связаны с некорректной когнитивной перцепцией действительности.

Противоречивый характер обиды заключается в том, что она характеризуется наличием эмоционального плана как удовольствия от скрытой агрессивности [10, с. 40] с последующей контаминацией окружающих данным эмоциональным состоянием. В результате, субъект обиды превращается в агента, проецирующего свою обиду на других, а также обижающего окружающих. Здесь мы можем наблюдать эффект

эмоционального заражения. Поэтому Анна А. Зализняк указала, что обида совмещает как жалость к себе, так и претензию к другому (ср.: обида за что-то и обида на кого-то).

Обида предполагает эффект обманутого ожидания, когда субъект транспонирует собственную (дезиративную) модель поведения на адресата и ожидает соблюдения последним этой модели. Стимулом обиды частотно выступает отсутствие реакции собеседника, когда адресант ощущает полное отсутствие или недостаточную сквозь личностную призму собственную значимость для адресата. Также обида может стимулироваться предвосхищением возможной реакции адресата, т.е. стимулом обиды выступает не только объективно состоявшиеся значимые (без)действия (в том числе, речевые), но и незначимое отсутствие реакции.

В филологических исследованиях проблема обиды рассматривалась преимущественно с описательных позиций в аспекте наблюдений за спецификой языковой категоризации и фиксации данного эмоционального состояния [см.: 12, 6, 7, 3]. По мнению Анны А. Зализняк, эмоция обиды является специфической для русского языка. В семантическом аспекте обида возникает как реакция на поступок другого лица, когда на себя обидеться невозможно (можно, к примеру, рассердиться на себя). Обида представляет собой жалость к себе, к которой добавляется претензия к другому. В результате, обида суть скрытая смешанная эмоция, комплексный характер которой обнаруживается через компонентный и контекстуальный анализ данной лексической номинации эмоции. Анна А. Зализняк отмечает, что обида есть эгоцентрическое чувство, поскольку для данного эмоционального состояния, в первую очередь, значим не объективный, а субъективный (или, скорее, субъектный) стимул, выраженный интерпретацией поступка коммуникативного партнера. А. Вежбицкая указывала, что эмоциональная реакция в форме обиды стимулируется «свидетельством безразличия», т.е. актом несправедливости, что также выводится субъектом обиды самостоятельно. На метаязыковом уровне выделены ключевые компоненты обиды:

- а) другой человек сделал нечто;
 - б) этим он сделал нечто плохое;
 - в) я считаю, что он не должен был этого делать;
 - г) поэтому мне плохо;
 - д) поэтому я чувствую нечто плохое по отношению к этому человеку
- [4, с. 386].

Особо значимым является также то, что обида является реакцией на задетое чувство, соответственно, как уже отмечалось выше, на передний план выходит индивидуальный характер обиды, в отличие от, к примеру, оскорбления [4, с. 388].

Кажущаяся «безобидность обиды» в виду ее узуального характера в настоящее время может сопровождаться более серьезными, чем морально-

этическими, последствиями. В частности, сказанное относится к появлению таких принципиально новых статей административного и уголовного кодексов, как статья 148 УК РФ («Публичные действия, выражающие явное неуважение к обществу и совершенные в целях оскорбления религиозных чувств верующих»), ст. 20.1 КоАП РФ (часть 3. Распространение в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе в сети «Интернет», информации, выражающей в неприличной форме, которая оскорбляет человеческое достоинство и общественную нравственность, явное неуважение к обществу, государству, официальным государственным символам Российской Федерации, Конституции Российской Федерации или органам, осуществляющим государственную власть в Российской Федерации). С лингвистической точки зрения понятно, что в данных текстах законов смешиваются понятия, к примеру, оскорбление (сопровождающее его понятие неприличной формы), неуважение (в том числе, явное), критики. При этом во время Прямой линии президент РФ также высказался за прекращение массовых штрафов за «оскорбление власти», указав, что критика должна быть свободной. Однако судебная практика по статье 148 УК РФ, например, показывает, что в феврале 2016 года в Оренбурге осудили преподавателя медуниверситета за «перепост» статьи под названием «Злой Христос»; блогера из Ставрополя отправили на принудительное психиатрическое освидетельствование за высказывание «*боха нет*» и под.

Прецедент в форме частичной криминализации обиды является, по сути, беспрецедентным, поскольку эмоциональная оценка деяния становится поводом для, а priori, рационального судебного разбирательства. Масштабы коммуникативного пространства обиды охватывают как институциональные, так и неинституциональные дискурсы, когда критерии обидного размываются, предметное поле данного эмоционального состояния расширяется. В подтверждение этого обратимся к текстам рекламного дискурса, которые через наивно-бытовую рефлексию перемещаются в сферу дискурса юридического. Так, один из гипермаркетов г. Волгограде разместил баннер, содержащий следующий текст: «*Господин назначил меня любимой женой и ведёт в Мармелад*». Аудитория неоднозначно восприняла данный текст, построенный на явной интертекстуальной отсылке к высказыванию персонажа советского фильма, поскольку в социальных сетях некоторые пользователи отреагировали на данный текст негативно, расценили их оскорбительными для женского пола, покушающимися на равноправие. Подобный потенциально обидный подтекст определили жители Санкт-Петербурга в рекламе единой карты петербуржца за текст: «*Я мудрая, сексуальная, смешная. А еще я не выношу мозг, а, наоборот, делаю твою жизнь легкой. Я возьму все заботы на себя*». Также жители Санкт-Петербурга посчитали оскорбительной рекламу кваса, содержащую текст: «*Быть русским - по*

приколу!» В частности, против данной рекламы высказалась депутат Законодательного собрания, указав на то, что слово прикол имеет негативный оттенок, может означать розыгрыш. Как следствие, по мнению депутата, данный рекламный слоган может интерпретироваться как *«быть русским смешно и нелепо»*. Расистской посчитали в Китае рекламу Dolce&Gabbana, в которой китайянку учат есть палочками итальянские блюда, а также рекламу Zara, где в ролике снялась актриса с веснушками, когда, по мнению жителей Китая, у азиатской модели веснушек не должно было быть. Отсылки к культуре 90-х годов также оцениваются отрицательно. К примеру, в Свердловске признана незаконной реклама, текст которой гласил: *«Очкуешь, товарищ? С наличкой тревожно? Сделай же вклад в банке надежном»*. Жители Уфы отрицательно отреагировали на следующую рекламу торгового центра, расположенного в криминальном районе города: *«Мы тебя обуем. Приезжай в Инорс», «Чешутся кулаки? Почешу их в «Атлетик», «Мы знаем, что положить тебе в рот»*.

Проведенный анализ показывает, что чувствительными пунктами обидчивости являются темы сексизма, расизма, национальной и культурной идентичности, морали, нравственности. Однако коммуникативное пространство обиды гораздо шире. Так, жители Магнитогорска обиделись на сотрудников южноуральского провайдера за то, что последние прикрутили к придомовому ограждению рекламный баннер, тем самым повредив целостность забора.

Примеры из Национального корпуса русского языка позволяют подтвердить положение о субъектности и потенциальной безграничности стимулов обиды:

— Может, ему варенья жалко? — тихо сказал мышонок и отодвинул от себя чашку. — Конечно, жалко! — обиделся ежонок. — Хозяин называется! Гости пришли, а он прыг на потолок и молчок! (Г. Юдин)

Он не хотел, потому что до меня был корреспондент из другой газеты, который написал статью о потомках Ивана Сусанина, рассказав в ней исключительно о том, как потомки пьют. Зонтиков очень обиделся на эту статью. «Ну да, пьют, — возмущался он. — Но не больше, чем все остальные» (Д. Соколов).

— А ты, часом, не сочиняешь? — осторожно поинтересовался я. — Да ну тебя, Вовка! — он обиделся чуть ли не до слёз. — Ничего я не сочиняю! Как сказал, так всё и было (В. Белоусова).

В представленных примерах источником обиды является именно рефлексивная деятельность субъекта обиды, поэтому обида, прежде всего, является аутогенной, когда внешний стимул не столько индуцирует эмоциональное состояние, сколько становится поводом, почвой для развития эмоции. При этом в зависимости от коммуникативных условий реакции на потенциально обидный стимул может не быть. Один и тот же

стимул может обрадовать, разочаровать, вызвать отвращение, восторг или обидеть. Существуют объективные маркёры радости, отвращения, восторга и определенное понятие социальной нормы для переживания данных эмоций. Однако в случае данное состояние, в первую очередь, зависит от индивидуальных особенностей личности субъекта обиды, а не от внешнего стимула.

На коммуникативную значимость обиды указывают и активно используемые дериваты от данной лексической единицы, приобретающие не столько негативный (уничижительный), сколько иронический оттенок (к примеру, *обидка, обидочка, обижулька, обижака*).

В словаре сочетаемости русского языка приводится ряд конкретизаторов семантики слова *обида*, среди которых выделены следующие атрибутивы: *большая, тяжёлая, глубокая, горькая, сильная, серьёзная страшная, ужасная, кровная, личная, [не]заслуженная, напрасная, (преимущественно во мн. ч.) мелкая, мелочная, прошлая*. При этом *обида* может быть *детской, глупой, мальчишеская, свежая, некоторая, какая-то*, что указывает на проходящий и субъектно значимый характер обиды.

Почему мне не дают? — голос переполняла детская обида. Комиссар снова закашлялся и обмяк. Теодор зажмурился (Д. Колодан).

Литвинов подмигнул чуть заметно, и Бауман понял. Секундная глупая обида рассеялась (С.Д. Мстиславский).

Данная субъектная значимость и объясняет, по какой причине *обида* преимущественно оценивается через такие атрибуты, как *жгучая, старая, непроходящая, горькой, накопленной, способной переполнять, жечь, обжигать, вскипать* и пр. Можно сделать предположение о том, что в отличие от конвенциональных эмоций *обида* имеет сравнительно более выраженный индивидуальный или субъектный характер.

Границы коммуникативного поля обиды являются нечеткими и флуктуативными. К ядерной составляющей данного поля относится субъектная оценка некоторого стимула как несправедливого. Ближняя и дальняя периферия данного поля формируется индивидуально-личностными представлениями о понятии нормы и соответствии/несоответствии стимула ситуации. Нечеткость границ данного поля обусловлена тем, что *обида*, как сложное эмоционального переживание, может трансформироваться в более активные состояния, к которым относят мстительность, зависть, гнев, озлобленность. Стимулом к возникновению обиды могут выступить неограниченные по своей тематике стимулы, которые индивид с помощью эмоциональных дейктиков условно располагает на рациональной шкале оценки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гарькавец С.А., Яковенко С.И.* Гендерные особенности инсталляции обиды // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Серія «Психологія». – Вип. 59. – 2016. – С. 59-64.
2. *Гарькавец С.А., Яковенко С.И.* Особенности возникновения и проявления обиды на разных этапах онтогенеза личности // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015 – №3(38). Т. 2. – С. 105-116.
3. *Душенкова Т.Р.* Обида: психолого-лингвистический «портрет» чувства в удмуртском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики (входит в перечень ВАК). Тамбов: Грамота, 2013. № 7. Ч. 1. С. 64-68.
4. *Зализняк Анна А.* О семантике щепетильности (обидно, совестно и неудобно на фоне русской языковой картины мира) // Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. - М.: Языки славянской культуры, 2005. - С. 378-397.
5. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – С. 1340.
6. *Малахова С.А.* Концепт «обида» в английском языке (лексикографический аспект) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – № 6 (70). – 2012. – С. 80-83.
7. *Малахова С.А.* Семантика обиды в русской лингвокультуре // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 6 (37). С. 174-176.
8. *Никабадзе О.С.* Обида и обидчивость как антропологический феномен педагогического взаимодействия // Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект. Материалы XI Международной научно-практической конференции / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. – Ставрополь, 2015. – С. 244-247.
9. *Психология эмоций* / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 288.
10. *Фельдман М.* Обида и лежащая в ее основе эдипальная конфигурация // Журнал практической психологии и психоанализа». – № 1. – 2015. – С. 39-46.
11. *Шаховский В.И.* Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции (монография). Волгоград, изд-во ИП Поликарпов И.Л., 2016, – С. 504.
12. *Шмульская Л.С., Мамаева С.В.* Эмотивный концепт «обида» в художественном пространстве // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 7. – С. 118-121.

ВСТУПЛЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

Аннотация: Статья посвящена особой форме речевой деятельности в условиях непосредственного общения – публичной речи, адресованной определенной аудитории с определенной целью в условиях прямой коммуникации. Особое внимание обращается одному из важнейших структурных элементов публичной речи – вступлению.

Ключевые слова: публичная речь, структура, аудитория, вступление, оратор, коммуникация.

Olga U. Sherbakova

INTRODUCTION AS A COMPONENT OF PUBLIC SPEECH

Abstract. The Article is devoted to a special form of speech activity in the conditions of communication - public speech addressed to a certain audience for a specific purpose in the conditions of direct communication. Special attention is paid to one of the most important structural elements of public speech – the introduction.

Keywords: public speech, structure, audience, introduction, speaker, communication.

Публичная речь произносится с целью оказания на аудиторию желаемого воздействия (информирование, убеждение, внушение, воодушевление, призыв к действию и т.д.). По определению такая речь представляет собой монологическую речь, то есть речь, которая рассчитана на пассивное восприятие, речь, которая не предполагает ответной словесной реакции. По определению В.В.Виноградова «ораторская речь – особая форма драматического монолога, приспособленного к обстановке общественно-бытового или гражданского «действия». Для современной публичной речи типично индивидуальное композиционное построение и относительная смысловая завершенность. Между структурными элементами публичной речи существует тесная семантическая связь. Данный комплекс композиционно-структурных элементов текстов устного публичного выступления выполняет архитектонико-организующую функцию, функцию членения, играет важную роль в выявлении авторского отношения к теме выступления, так как обращает внимание аудитории на наиболее важные аспекты анализа. В данной статье особое внимание уделено одному из компонентов композиционного построения устной публичной речи, а именно вступлению. Вступление является одной из композиционных частей публичного выступления, в котором подчеркивается актуальность и значение темы для данной аудитории, формулируется цель выступления, излагается история вопроса. Основные функции вступления как части композиционного построения речи – контактоустанавливающая и информативная.

Вступление информирует аудиторию о сущности основного вопроса и психологически подготавливает ее к восприятию самой речи, поэтому обычно выступление содержит в себе слова и выражения, пробуждающие интерес аудитории к выступлению. Во вступлении подчеркивается актуальность темы, значение ее для данной аудитории, формулируется цель выступления, кратко излагается история вопроса. Необходимо отметить, что перед оратором стоит важная психологическая задача – подготовить слушателей к восприятию данной темы. Тексты вступления обычно отвечают ряду критериев: они логически целесообразны; они содержат только существенные, приблизительно равнозначные аспекты темы. Часто во вступлении дается обоснование выбора темы, выражается уважение к аудитории и оппонентам, дается общая картина содержательного фона, на котором будет разворачиваться тема.

Основная задача вступления – мотивировать аудиторию обратить внимание на основную часть публичного выступления, психологически подготовить слушателя к содержанию речи, определить цель выступления, установить контакт с аудиторией. У слушателя должен появиться настрой на выступление, на ожидание новой, интересной информации. Информационное содержание вступления часто повторяет содержание заголовка. Эта информация обычно располагается в первых абзацах вступления. Тем самым оратор выделяет предметную область из общего набора возможных тем с целью актуализации интереса слушателей. Рассмотрим в качестве нескольких примеров:

Р.Мадхаван, индийский актер, выигравший в студенческие годы национальный чемпионат по ораторскому искусству, выступает на 14 конференции, которая была организована Гарвардской Школой бизнеса. Тема выступления “India: 2030”:

So, first of all, thank you very much for having me here at the Inspire Series. It's worked dramatically; I'm already inspired to be addressing this really August intellectual gathering of people from Harvard, a place that my mother thought I will never reach. But you know what, lot of people have spoken before me and eloquently and described their dreams for India and given figures and facts that either are skeptical or like, Mr. Omar says, aspirational. But I'm just an actor and I'm going to just give you my dream shamelessly, because that's the thing that I can do best. And by that, I mean when we talk of dreams we have one of our greatest scientists and philanthropists Dr. Abdul Kalam, and he said something which is very interesting. He said, “Dreams are not what you have when you sleep. The true dreams are the ones that don't let you sleep”.

He said, “When you have that dream once it's a dream; when you have it twice it becomes a desire. And when you see it for the third time consecutively, it becomes a passion, an aim and a goal”, and that is the passion with which I want to see this fantasy that I have for India 2030.

Как видно из примера, в начале данного выступления оратор выражает благодарность за предоставленную возможность обратиться к уважаемой аудитории (*So, first of all, thank you very much for having me here at the Inspire Series... I'm already inspired to be addressing this really August intellectual gathering of people from Harvard*), ссылается на личный опыт (*But I'm just an actor and I'm going to just give you my dream shamelessly*), приводит значимую цитату (***He said, "Dreams are not what you have when you sleep. The true dreams are the ones that don't let you sleep."***).

Приведем еще один пример. Речь индийского продюсера, телеведущего, актера Шахруха Хана на конференции в Международной Школе Dhirubhai Ambani в Индии.

Thank you, David and thank you everyone for inviting me here. This is a huge privilege, not because I'm the chief guest. I think it's a privilege mainly because I'm one of the parents who have had the opportunity. And I'll take this opportunity on behalf of all of you to put my hands together and thank Dhirubhai Ambani International School for doing what they're doing to our children. So, I want to thank all the teachers, all the heads of departments, Zarine and Fareeda, I mean, you're the people I used to come to, when I have trouble I come and look at your faces and go away, and I'm calm; everything will be sorted out. Kava sir was fantastic at cricket matches and shouts louder than anyone else in the world can, all the staff members, the management, the gentleman who man the security outside; so wonderful and so even the guy who does the parking back there, everyone for the last 13 to 14 years that I have been here. Thank you so much for looking after our children. Thank you very much.

Во вступлении оратор выражает также выражает благодарность за предоставленную возможность обратиться к уважаемой аудитории (*...and thank you everyone for inviting me here. This is a huge privilege, not because I'm the chief guest*), делает ссылку на личный опыт (*...you're the people I used to come to, when I have trouble I come and look at your faces and go away, and I'm calm; everything will be sorted out*).

Приведем вступление к речи Эми Полер, которую она произнесла в Гарвардском университете на Дне выпускников.

I am honored that you chose me to help you celebrate your graduation today. I can only assume I am here today because of my subtle and layered work in a timeless classic entitled "Deuce Bigalow: Male Gigolo". And for that I say, you're welcome. I'm truly, truly delighted to be here at Harvard. I graduated from Boston College. Which some call the Harvard of Boston. But we all know that Harvard is the Harvard of Harvard. And you can quote me on that.

I have to admit I am very surprised to be here because like so many of you, I was pretty convinced the Rapture was going to happen. Show of hands, how many of you woke up on Sunday and thought, "You're kidding me! I sold all of my belongings, I told my boss to shove it and we are still here?" I

understand how you feel. I am so mad at Heaven right now. So I tried to write today's speech the way I wrote everything in College. Stayed up all night, typing on a Canon word processor while listening to Sir Mix-a-lot. To be fair, first I took a nap, I ate a large pretzel, I cried a little bit and then I went to see that movie, Fast Five.

Эффективное начало предполагает успешное выступление. Во вступлении устанавливаются доверительные отношения между оратором и аудиторией, происходит постепенное введение в тему, демонстрируется заинтересованность оратора, ее умение преодолевать барьеры непонимания, умение управлять вниманием, привлекая и поддерживая его.

Приведём вступление к речи Дэвида Кэмерона, лидера Консервативной партии Соединенного Королевства.

***This morning I want to talk about the future of Europe. But first, let us remember the past.** Seventy years ago, Europe was being torn apart by its second catastrophic conflict in a generation. A war which saw the streets of European cities strewn with rubble. The skies of London lit by flames night after night. And millions dead across the world in the battle for peace and liberty. As we remember their sacrifice, so we should also remember how the shift in Europe from war to sustained peace came about. It did not happen like a change in the weather. It happened because of determined work over generations. A commitment to friendship and a resolve never to re-visit that dark past – a commitment epitomized by the Elysee Treaty signed 50 years ago this week.*

Во вступлении оратор определяет тему (*I want to talk about the future of Europe*) и сразу обращается к противоположным понятиям: *future-past* (*But first, let us remember the past*), тем самым внося в речь динамику и развитие, переходя к основной части выступления.

Приведем еще один пример. Речь американского актера, продюсера, сценариста Мэтта Дэймона в Массачусетском технологическом институте “What we do matters”.

***It is such an honor to be part of your day. It's an honor to be here with you, with your friends, your professors, and your parents. But let's be honest this is an honor I didn't really earn.** I'm just going to put that out there. I mean, I've seen the list of previous commencement speakers, Nobel Prize winners, the U.N. secretary-general, president of the World Bank, president of the United States – and who did you get? The guy who did the voice for a cartoon horse. If you're wondering which cartoon horse, that's Spirit: Stallion of the Cimarron, a movie some of you might have grown up watching. It's definitely one of my best performances as a cartoon horse. Well, look, I don't even have a college degree. As you might have heard I went to Harvard, I just didn't graduate from Harvard. I got pretty close but I started to get movie roles and I didn't finish all my courses. But I put on a cap and gown and I walked*

with my class. My mom and dad and brother were there and everything, I just never got an actual degree. So you could say I kind of fake graduated.

Вступление очень динамичное. Оратор употребляет повтор одного слова (*honor*), выражая уважение, приводит примеры из своей жизни (*I don't even have a college degree*), что располагает аудиторию к восприятию этой речи.

Таким образом, во вступлении в публичной речи обычно:

– выражается благодарность за приглашение и возможность выступить;

– определяется цель выступления и вопросы, которые оратор намеревается затронуть;

– дается оценка предыдущим выступлениям, оценка данного мероприятия как важного, значимого события;

– используются различные виды связи, обеспечивающие последовательное изложение материала (выражения субъективной оценки, связующие элементы, ассоциативно-стилистические элементы оценки, комментирующие предложения).

Вступление несет в себе важную структурно-композиционную нагрузку. Во вступлении актуализируется тема, дается авторская оценка проблемы, события, история вопроса. Во вступлении формируется основная идея, которая получает развитие в основной части выступления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Васьбиева Д.Г.* Особенности обучения межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Филологические науки. Вопросы теории и практики № 7-2 (49). Издательство: Грамота (Тамбов), 2015. С. 40-43.

2. *Васьбиева Д.Г.* Межкультурная компетенция в структуре целей иноязычного обучения в неязыковом вузе. Филологические науки. Вопросы теории и практики № 8-2 (50) Издательство: Грамота (Тамбов), 2015 С. 25-27.

3. *Щербакова О.Ю.* Лингвистические экспрессивные особенности текстов устных выступлений (на примере текстов на английском языке). Мир науки, культуры, образования № 2 (75), 2019.

4. *Щербакова О.Ю.* Архитектоника устной деловой коммуникации. Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах. Материалы III научно-практической конференции с международным участием. Рязань 24-25 мая 2019.

5. *Мирзоева Ф.Р.* Учет социокультурных особенностей при обучении речевому этикету. Материалы межрегионального научно-практического семинара с международным участием. Издательство: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний. Рязань, 2016. С.43-50.

СЕКЦИЯ 2

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Андреева Г.Б.
Никитина О.А.
Сидорова Н.И.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ОПЫТ ИНСТИТУТА АКАДЕМИИ ФСИН РОССИИ

Аннотация: Методика обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях определяется целями и задачами образовательного процесса, а также профессиональной направленностью вуза. Основной целью является совершенствование сформированных ранее компетенций. Иностранные студенты являются особым контингентом обучающихся, поскольку русский язык также является для них иностранным. В статье представлен опыт Института Академии ФСИН России по формированию языковых компетенций иностранных студентов.

Ключевые слова: языковые компетенции, иностранные студенты, учебный процесс, ситуации профессионального общения, социокультурная среда.

Galina B. Andreeva
Olga A. Nikitina
Nina I. Sidorova

FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCES OF FOREIGN STUDENTS: EXPERIENCE OF THE INSTITUTE OF THE ACADEMY OF THE FPS OF RUSSIA

Annotation: The method of teaching foreign languages in higher educational institutions is determined by the goals and objectives of the educational process, as well as by the professional specialization of a higher school. The main goal is to improve the competences formed earlier. Foreign students are a special contingent of students, as Russian is also a foreign language for them. The article presents the experience of the Institute of the Academy of the Federal Penal Service of the Russian Federation in the formation of linguistic competences of foreign students.

Key words: linguistic competences, foreign students, educational process, situations of professional communication, social and cultural environment.

Формирование языковых компетенций иностранных студентов, слушателей или курсантов имеет определенную специфику. Русский язык

для представителей других государств является иностранным, следовательно, его преподавание имеет определенную специфику. Так в процессе изучения русского языка формируется вторичная языковая личность, способная участвовать в процессе кросс культурного общения. Языковая компетенция предполагает владение языковыми единицами (фонетическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, ситуациями и сферами общения, а также навыками оперирования этими единицами в коммуникативных целях, значит, её формирование происходит как в рамках учебного процесса, так и во вне учебной деятельности обучающихся.

Институт Академии ФСИН России является структурным подразделением, которое оказывает платные образовательные услуги, в том числе представителями иностранных государств, в частности гражданам республики Азербайджан. В структуру института входит специальный курс, где осуществляется подготовка будущих сотрудников пенитенциарной системы республики. Обучающиеся в статусе курсантов осваивают основную профессиональную образовательную программу «Правоохранительная деятельность». Программой предусмотрено изучение русского и английского языков.

Формирование языковых компетенций курсантов начинается прежде всего в рамках вводного курса «Русский язык как иностранный». Курс предназначен для курсантов Пенитенциарной службы Министерства юстиции Азербайджанской Республики, занимающихся на первом курсе очной формы обучения по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность, впервые приступающих к изучению русского языка. Отбор материала произведён в целях обеспечения коммуникативной направленности обучения. В курсе представлены задания на основные грамматические темы: падежи существительных, прилагательных, местоимений, глаголы движения, виды глаголов, сложные предложения. Большая часть заданий имеет творческий характер: ответить на вопросы, закончить предложения, заменить данные конструкции синонимичными, что даёт возможность не только закрепить знание грамматических форм, но и развивать речь, совершенствовать компетенции, необходимые для учебной деятельности иностранных слушателей. В учебном пособии, разработанном специально для этого курса, представлены тексты и диалоги, отобранные с учётом ситуаций, в которых оказываются иностранные обучающиеся во время пребывания в России, страноведческий материал, знакомящий со страной изучаемого языка. В начале каждой темы даны новые слова, которые активизируются в грамматических заданиях, текстах и диалогах на занятии. Раздел «Давайте побеседуем!» даёт возможность выйти в свободную речевую ситуацию.

В дальнейшем обучающиеся осваивают учебную дисциплину «Русский язык и культура речи», которая предполагает изучение норм

произношения, ударения, словоупотребления, формообразования, построение словосочетаний и предложений.

Современные социально-экономические условия диктуют новые требования к профессиональной подготовке, деловым качествам, психолого-педагогической, этической и речевой культуре выпускников вызов, в том числе и к иностранным студентам. Профессиональная деятельность будущих сотрудников пенитенциарной системы сложна и многопланова. Её содержание определяется необходимостью, с одной стороны, охраны закреплённых Конституцией прав граждан, а с другой стороны, обеспечения неукоснительного соблюдения каждым лицом правовых норм, решительной борьбы с преступностью, с любыми формами антиобщественного поведения и противоправными действиями.

В каждой профессиональной среде существуют присущие ей особенности деловых отношений, образа жизни, организационной культуры, этикета, языка. Служебное общение сотрудника УИС реализуется в многочисленных жанрах устной и письменной речи. Письменная речь существует в виде служебных документов (приказов, распоряжений, постановлений, деловых писем, характеристик, протоколов) и предполагает жесткое регламентирование в соответствии с государственными стандартами. Все эти аспекты предусмотрены учебным курсом «Русский язык и культура речи». Язык является важнейшим средством общения и воздействия, механизмом получения и обработки информации, средством оптимизации всех видов человеческой деятельности. Курсанты спецкурса, приезжая получать образовательные услуги в другую страну, резко меняют лингвосоциокультурную среду и вследствие низкого уровня лингвистической осведомленности могут испытывать некоторые трудности при усвоении материала других учебных дисциплин. Поэтому формирование коммуникативной компетентности, под которой подразумевается умение человека организовать свою речевую деятельность языковыми средствами и способами, адекватными ситуациям общения, расширение базы речевой деятельности обучающихся, повышение их речевой культуры, формирование навыков административно-делового общения, умений вести документооборот и деловую переписку, навыков рационального речевого носителей языка является важнейшей задачей учебного курса.

Необходимо отметить, что речевые особенности человека непосредственно связаны с выполняемыми им социальными ролями. В речи отражается социальный статус, в понятие которого входит профессия человека, уровень его культуры. Корректное поведение в различных ситуациях профессионального общения, способность к лингвокультурному взаимодействию определяются безупречным владением языком и развитыми языковыми компетенциями.

Готовность совершать речевые поступки и участвовать в межкультурной коммуникации формируется и в рамках других учебных дисциплин. Дисциплина «Иностранный язык» изучается курсантами спецкурса в первом семестре, когда происходит активное вхождение в новую языковую и культурную среду. Для некоторых обучающихся изучение второго неродного языка представляет определенные трудности. Происходит формирование языковых барьеров. Так барьер может возникать тогда, когда курсант думает на родном языке, а потом пытается перевести свою мысль на иностранный. А перевод иноязычного текста необходимо осуществлять на русский язык. Здесь важно с самого начала приучать обучающихся к иностранному языку так, как это делает его носитель.

При характеристике достигаемого в результате изучения иностранного языка уровня владения в методике широко используется термин компетенция. Это понятие получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком, и определяется как «способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы» [1, с. 933]. На занятиях по иностранному языку формируются различные виды компетенций: коммуникативная, языковая, лингвистическая, социокультурная и компенсаторная.

Коммуникативная компетенция определяет способность осуществлять речевую деятельность средствами изучаемого языка в соответствии с целями и ситуацией общения. Основу этой компетенции составляет комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении. Под лингвистической (языковой) компетенцией понимают владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования его единиц в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме. Курсом «Иностранный язык», который осваивают представители республики Азербайджан, предусмотрено изучение грамматических структур и интонации, необходимых обучающимся для обеспечения взаимодействия на иностранном языке. Социолингвистическая (речевая) компетенция предполагает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка. Эта компетенция определяет способность пользоваться языком в речевом акте. Курсанты Института Академии ФСИН России обучаются по пособиям, разработанным на кафедре иностранных языков с учетом специфики будущей профессиональной деятельности обучающихся. Отбор языкового и речевого материала, обучение фонетике, лексике, грамматике проходит в коммуникативном контексте с учетом формирования социолингвистического опыта курсантов спецкурса.

Социокультурная компетенция выражается в намерении и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, а также в умении ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением и ситуацией. Компенсаторная компетенция определяется умением восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде. Так при чтении и аудировании обучающихся учат предвосхищать содержание текста по его названию, жанру, оглавлению в книге, догадываться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, тему или ситуацию и т.д. При говорении упростить фразу, опираясь на известные слова, образцы речи и структуры ее построения. Таким образом, курс «Иностранный язык» для иностранных курсантов в Институте Академии ФСИН России построен с учетом формирования всех необходимых компетенций.

Становлению «вторичной языковой личности» способствуют также мероприятия в рамках научной и воспитательной работы. Иностранные студенты активно привлекаются к участию в таких научных мероприятиях, проводимых в Институте Академии ФСИН России, как научно-практический семинар «Актуальные проблемы юридической науки глазами студентов», конкурсе социальных, творческих и образовательных проектов «Поколение Z». Курсанты задействованы в межгрупповых коммуникациях со студентами института, направленных на изучение правовых дисциплин в контексте сравнительного анализа особенностей правового регулирования жизни общества в России и в республике Азербайджан. Курсанты спецкурса принимают участие в культурно-образовательных мероприятиях на базе вуза и организаций города: «Ночь музеев» в Рязанском Кремле, «Фестиваль искусств» на базе РГУ имени С.А. Есенина, мероприятиях в рамках Дня юриста, в Международной Неделе творчества курсантов и студентов образовательных организаций ФСИН России «Виват, курсанты!».

В целом Институт Академии ФСИН России накоплен богатый опыт подготовки высококвалифицированных кадров для пенитенциарных систем зарубежных государств. Этот опыт был также использован для обучения представителей таких республик, как Монголия и Таджикистан.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ницаева Л. Ф.* Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой ученый. — 2016. — №28. — С. 933-935. — URL <https://moluch.ru/archive/132/37125/> (дата обращения: 10.10.2019).

НОВЫЕ ФОРМЫ РЕЧЕВОГО ПРИВЕТСТВИЯ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматриваются новые формы речевого приветствия, появившиеся в русском языке в начале двадцать первого века. Предметом анализа являются источники происхождения новых форм приветствия, причины их появления, а также их стилистические свойства. Отмечается важность для иностранных студентов овладения новыми формами речевого этикета в современных социокультурных условиях.

Ключевые слова: коммуникация, речевой этикет, формы приветствия, обучение иностранных студентов.

Nina V. Basko

NEW FORMS OF SPEECH GREETING IN THE ASPECT OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

Abstract. The article discusses new forms of greetings that appeared in Russian at the beginning of the twenty-first century. The subject of analysis is the sources of origin of new forms of greeting, the reasons for their appearance, as well as their stylistic properties. The importance for foreign students of mastering new forms of speech etiquette in modern sociocultural conditions is noted.

Key words: communication, speech etiquette, greeting forms, training of foreign students.

Речевой этикет является важнейшим элементом коммуникации, регулирующим межличностные отношения в обществе. В специальной литературе насчитывается более десяти коммуникативных ситуаций, которые требуют соблюдения речевого этикета. Это ситуации знакомства, приветствия, прощания, благодарности, просьбы, извинения, приглашения, поздравления и др.

Известный лингвист, исследователь речевого этикета Н.И. Формановская даёт такое определение этому термину: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [9, с. 9]. Речевой этикет формируется в каждом лингвокультурном сообществе в результате длительного исторического развития, он обусловлен национально-культурной традицией общества и его главная функция – осуществлять контакт между его членами.

Знание речевого этикета и владение им имеет особое значение для иностранных учащихся, изучающих русский язык, поскольку успех в решении коммуникативных задач в значительной степени зависит от соблюдения правил речевого этикета. Не секрет, что в наше время иностранцы, изучающие русский язык, в большинстве своём

ориентированы на достижение практических целей – развитие международного сотрудничества в экономической и политической сферах. Чрезвычайно важно соблюдать правила речевого этикета участникам коммуникации в бизнес-сфере: ведь от умения сотрудников фирмы вести переговоры с деловыми партнерами в конечном счете зависит её репутация (как в мире бизнеса, так и среди широких кругов потребителей), а также успех её деловых операций. А несоблюдение норм речевого этикета при коммуникации политиков может повлечь за собой осложнение международной обстановки, стать поводом для возникновения напряженности между странами.

В наше время использование речевого этикета человеком – это своего рода его «визитная карточка», своеобразная метка для окружающих, включающая его в определенную социальную группу. Поэтому обучение речевому этикету иностранных студентов – важнейшая задача преподавателей РКИ.

Данная статья посвящена рассмотрению одной из коммуникативно значимых составляющих русского речевого этикета – новым формам приветствия.

Актуальность этой проблемы связана с тем, что в современную эпоху глобализации и стремительного развития научно-технического прогресса изменяются формы общения между людьми, а вместе с ними и нормы культуры речевого общения, что ведёт к появлению новых этикетных форм, активно используемых современными носителями русского языка.

Наблюдения над коммуникативной практикой носителей русского языка, изучение материалов Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [7] и обращение к лексикографическим источникам новейшего времени показывает определенный сдвиг (количественный и качественный) в использовании форм речевого этикета, обозначающих приветствие. Он проявляется в расширении корпуса языковых средств, употребляемых для выражения приветствия, за счёт пополнения новыми, ранее не существовавшими языковыми единицами.

Наиболее полное отражение и лексикографическое описание новые языковые единицы русского языка, выражающие приветствие, получили в Интернете в Викисловаре – открытом, свободно пополняемом многоязычном словаре и тезаурусе, в котором содержатся грамматические описания, толкования и переводы слов, информация об этимологии, фонетических свойствах и семантических связях слов [3]. Отметим, что отдельные неологизмы были зафиксированы и описаны в словаре-справочнике «Новые слова и значения» (СПб., 2014) [8] и в «Словаре языка интернета.ru» [5].

В Викисловаре представлены следующие новые речевые этикетные формы приветствия, с указанием их стилистической характеристики и сферы употребления: *жарг.*: **превед**, **хай**, **хаюшки**; *Интернет*: **дóброго**

времени суток. Их с полным правом можно отнести к неологизмам – «словам и выражениям, которые, появившись в языке в качестве определенных значимых единиц, ещё не вошли в активный словарный запас языка» [10, с. 158]. Они несут на себе отпечаток новизны, оригинальности, стилистического своеобразия. Обратимся к рассмотрению сферы функционирования речевых неологизмов и выявлению источника их происхождения, анализируя примеры их употребления в речи студенческой молодёжи и представленные в Национальном корпусе русского языка.

Исследователи отмечают, что появление новых этикетных формул приветствия в русском языке новейшего времени, вызванное глобализацией и стремительным развитием научно-технического прогресса, изменяет сами нормы культуры речевого общения. «В современном мире, и тем более в городской культуре постиндустриального и информационного общества, понятие культуры речевого общения изменяется коренным образом. <...> Изучение норм речевого этикета превращается в практическую цель, ориентированную на достижение успеха в конкретном акте коммуникации: при необходимости обратить на себя внимание, продемонстрировать уважение, вызвать доверие у адресата, его симпатию, создать благоприятный климат для общения. Однако роль национального речевого этикета остается важной – знание особенностей иностранной речевой культуры является обязательным признаком свободного владения иностранным языком» [1, с. 235].

Насколько сильное влияние оказывает развитие современных технологий и широкое распространение Интернета на речевое поведение человека и речевой этикет ярко иллюстрирует недавно появившееся в среде Интернет-пользователей, но уже ставшее широко употребительным новое приветствие *Доброго времени суток*. Как отмечает М. Кронгауз, «происхождение выражения связано с тем, что при общении по интернету собеседники могут находиться в разных часовых поясах – и, таким образом, время суток у них может быть разное. Традиционные приветствия (*доброе утро, добрый день, добрый вечер, доброй ночи* и т.п.) в такой ситуации могут оказаться неуместными – поэтому, чтобы избежать неловкой ситуации, используется данное приветствие» [5, с. 37].

Появившись в Интернет-общении, новое приветствие расширило сферу своего употребления, распространившись на коммуникацию по радио и телевидению, где в настоящее время происходит активизация роли слушателей и зрителей. «Так называемый «прямой эфир» отражает стремление хотя бы отчасти уменьшить степень опосредованности общения, характерного для радио и телевидения. Он предполагает интерактивные опросы аудитории, во время различных «шоу» происходит общение по телефону (или по скайпу на телепередачах) с разными людьми, которые таким образом становятся активными участниками

радиопередач или телевизионных программ. Существуют отдельные передачи, представляющие собой прямой обмен мнениями в эфире по актуальным проблемам политического или социального характера с помощью интерактивного общения ведущего со зрителями/слушателями по телефону»[4, с. 41]. Ср.:

– **Доброго времени суток**, это Андрей из Самары! – А. Матвеев. Главный тренер «Крыльев советов» Юрий Газзаев: В матче с «Локо» будем играть на победу // Советский спорт, 20.03.2010;

Итак, звоним... Миша: – Владимир, **доброго времени суток!** Вам удобно разговаривать? – А. Алексеева. Владимир Ефременко: «А кто такие бангладешские топотуны? Я таких не знаю!» // Комсомольская правда, 01.04.2009;

Алексей, Москва: **Доброго времени суток!** Уважаемый Михаил, очень бы было интересно узнать: когда вы поняли, что хотите стать писателем? – Юмор и скандал. Михаил Веллер о собственной прозе // РИА Новости, 08.11.2006.

Наблюдения над практикой речевого общения студентов показывают, что в среде российской городской молодежи стала чрезвычайно популярной форма приветствия *Хай*, (*жарг.*), представляющая собой заимствование из американского варианта английского языка (от англ. разг. hi – привет). Приведем пример: *Наши читатели решили откликнуться на послание комсомольцев, и вот какой ответ пришел к нам в редакцию: «Ответ менеджеров делового квартала «Новоспасский двор» на письмо рабочих коллектива Первой ситценабивной фабрики». «Хай, предки! Мы нашли ваш месседж, за что вам большой респект! – Н. Миронов. Менеджеры 2012 года – комсомольцам 60-х: "Хай! Спасибо, что работали на наше "светлое" будущее» // Комсомольская правда, 06.12.2012.*

Высокая частотность употребления в речи молодежи приветствия *Хай!* стала причиной для появления на его основе нового приветствия *Хаюшки* (*жарг.*) – производного уменьшительного характера от *Хай*. Это шутовское приветствие обычно употребляется в неформальной обстановке с близкими людьми, особенно популярно оно в речи девушек. Приветствие *Хаюшки!* зафиксировано в Словаре-справочнике по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века «Новые слова и значения» [8, с. 1235]:

Хаюшки, неизм., межд. Приветственное восклицание (*жарг.*). Резюме хрестоматийного специалиста из «малого мира» может начинаться с фраз типа «**Хаюшки**, достопочтимый all». *Cjмputerworld*, 1998, 1.

– **Хаюшки**, Макс, как провел выходные?

Жаргонное приветствие *Превед*, произносимое при встрече в знак симпатии и доброго расположения, также популярно в молодежной среде (*Превед*, *красавчег*). При объяснении происхождения этого нового

приветствия в Викисловаре даётся ссылка на исследование известного ученого-филолога М.А. Кронгауза: «Происходит от искаж. *привет* и создано по образцу антиграмотного орфоарта, характерного для языка субкультуры «падонков». Особенностью данного эрратива является антифонетическая запись слова, и, кроме того, в устной речи молодёжи наблюдалось неестественное для русского языка произношение, приближенное к написанию (с безударным [e] вместо [i] и звонким [d] на конце слова). Слово приобрело популярность в 2006 году с распространением интернет-мема «Превед Медвед»; на тот же год пришёлся пик его популярности, а с 2009 года началось резкое падение частоты упоминаний в русскоязычных блогах» [6]. Заметим, что если в русскоязычных блогах отмечается снижение употребительности этого шуточного приветствия, то в живой речи растёт его популярность, о чем свидетельствуют примеры употребления, содержащиеся в газетном Национальном корпусе русского языка. Ср.:

– *Передайте всем в редакции поздравления и превед!* – В. Краковцев. «Комсомолка» в день своего рождения спустилась в метро // Комсомольская правда, 24.05.2010;

День 8-й (10 км до полюса) Превед, медвед! – Е. Сазонов. Стою я на полюсе, в лыжи обутый... // Комсомольская правда, 09.05.2013.

Значительное количество новых форм приветствия в материалах современных российских масс-медиа свидетельствует о расширении их использования в современном коммуникационном пространстве, поскольку в наше время СМИ не только максимально быстро отражают смену социально-политических ориентиров и культурных ценностей, но и являются главным проводником новых слов и выражений, заимствованных и исконно русских.

С позиции современной лингвистической науки важно отметить, что появление новых речевых форм приветствия отражает общие тенденции в развитии русского языка на современном этапе, такие, как: а) активная неологизация; б) влияние английского языка; в) влияние компьютерных технологий на язык и современную коммуникацию.

Обращаясь к методическому аспекту рассмотрения русского речевого этикета, включая новые формы приветствия, необходимо помнить, что цель изучения речевого этикета в вузе – формирование речевой (коммуникативной) компетенции студентов-иностранцев на русском языке, выработка навыков речевого поведения учащихся в различных ситуациях их употребления, решение коммуникативных задач, развитие стилистически окрашенной речи на русском языке.

В процессе обучения иностранные учащиеся должны усвоить правила речевого поведения, принятые как национальным коллективом носителей языка в целом, так и малыми социальными группами в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки и ситуации общения.

Согласно сложившейся традиции, стилистически нейтральные, общепринятые в русском лингвокультурном сообществе этикетные выражения изучаются студентами-иностранцами уже на начальном этапе обучения в рамках курса по развитию речи. Этикетные же выражения, используемые в определенных социальных группах, к которым относятся и новые, появившиеся в речи молодежи и представителей интернет-сообщества формы приветствия, изучаются иностранными студентами по мере их овладения русским языком.

Отбор выражений речевого этикета в качестве учебного материала производится на основании принципа частотности употребления той или иной формы речевого этикета в устной речи носителей русского языка, а также из материалов современных российских СМИ (прежде всего, таких жанров, как знакомство с интересным собеседником, интервью, дискуссия...) и из произведений современной художественной литературы. Этикетные выражения должны быть представлены по тематическим группам (приветствие, прощание...) в их системных ситуативных и стилистических связях и сопровождаться примерами, иллюстрирующими употребление этикетных выражений, упражнениями и отрывками из художественной литературы с заданиями к ним. Тематическое объединение формул речевого этикета позволяет облегчить и сделать более продуктивной работу над их употреблением в речи. Теоретический материал должен содержать описание конкретной обстановки общения, в которой используется та или иная форма речевого этикета, которая, в свою очередь, содержит стилистические пометы.

В качестве единиц обучения обычно приняты реплики как части диалогического единства, что позволяет сочетать развитие навыков диалогической и монологической речи. Однако предпочтение отдается диалогам: анализируя модели их построения и реализуя эти модели в собственной речи, учащиеся смогут развить умение спонтанно общаться в самых разных ситуациях. «В процессе обучения преподаватель должен уделять внимание не только первой части диалогического единства – реплике-стимулу, но и второй – реплике-реакции. Приводимые в качестве примеров отрывки из художественной литературы имеют своей целью показать употребление выражений речевого этикета в естественном широком контексте, в живой речевой действительности. При выполнении учебных заданий иностранные учащиеся должны учитывать, что выбор говорящим того или иного этикетного выражения в конкретной ситуации общения зависит от множества факторов – от конкретной ситуации и цели общения, от социальных ролей участников разговора, от их возраста и эмоционального состояния и др.» [2, с. 5].

Огромное влияние на использование новых форм речевого этикета в процессе обучения русскому языку иностранных студентов оказывает общая динамика развития русского языка в новых социокультурных

условиях. Известно, что общение в русском языке традиционно проходит в форме «ты» или «вы», в назывании друг друга по имени или по имени и отчеству. Исторически сложилось, что система называния по имени, имени и отчеству также подчинялась этим правилам, причем субординация отношений и официальность ситуации оценивались выше личностных дружеских отношений. Именно поэтому во всех официальных разговорах, во всех средствах массовой коммуникации называли друг друга по имени и отчеству и на «вы». Четко различались сферы и ситуации общения, где употреблялось то или иное обращение. В деловом общении, в академической среде, в школах, университетах, в официальной обстановке, в средствах масс-медиа традиционно было принято обращение по имени-отчеству и на «вы».

Однако, начиная с 90-х годов XX века, в эпоху глобализации тенденция усиливающейся демократизации российского общества привела к тому, что отчество во многих официальных сферах стало вытесняться, исчезать, что повлекло и активизацию в речи молодежи и интернет-пользователей новых, более демократичных форм приветствия. В наши дни переписка по Интернету чаще всего ведётся с обращением по имени (а иногда прозвищу, сетевому имени – нику) и на «ты», независимо от степени знакомства. Официальность обстановки при общении на телевидении и на радио часто не учитывается, если люди связаны личностными отношениями, если они равны по возрасту и если передача адресована молодёжи. Это обстоятельство создает предпосылки для расширения использования новых форм приветствия в речи молодежи, включая иностранцев, а также для активизации новых форм приветствия в речи наиболее образованной части российского населения. Нельзя не признать, что новые формы коммуникации в виде Интернет-общения диктуют использование в речи новых современных форм приветствия носителями русского языка.

В заключение отметим, насколько актуальным и важным является знание новых речевых выражений приветствия и овладение ими иностранными студентами свидетельствует факт появления в методике обучения иностранному языку такой интерактивной формы, как дистанционное обучение по скайпу с помощью Интернета. Методика дистанционного обучения русскому языку иностранцев получает всё большее распространение и популярность во многих странах мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Адамчик Н.В.* Самый полный курс русского языка. Учебное пособие. – Минск: Харвест, 2008. – 848 с.
2. *Акишина Т., Акишина А., Формановская Н.И.* Этикетные выражения в русском языке. Учебное пособие для иностранных учащихся. – М.: Русский язык. Курсы, 2016. – 248 с.

3. *Викисловарь*. Wiktionary: <http://wiktionary.org>. Дата обращения 23.09.2019.
4. *Красильникова Л.В.* Жанровые разновидности современного телефонного разговора // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2014. – № 3. – С. 40-45.
5. *Кронгауз М.А., Литвин Е.А., Мерзлякова В.Н.* Словарь языка интернета.ru. Под ред. проф. М.А. Кронгауза. – М.: АСТ-Пресс, 2016. – 288 с.
6. *Кронгауз М.А.* Самоучитель олбанского. – М.: АСТ: Corpus, 2013. – 416 с.
7. *Национальный корпус русского языка (газетный корпус)*. URL: <http://www.ruscorpora.ru>.
8. *Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века*. В трех томах. Т. 2. Под ред. Т.Н. Буцевой и Е.А. Левашова. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2014. – 1392 с.
9. *Формановская Н.И.* Русский речевой этикет: Лингвистический и методический аспекты. Изд. 5-е. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 156 с.
10. *Шанский Н.М.* Лексикология современного русского языка. – Изд. 2-е, испр. – М.: Просвещение, 1972. – 312 с.

ТИПЫ ИНТЕРФЕРЕНТНЫХ ЯВЛЕНИЙ И ПРИЧИНЫ ИХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСПАНОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Автор анализирует интерферентные явления и приходит к выводу о том, что причиной многих ошибок, которые возникают у учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному, является именно языковая интерференция, когда инофон не различает дифференциальные признаки в изучаемом языке, либо, наоборот, переносит структурные свойства родного языка на второй, либо заменяет дифференциальные признаки изучаемого русского языка признаками родного (испанского).

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, недодифференциация, сверхдифференциация, реинтерпретация, русский язык как иностранный, испанский язык.

Dinara R. Valeeva

TYPES OF INTERFERENTIAL PHENOMENA AND THEIR CAUSES WHEN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO HISPANIC STUDENTS

Abstract. The author analyzes interference phenomena and comes to the conclusion that it is the cross-language interference that causes many errors that students do on lessons of Russian language when inofon does not distinguish differential features of the studied language or, conversely, transfers structural properties of the native language to the second or replace differential features of the studied Russian language by features of the native (Spanish) language.

Key words: cross-language interference, underdifferentiation, overdifferentiation, reinterpretation, Russian as a foreign language, Spanish language.

В процессе обучения иностранному языку каждый преподаватель сталкивается с тем, что учащиеся пытаются найти дословный перевод конкретной лексемы и соотнести ту или иную грамматическую конструкцию со схожей в родном языке. В одних случаях это упрощает понимание новой темы и ускоряет формирование навыков говорения и письма, а в других – ведет к интерференционным ошибкам. В связи с этим актуальным видится исследование интерферирующего влияния родной речи студентов, осваивающих иностранный язык.

Как известно, термин «интерференция» стал активно употребляться в лингвистической науке благодаря исследованиям У.Вайнрайха, который рассматривал интерференцию как отклонение от языковых норм в речи билингов под влиянием другого иностранного языка [4]. Нередко современные исследователи определяют интерференцию как «появление в иноязычной речи индивида дифференциальных признаков, несвойственных изучаемому языку, что происходит в результате переноса

речевых навыков из родного или уже известного иностранного языка» [1, с. 47], что приводит к различного рода нарушениям в речи учащихся. Автор статьи также считает, что интерференция – негативный перенос речевых навыков из родного языка на изучаемый, и она возникает на различных языковых уровнях: фонетическом, лексико-семантическом, морфологическом, синтаксическом и т.д.

Интерференция представляет собой сложное и многоаспектное явление, и ученые выделяют несколько причин интерференционных явлений. Так, А.В. Барахта предлагает классифицировать эти причины в рамках четырехкомпонентной системы:

1) лингвистические (расхождение и сходство контактирующих языков, низкая степень сформированности речевых навыков на изучаемом иностранном языке, определенные условия коммуникативного акта);

2) психологические (языковые способности индивида, тип двуязычия в сознании говорящего, эмоциональное состояние обучаемого и степень его утомления);

3) социолингвистические (социально-исторические условия, в ходе которых осуществляется контактирование языков, социальный статус изучаемого языка и общественное отношение);

4) методические (прямая зависимость интерференции от метода, этапа и средств обучения) [3, с. 110].

Рассмотрим явление интерференции более подробно на примере взаимодействия испанского и русского языков. Одним из факторов возникновения интерференции являются структурные расхождения между языками, которые сводятся к трем типам: наличие дифференциальных признаков в первом языке и их отсутствие в изучаемом втором языке; 2) наличие дифференциальных признаков во втором языке и их отсутствие в первом языке; 3) наличие в обоих языках разных функциональных признаков в одной и той же системе языковых средств. Этим типам структурных расхождений контактирующих языков соответствует три основных типа интерферентных явлений: 1) недодифференциация; 2) сверхдифференциация; 3) реинтерпретация языковых фактов [7, с. 148].

Недодифференциация – это неразличение дифференциальных признаков в изучаемом (русском) языке из-за отсутствия этих признаков в родном (испанском) языке. Недодифференциация имеет место на всех языковых уровнях. Так, в области грамматики она возникает при изучении категории рода. Дело в том, что в русское существительное может принадлежать мужскому, женскому или среднему роду, в то время как в испанском языке обычно выделяют два рода: мужской и женский. Различие в родовой принадлежности русских и испанских существительных проявляется, прежде всего, в согласовательных правилах [5, с. 67], что приводит к многочисленным ошибкам у студентов.

Недодифференциация возникает и на лексическом уровне, когда двум или трем русским лексемам в испанском языке соответствует лишь один коррелят, например: *учиться, изучать, учить, заниматься – estudiar, звать, звонить, называться – llamar, один, сам – solo, очень, много – mucho, первый, во-первых – primero, если, ли – si* и т.д.

Сверхдифференциация – это перенос дифференциальных признаков родного языка на изучаемый иностранный, в котором эти признаки отсутствуют. Это явление можно проиллюстрировать на примере категории времени (табл. 1):

Таблица 1

Система времен в русском и испанском языках

Русский язык	Испанский язык
Прошедшее время	Pretérito Imperfecto
	Pretérito Indefinido
	Pretérito Perfecto
	Pretérito Pluscuamperfecto
	Pretérito Anterior
Настоящее время	Presente de Indicativo
	Presente Continuo
Будущее время	Futuro Imperfecto (Simple)
	Futuro Perfecto (Compuesto)
	Futuro Perifrástico

Частным случаем сверхдифференциации можно считать ошибку испаноязычных учащихся наподобие *Весь день Ольга была готовила ужин. = Todo el día Olga estaba preparando la cena*. Подобные нарушения, по справедливому замечанию С.Н. Голикова, возникают в речи учащихся вследствие того, что глагол в прошедшем времени нередко переводится на испанский язык с помощью конструкции «*estar + gerundio*», которая выражает длительное или непрерывно повторяющееся действие, и учащиеся по аналогии с родным языком переносят это значение в русский язык [6, с. 181].

Реинтерпретация языковых фактов представляет собой «замену дифференциального признака вторичного языка дифференциальным признаком первичного языка» [8, с. 174]. Типичным примером реинтерпретации является неправильное употребление предлогов в русской речи студентов-носителей испанского языка, например: *писать с ручкой (escribir con el esfero), резать хлеб с ножом (cortar el pan con el cuchillo)*. Другими частотными ошибками являются фразы наподобие *У него есть 20 лет* вместо *Ему 20 лет* по аналогии с испанской *Tiene 20 años*; *У меня не есть словарь* вместо *У меня нет словаря*, в то время как в испанском языке *Yo no tengo el diccionario*.

На лексическом уровне в результате реинтерпретации появляются так называемые ложные друзья переводчика. Например, испанское *familia* означает «семья», а не «фамилия», *clase* переводится на русский язык как «урок», а не «класс», *firma* – «подпись», а не «фирма», *botas* – «ботинки», а не «боты». На наш взгляд, особо «опасной» из всех типов интерферентных явлений следует считать реинтерпретацию языковых фактов, поскольку именно она приводит к коммуникативно-значимым ошибкам, затрудняющим понимание интенции говорящего и нарушающим как смысл отдельного высказывания, так и диалога в целом [2, с. 160].

Итак, одной из причин ошибок, которые возникают у учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному, является языковая интерференция, когда инофон не различает дифференциальные признаки в изучаемом языке, либо, наоборот, переносит структурные свойства родного языка на второй, либо заменяет дифференциальные признаки изучаемого русского языка признаками родного (испанского).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баграмова Н.В., Соломина А.В. Роль интерлингвистических и интралингвистических факторов при изучении иностранного языка // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2015. – № 174. – С. 44-63.
2. Бальхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
3. Барахта А.В. Причины возникновения и развития межъязыковой интерференции при изучении иностранных языков и русского языка как иностранного // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 8 (69). – С.108-111.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев: Изд-во «Вища школа», 1979. – 263 с.
5. Виноградов В.С., Милославский И.Г. Русская грамматика в сопоставлении с испанской: сходство и различия. Статья первая. Род и одушевленность // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 2 (58). – С. 69-70.
6. Голиков С.Н. Национально-ориентированные выводы-рекомендации, имеющие практическое значение для преподавателей-русистов на занятиях в испаноязычной аудитории // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 10-1 (64). – С. 176-186.
7. Исмаилова Н.В. Причины появления интерференции // Теория и практика языковой коммуникации. Материалы XVIII международной научно-методической конференции. – 2016. – С. 147-151.
8. Ягнич А.Я. Классификация грамматической интерференции // Исследование и разработки в перспективных научных областях. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 173-178.

**Денисенко Е.Н.
Дегтева И.В.**

ИЗУЧЕНИЕ СОЛЯРНОЙ ЛЕКСИКИ В КУРСЕ РКИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость получения культурологической информации иностранными обучающимися. В статье описывается роль группы солярной лексики. Эта микросистема важна для понимания русской истории. Она может изучаться в сопоставлении с данными родного языка обучающихся. Также в статье рассматривается неоднозначная семантика солярности в русском языке. Многообразная символика лексем способствует пониманию русского национального характера и русской ментальности.

Ключевые слова: лексика, русский как иностранный, семантика, метафора.

**Elena N. Denisenko
Irina V. Degteva**

STUDY OF SOLAR VOCABULARY IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is going around of the need to obtain cultural information by foreign students. The role of the solar lexis has been demonstrated in this article. This microsystem is important for understanding of Russian history. It can be studied in comparison with the data of the native language of students. The article also discusses the ambiguous semantics of solarity in the Russian language. The diverse symbolism of lexemes contributes to the understanding of the Russian national character and Russian mentality.

Key words: lexis, Russian as foreign language, semantics, metaphor.

Создание широкого социокультурного контекста, приобщение обучающихся к культуре страны изучаемого языка, психологии его носителей являются необходимыми условиями освоения иностранного языка. В курсе РКИ особое значение придается изучению значения лексических единиц, способствующих осмыслению – включению в смысловой мир чужого языка. При обучении иноязычных обучающихся актуальным является положение о сходстве смысловой системы родного и русского языков, поэтому компаративная составляющая является наиболее важной [1]. Установлению системных взаимоотношений между языковыми картинами мира способствует изучение одного из наиболее универсальных способов познания, концептуализации мира, продуктивного средства вербализации действительности – метафоры. Основой компаративного изучения, а значит познания русских первичных вторичных значений, во многих случаях является мифология. При этом немаловажное значение имеет сходство восприятия многих базовых тем. Одним из универсальных образов является золото, которое в мифологии, являясь солярным символом у многих народов, связано с божественной

властью, соотносится с благополучием, богатством, высшей формой мастерства и, главное, с нематериальным представлением о человеке, окружающем мире, высшими ценностями [2, с. 375-376].

Исследования солярной лексики в курсе РКИ являются важными с точки зрения лингводидактической потребности при рассмотрении данной группы слов как системы. При изучении иностранцами русского языка актуален знаковый подход в преподавании конкретных лексических микросистем. Проблемы происхождения, мотивировки наименований, развития мифологических обозначений, например, солнечных богов, решаются либо на примере определенной лексемы или ограниченной группы лексем, либо в комплексе с другими номинациями в рамках языковой группы, не имеющими светоносного начала. Между тем русская солярная лексика является перспективной для компаративного анализа в курсе РКИ. Во-первых, компактность позволяет рассматривать ее в различных аспектах (семантическом, историческом, этимологическом, семиотическом). Во-вторых, изучение русской микросистемы солярных лексем важно для изучения русской истории и этнографии. В-третьих, для моделирования современной лексической системы конкретного обучающегося реконструкция такой тематической и лексико-семантической группы может оказаться существенной, поскольку в них реализуются семантические и грамматические связи между лексемами, влияющие на изучение и совершенствование русского языка. Таким образом, для современной практики РКИ актуальным является комплексное обучение, связанное с одной стороны, с общими вопросами изучения символики солярности в русском континууме, с другой – с характеристикой семиотики солярности богов в русской традиционной народной культуре в сопоставлении с данными родного языка [3].

Вопросы методики преподавания отдельных групп лексики основываются на научных исследованиях. Изучение языка, связанное с исследованием мифов, преданий, поверий и т.д., началось в отечественной филологии представителями мифологической школы (Ф.И.Буслаев, А.Н.Афанасьев). Это была первая попытка, как отмечает Е.М.Мелетинский, использования языка для непосредственной реконструкции мифа, а исследование различных символов, связанных с природными явлениями, оказалось одним из главных этапов данного анализа. Среди имеющихся работ, характеризующих в той или иной степени семантику и семиотику солярных наименований в славянских культурных традициях, следует отметить работы А.Н.Афанасьева «Древо жизни», «Поэтические воззрения славян на природу», «Происхождение мифа. Статьи по фольклору, этнографии и мифологии», которые он посвящает сравнительному изучению славянских преданий и верований. Известный труд А.Н.Афанасьева «Поэтические воззрения славян на природу» до сих пор остается одной из самых значимых работ по

славянской духовной культуре. Многие идеи, высказанные им в XIX веке, находят подтверждение в трудах современных исследователей. Значима работа М.И.Костомарова «Славянская мифология», в которой автор уделяет внимание символике антропонимов, в частности символике некоторых солярных наименований.

В работах Д.К.Зеленина «Востоочнославянская этнография», «Избранные труды», «Очерки русской мифологии» анализируется сложившийся в славянских культурных традициях культ солярных божеств, выявляются исторические пласты развития тотемического солнечного ритуала. В работах Д.К.Зеленин привел большой фактический материал, систематизировал его и рассмотрел под определенным углом зрения с целью восстановить историческую картину развития культа солнца. Большое значение имеет методический прием – стремление поставить на научную основу исследование обрядов, связав их возникновение с идеологией и практикой первобытного общества, показав их временную и социальную обусловленность, изменение. А.А.Потебня в своих работах показывает на основе развития теории мифа символику как образов, так и конкретных лексем.

Исследованиям проблемы символики мифа посвящены работы Ю.М.Лотмана «Избранные статьи», «Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров», А.Ф.Лосева «Диалектика мифа», «Знак. Символ. Миф: Труды по языкознанию», «Миф. Число. Сущность», «Проблемы символа и реалистическое искусство», «Философия. Мифология. Культура», Г.Г.Почепцова «Русская семиотика», «Семиотика», В.Н.Агеева «Семиотика», С.Г.Проскурина «Семиотика индоевропейской культуры. Исследования языка» и др. Изучение русской солярной лексики в рамках славянской культуры на основе семиотического подхода значительно продвинулось благодаря работам В.В.Иванова, Т.В.Гамкрелидзе, В.Н.Топорова, Н.И.Толстого, Ю.С.Степанова. В трудах В.В.Иванова и В.Н.Топорова органически соединились достижения сравнительно-исторического языкознания и теоретической фольклористики и этнографии. Это позволило ученым реконструировать ряд важных фрагментов и элементов славянской и индоевропейской мифологии. Ценный материал представлен в работе Н.И.Толстого «Язык и народная культура», в которой рассматриваются вопросы, связанные с этнолингвистикой как составляющей современной семиотики и соприкасающейся с мифологией, этнической историей, теорией этногенеза, с рядом других комплексных дисциплин. Для работ Н.И.Толстого и С.М.Толстой характерен, прежде всего, интерес к локальному, диалектному аспекту в изучении славянской духовной культуры в ее тесной связи с языком, выразившейся в ареальной интерпретации обряда, обрядовой, терминологии, элементов материальной культуры. В связи с этим особое значение приобретает исследование такой

зоны славянского мира, как Полесье, которое является некой моделью древнего славянского диалектного континуума. Изучению символики архаических явлений славянской обрядности посвящена книга Н.Н.Велецкой «Языческая символика славянских архаических ритуалов», в которой автор, исследуя языческие верования славян, воссоздает картину символики различных ритуалов и реалий, участвующих в них, в представлениях славян об окружающем их мире. Мифологической символике лексем в том числе с солярным значением посвящены работы М.М.Маковского «Язык. Миф. Культура. Символы жизни и жизнь символов», «Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках». Автор соотносит символизм солярной лексики в мифах с его проявлением в языке, отмечая, что символика – важнейшее средство концептуализации окружающего мира, тесно связанное с магическим мышлением человека.

Содержание мифа, образов и слов отражает тип мировоззрения. Такая суть мыслится первобытным сознанием вполне реальным (более того, в силу «парадигматического» характера мифа – как «высшая реальность»), различие между реальным и сверхъестественным не проводится. Это непосредственно касается восприятия солярности как обобщенности и солярной лексики как частного его выражения. Данная конкретность и приводит по А.Н.Афанасьеву и К.Г.Юнгу к пониманию метафоры. По словам А.Н.Афанасьева, метафоричность заключена в «способе воззрения на природу». Потому анализ славянской (русской), как и любой другой, мифопоэтической картины мира возможен на основании и посредством метафор.

Наиболее часто используется и функционирует в русской речи лексема со значением солярности – «солнце» и его атрибутивное образование «золотой». В славянских мифах, посвященных богам, нашли отражение символика света: бог сидит на золотом троне, от которого расходятся солнечные лучи, идущий при солнце дождь описывается как золотая колесница с впряженными золотыми конями. Самое солнце характеризуется на основе сходства с колесом кольцом, колоколом. При привнесении в русский быт традиций христианства мифологические образы и их признаки переносятся на религиозные персонажи: у Богородицы золотая риза, которой она покрывает людей, золотые ключи и крест, Михаил-архангел находится в золотом монастыре в золотом кресле и др.

Непрямое соотнесение с солярностью у русских связано со вторичным атрибутивом «золотой» – *золотые руки, золотая душа, золотой характер, золотой век, золотое сердце, золотая голова, золотое крыльцо* и др. Этим признаком отмечено все сверхчудесное, замечательное, самое ценное.

Золото в славянской традиции связано с удачливостью и богатством, что нашло отражение в обрядовости: золотая коса у невесты, золотая

корона на ее голове, золотые кольца, соединяющие жизни новобрачных, золотые украшения на обрядовом деревце и др. в свадебном обряде.

Золото – отражение власти и богатства. Но при номинации данного аспекта солярности проявляется бинарность «хорошо-плохо», «свой-чужой», «рай-ад» и др. Обладание солярным позитивным значением соотносится с явно выраженной негативной семантикой. Золото – это война, зависть, алчность, предательство. Это показатели той человеческой природы, которая сопровождает его в ад: в тридесятом царстве русских сказок, обнаруживающем все признаки мира мертвых, предметы и существа окрашены в золотой цвет [4].

Аналогичной семантикой, порой значительно широкой, обладают другие лексемы со значением солярности, например, «свет», «светлый», «светоч», «луч», «лучистый» и др. Семантика солярности в русском языке множественна и неоднозначна. В народной культуре символические значения признака, предмета и действия неразделимы [5, с. 3]. Когда через некий символический признак выражается определенная мифологическая идея, признак приписывается всему, что с этой идеей связано.

Именования, связанные по содержанию с семантикой солярности, могут быть интересны преподавателю РКИ с точки зрения познания русского национального характера либо русской ментальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Носенко И.Г., Дегтева И.В. О значении слова *сакральное* // *New World. New Language. New Thinking*. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции с международным участием. ДА МИД РФ. 2018. С. 200-204.
2. Денисенко Е.Н. Именования славянских персонифицированных солярных божеств в русской лингвокультуре // *Русский язык в поликультурном мире*. Сб. материалов конференции. 2016. С. 374-381.
3. Денисенко Е.Н. Своеобразие славянской мифопоэтической картины мира // *Вестник Воронежского института высоких технологий*. 2013. № 10. С. 102-107.
4. *Словарь славянской мифологии*. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pagan.ru/mith/>.
5. Толстая С.М. *Славянский и балканский фольклор. Народная демонология* / С.М. Толстая. – М.: Индрик, 2000. – 400 с.

**Зайцева М.В.
Григорьева Т.В.**

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. На современном этапе развития методики и методологии преподавания русского языка как иностранного востребовано формирование лингвокультурологической компетенции у иностранных обучающихся «великому и могучему» языку. Авторами предлагается применение в качестве лингводидактического материала для изучения и филологического исследования иностранными обучающимися на занятиях по РКИ текста романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин». С этой целью применяется контекстуальный метод анализа ключевых констант русской культуры в тексте романа.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, А.С. Пушкин, «Евгений Онегин», ключевые константы культуры, концепт, лингвокультурологический аспект

**Maria V. Zaitseva
Tatyana V. Grigorieva**

LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. Nowadays it is important to form the linguocultural competence among foreign students studying Russian. The authors suggest using the text of A.S. Pushkin's novel "Eugene Onegin" as a linguo-didactic material for the study by foreign students. For this purpose, the contextual method of analyzing the key constants of Russian culture in the text of the novel is used.

Key words: Russian as a foreign language, A.S. Pushkin, "Eugene Onegin", key constants of culture, concept, linguocultural aspect

*Русский язык — это прежде всего Пушкин — нерушимый причал русского языка.
А.Н. Толстой*

Несмотря на многолетнюю отечественную историю преподавания дисциплины «Русский как иностранный» (РКИ) и накопленную за эти годы научно-методическую теоретическую и практическую базу для его изучения, остается актуальным вопрос о создании универсальной методики, проецирующей современные научные представления в области лингвокультурологии и лингвокогнитологии в сферу лингводидактики. В настоящее время «Русский язык как иностранный» необходимо изучать на стыке смежных наук, возникших в конце прошлого тысячелетия и получивших стремительное развитие в веке нынешнем, — лингвокультурологии и лингвокогнитологии. Указанные научные направления имеют схожие этапы становления в отечественной филологической науке и получили развитие в современном языкознании, антропоцентричным по своей сути. Язык больше не может

рассматриваться *в самом себе и для себя* [6, с. 68], его следует изучать применительно к понятию *языковой личности* [3, с. 28].

Методика преподавания лингвистических дисциплин – интегративная наука. Её интегрирующий характер обусловлен тем, что объектом нашего познания является язык, а его субъектом выступает человек – языковая личность. Следовательно, связь методики преподавания РКИ с психологией, педагогикой, дидактикой, литературой, культурой и другими языками очевидна.

Содержание методики преподавания РКИ обусловлено современным состоянием языка, экстралингвистическими факторами его развития. Современная концепция изучения русского языка предполагает формирование языковой личности (по Ю.Н. Караулову). Языковое образовательное пространство призвано выполнять коммуникативную, информационную, эстетическую и кумулятивную (накопительную) функции. Всё это призвано сформировать языковую личность, владеющую устной и письменной речью.

В методике преподавания русского языка как иностранного можно выделить такие языковые универсалии, как коммуникативно-деятельностный подход в изучении языка, антропоцентрический подход и лингвокультурологический аспект в его преподавании. Очевидно, что в преподавании РКИ должен быть задействован россиеведческий образовательный компонент.

По нашему мнению, универсальным лингводидактическим материалом для изучения и филологического исследования на занятиях по РКИ является роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». А.С. Пушкин – ярчайшая русская языковая личность, имеющая непосредственное отношение к двухвековой истории литературного русского языка, синхрония которого носит его одноименное название. Язык Пушкина одним из первых (среди других русских литературных классиков) был выделен в отдельную четырехтомную энциклопедию под названием «Словарь языка Пушкина» [5]. Мы полагаем, что изучение творчества Пушкина на уроках РКИ убедительно отражает особенности русского языкового сознания и мышления – его менталитет.

Знакомство с изучаемым неродным языком важно начать с формирования представления о русской языковой картине мира. Для этого, опираясь на выводы современных выдающихся лингвистов-когнитологов, нами предлагается при изучении РКИ предложить иностранным обучающимся выявить и проанализировать языковую репрезентацию ключевых лексем русской культуры *судьба, душа, тоска* (выделенных исследователем А.Вежбицкой [2]) в классическом литературном произведении, названном В. Белинским «Энциклопедией русской жизни».

Проанализировав многочисленные англоязычные контексты, А.Вежбицкая установила, что ни одно из английских слов-эквивалентов в

полной мере не отражает всего объема культурных значений русских слов-концептов *судьба, душа, тоска*. Для изучения многокомпонентной и многослойной структуры концептов они могут быть спроецированы в сферы текста и языковой репрезентации. Таким образом мы сможем выявить сложную структуру ключевых констант русской культуры через анализ языковых средств репрезентации концептов *судьба, душа, тоска* в романе А.С. Пушкина.

Взаимосвязи вербальной репрезентации концептов играют определяющую роль не только в устройстве семантического пространства языка, но и в организации всей системы языка в целом. Концепты пронизывают лексическую, словообразовательную, грамматическую системы русского языка, являясь своеобразными скрепами между ними.

Предлагаемый нами контекстуальный метод анализа ключевых констант русской культуры в тексте романа из собрания сочинений классической русской литературы позволит наглядно продемонстрировать обучающимся наполняемость концептов, поможет воссоздать их структуру. Авторский текст в данном случае синтезирует возможности языковой репрезентации концептов, наращивая новые слои, обусловленные русской культурой.

Ключевые слова (концепты, константы) составляют основу лексикона любого текста. Т.н. ядерные слова служат центром семантического притяжения, вокруг которого группируются остальные единицы текста. Лексика с лингвистической точки зрения – суть, наполнение языка. Предлагаемое нами выделение ключевых слов в романе Пушкина способствует правильному восприятию смысла художественного произведения у иностранных обучающихся, формируя у них навыки реферирования и лингвистического анализа текста.

Согласно проведенным нами лингвистическим исследованиям языкового материала романа «Евгений Онегин», лексема *душа* упомянута автором литературного произведения 100 раз в различных контекстах. Применительно к описанию чувств главных героев – Онегина:

*С душою, полной сожалений,
И опершись на гранит,
Стоял задумчиво Евгений ..*[4, с. 30]

*.. Евгений
Наедине с своей душой
Был недоволен сам собой.
[4, с. 128]*

Ленского:

*Он верил, что душа родная
Соединиться с ним должна
[4, с. 40]*

*.. Их поэтическим огнем
Душа воспламенилась в нем
[4, с. 43]*

Ольги:

Что за душа!.. [4, с. 104]

*Исчезла ревность и досада
Пред этой резвою
душой!..*

[4, с. 131]

Татьяны (русскою **душою**):
Душа ждала... кого-нибудь ..
[4, с. 65]

.. **Душа** в ней ныла [4, с. 84]

Чтенью **предалася**
Татьяна жадною **душой**
[4, с. 152]

Также предлагается обратить внимание иностранных обучающихся на тот факт, что в значении «никого» в русском языке используется безэквивалентная лексика (*ни души*):

Нет ни одной души в прихожей [4, с. 187].

Для сравнения: в английском языке употребляется в схожем значении лексема *nobody* (дословно «ни тела»). По нашему убеждению, данный пример наглядно иллюстрирует важность лингвокультурологического подхода как симбиоза языка и культуры в изучении РКИ.

Абсолютная частотность слова *судьба* в тексте художественного произведения – 22.

По отношению к Евгению:

Судьба Евгения хранила [4, с. 9]

И предаюсь моей судьбе.
[4, с. 184]

Татьяне:

Ты в руки модного тирана
Уж отдала судьбу свою.[4, с. 70]

«.. *Что мне сулит судьба* моя?»
[4, с. 155]

В письме Татьяны Онегину:

Судьбу мою

Отныне я тебе вручаю .. [4, с. 82]

Лексема *тоска* встречается в тексте литературного произведения 20 раз в различной сочетаемости. По отношению к Евгению:

В тоске сердечных угрызений; [4, с. 139]

В тоске любовных помышлений; [4, с. 182]

В тоске безумных сожалений [4, с. 187]

Татьяне:

Сгорая негой и тоской .. [4, с. 65]

.. *Тоску* волнуемой души?
[4, с. 79]

Тоска любви Татьяна гонит
[4, с. 70]

.. *Ее ревнивая тоска* [4, с. 126]

Ленскому:

В нем сердце, полное тоской. [4, с. 132]

Также полезным будет рассмотрение на практических занятиях по РКИ внутренней сочетаемости ключевых лексем в романе:

Душа в ней долго поневоле
Судьбою Ленского полна;
[4, с. 141]

.. *А я в напрасной скуке*
трачу
Судьбой отсчитанные дни.
[4, с. 184]

.. *Тоску* волнуемой души. [4, с. 79]

Таким образом, задание для иностранных обучающихся на занятии по РКИ может быть составлено следующим образом: исследовать языковую репрезентацию слов-концептов *судьба, душа, тоска* в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин», входящим в «золотой» фонд отечественной и мировой художественной литературы. Цель изучения данного романа в стихах обучающимися русскому языку как иностранному заключается в формировании лингвокультурологической компетенции как базовой составляющей компетенции коммуникативной.

Мы обратились к ключевым константам русской культуры (по Ю.С.Степанову [7]) с целью расширить представление о русском национальном характере, о ценностях русского народа, каковыми исконно являлись духовность, высокая нравственность, милосердие, знание и доброта, справедливость, совесть, бескорыстие, а также свобода, сострадание и терпение.

Междисциплинарный подход в изучении РКИ реализует метапредметную языковую функцию преподавания языка. Знакомство с творчеством великого русского поэта прививает иностранным обучающимся необходимые навыки и умения работы с текстами разной стилевой принадлежности.

Культура – всеобъемлющее понятие, включающее в себя знания, верования, искусства, законы, мораль, обычаи; образ жизни народа; форма поведения людей; способ мышления; совокупность материальных и духовных ценностей и пр. [1, с. 70]. Постичь национальные особенности русской культуры позволяет язык Пушкина, образно-выразительные средства которого выражают глубину русского характера. Концепты как ступени культуры дают представление о национальном характере, русской языковой картине мира.

Таким образом, лингвокультурологический и лингвокогнитивный подходы к преподаванию РКИ служат связующим звеном между культурой и языком, позволяя перейти непосредственно к первому уровню языковой личности А.С.Пушкина, изучив её лексикон и грамматикон (ассоциативно-семантический уровень [3, с. 178]), выделив тезаурус, – освоить второй, когнитивный, уровень, связанный с выделением ключевых концептов. Задачей достижения третьего – мотивационного – уровня, будет выявление прецедентного текста в представленном лингводидактическом материале.

В заключение стоит отметить, что лингвокультурологический аспект в изучении РКИ также способствует формированию речевой культуры русского языка у иностранных обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Болдырев В.Е.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2010. 144с.
2. *Вежбицкая А.* Язык, культура и познание. М., 1996. 416 с.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
4. *Пушкин А.С.* Евгений Онегин. Роман в стихах / Собрание сочинений в пяти томах. Том 3. СПб, изд-во «Библиополис», 1994. С. 5-208.
5. *Словарь языка Пушкина.* В 4 т. М, 1956-1961.
6. *Соссюр Ф.* Труды по языкознанию. М., Прогресс, 1977. 696 с.
7. *Степанов Ю.С.* Константы: словарь русской культуры. М., Академический проект, 2004. 992 с.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ РАБОТЫ НАД РЕФЕРАТИВНОЙ РАМКОЙ

Аннотация. В статье рассматривается методика работы над реферативной рамкой как один из значимых приемов кульминационного этапа обучения реферированию. В его основе - разрабатываемый нами метод корреляции результатов анализа ошибок учащихся, иностранцев и россиян, с содержанием соответствующего теме комплекса заданий, а также обоснование прямой зависимости формы той или иной рамки, а именно составляющих ее клише, от структуры порождающего ее (эту рамку) реферата.

Ключевые слова: методика работы над реферативной рамкой, метод корреляции, результаты анализа ошибок, комплекс заданий, зависимость формы рамки и клише от структуры реферата

Lyudmila N. Korobeynikova

ON THE METHODS OF WORKING ON THE FRAMEWORK FOR PRÉCIS-WRITING

Abstract. The article deals with the methodology of working on the framework for précis-writing as one of the significant techniques of the final stage of précis-writing course. It is based on the method we have been developing that connects the results of the analysis of mistakes made by both foreign and Russian students with the content of a set of tasks related to the topic studied. It also makes a case for a positive correlation of a framework frame, viz. a component cliché, and the structure of précis-writing.

Keywords: a way to work on précis-writing framework; correlation techniques; results of the analysis of mistakes; a set of tasks; correlation of a framework frame as well as a component cliché and the structure of précis-writing.

Данная статья - одна из цикла статей на тему обучения реферированию в ДА, содержание которых составляет основу будущего пособия по реферированию (о пособии и его структуре мы писали в предыдущих статьях [3, с. 182-183]). В этой статье рассматривается методика работы над реферативной рамкой в широком смысле: главным образом в качестве одного из значимых приемов кульминационного этапа обучения реферированию, основной целью которого является «формирование навыков выявления логико-смысловой структуры текста/статьи общественно-политической тематики и его/ее адекватного отражения в реферате информативного типа (именно этот жанр используется в практике преподавания дисциплины РКИ и спецкурса КРПО в ДА) и установления связи между моделью структуры текста/статьи и абстрактной семантикой его/ее темы...» [4, с. 123]). В ее основе – «разрабатываемый нами метод корреляции результатов анализа ошибок учащихся, иностранцев и россиян, с содержанием

соответствующего теме комплекса заданий» [4, с.123] и раскрытие прямой зависимости формы той или иной рамки, а именно составляющих ее языковых единиц/клише, от структуры порождающего ее (эту рамку) реферата (о чем речь пойдет специально).

К целесообразности наблюдений над особенностями взаимосвязи между смысловыми компонентами реферата и семантикой языковых единиц реферативного дискурса подвел нас многоярусный анализ ошибок в использовании указанных единиц в работах иностранцев (бакалавров и магистрантов, изучающих Русский как иностранный и Русский как иностранный профессиональной деятельности), и россиян (магистрантов, изучающих спецкурс «Культура речевого профессионального общения»). Под таким анализом имеется в виду рассмотрение той или иной ошибки указанного типа не только в минимальном контексте предложения, но и в контенте как определенного смыслового компонента (обычно это абзац, но не всегда), так и реферата в целом (см. об этом ниже).

Результаты наблюдений над соотношением реферата и его рамки предварим раскрытием понятия *реферативной рамки*. Под реферативной рамкой мы понимаем совокупность соответствующих реферативному дискурсу стандартных выражений/клише и средств связи, выполняющих функцию формальной организации как реферата в целом, так и его смысловых компонентов (см. уточнение ниже). В связи с этим каждая реферативная рамка обладает своей особой структурой, или конфигурацией.

В свою очередь, конфигурация рамки зависит от особенностей логико-смысловой структуры информативного реферата. Такая структура, адекватно отражая первичный текст, предполагает помимо двух стандартных частей - общей характеристики первоисточника (выходные данные, формулировка основной темы/проблемы) и описания его содержания [6, с. 76], наличие составляющих указанные части компонентов (согласно нашим наблюдениям) трех типов: логико-описательного, дублирующего и смешанного.

Под компонентом мы подразумеваем законченный в смысловом плане фрагмент реферата. Его содержание подчинено раскрытию заявленного вначале (первое или первые два предложения) предмета высказывания. Компонент, как правило, равен абзацу, но не всегда (может состоять из двух и более абзацев, если предмет высказывания требует пространного раскрытия), то есть понятие *компонента* близко понятию *сверхфразового единства* - СФЕ [2, с. 21].

Итак, логико-описательные компоненты представляют собой обобщенную характеристику содержания всего первоисточника или его частей. К таким компонентам обычно (но не всегда) относятся следующие: вступительная часть реферата, в которой формулируется основная

тема/проблема первоисточника, компоненты, описывающие его композицию, содержание основной части и заключения.

Дублирующие компоненты являются более или менее сокращенным пересказом фрагмента первоисточника в виде предложений с косвенной речью [7, с. 133 - 134] или синонимичных конструкций, так как в них с помощью реферативных выражений особой семантики (см. ниже) осуществляется передача чужой речи.

Компоненты смешанного типа (наиболее распространенные) предполагают наличие и логико-описательных, и дублирующих частей.

Каждый из типов компонентов отражается в реферативной рамке в виде стандартных языковых единиц той или иной обобщенно-семантической группы и такой коннотации, которая отвечает контекстам реферата всех уровней: минимальному (предложение), среднему (смысловой компонент реферата), максимальному (реферат в целом – в этом случае по принципу логико-смысловой соотносительности со всеми клише в совокупности), о чем речь пойдет специально.

Итак, обнаруживается связь между типами компонентов реферата и обобщенно-семантическими группами языковых единиц реферативного дискурса различного языкового уровня (лексических, лексико-синтаксических клише, устойчивых словосочетаний, стандартных выражений и др.). К первой группе относятся языковые единицы с обобщенно-описательной семантикой (виды коннотации таких единиц: максимальное обобщение - имеется в виду обобщение содержания всего первоисточника или целого смыслового блока - уточнение, структуризация и др.), например: **в статье раскрывается; освещается; говорится о; речь идет о; рассматривается тема, проблема, вопрос; статья делится на несколько частей; в статье обозначаются и другие проблемы и т.п.** Указанные клише, как правило, используются для указания на главную тему/проблему (в общей характеристике первоисточника), для обобщения содержания логико-смысловых частей первоисточника в целом (в начальном компоненте основной части реферата) и их отдельных составляющих (обычно в зачине смешанных компонентов реферата). Таким образом, языковые единицы указанной группы уместны в компонентах двух типов: логико-смыслового и смешанного (см. табл.).

Ко второй группе принадлежат языковые единицы с семантикой указания на источник информации, например: **по словам автора статьи; как указывается/отмечается в статье; согласно приведенным в статье данным и т.п.** - которые в совокупности с вводимым ими пересказом фрагмента статьи или цитатами из него, как правило, образуют фразу, синтаксически близкую предложению с косвенной речью, о чем речь шла выше. Языковые единицы данной группы могут

использоваться в компонентах таких типов, как смешанный и дублирующий (см. табл.).

Третью группу составляют языковые единицы смешанной семантики (виды коннотации таких единиц: минимальное обобщение - то есть обобщение содержания отдельных составляющих смысловых частей первоисточника - с одновременным введением фрагмента авторского текста, например: **в качестве обоснования данного утверждения приводятся такие аргументы, как; выражая свое отношение к тому, что**). Подобные языковые единицы соответствуют семантике смешанных компонентов реферата, в которых логико-описательная часть чередуется с пересказом первоисточника (см. табл.).

При этом следует уточнить: при распределении языковых единиц реферативного дискурса на обобщенно-семантические группы, во-первых, мы учитывали классификацию глаголов и конструкций указанного дискурса по семантическим признакам, представленную в справочнике-практикуме «Культура устной и письменной речи» [6, с. 83-87], а во-вторых, данное распределение носит предварительный характер и требует дополнительных наблюдений.

Обратимся к анализу реферативной рамки, представленному в специальной таблице. Для того чтобы пояснить, каким образом можно осуществить многоярусный анализ семантики того или иного клише (на уровне предложения, контекста смыслового компонента и в целом реферата), необходимо последовательно рассмотреть и структуру первоисточника, и зависимую от нее структуру реферата в совокупности с конфигурацией реферативной рамки (составляющих ее клише и средств связи). Данное обстоятельство положено в основу такого принципа построения таблицы, как сопоставительный параллелизм. Он заключается в том, что смысловые компоненты реферата и соответствующие им части рамки расположены в таблице в параллельных ячейках колонок 2 и 3, соответственно (в колонке 1 – обобщенная схема реферата).

Указанный принцип позволяет одновременно рассмотреть и зависимость рамки от порождающей ее структуры реферата (их синтез), и вытекающую из этой зависимости семантику составных частей рамки: клише и средств связи. Важно при этом подчеркнуть, что представленные в таблице модели смысловых компонентов структуры реферата допускают определенную вариативность. Например, первый компонент структуры реферата, содержащий общую характеристику первоисточника, как правило, по типу является логико-описательным компонентом, однако может быть и смешанного типа, если референт лаконичную формулировку темы/проблемы расширит в том или ином виде словами автора. Такой и тому подобные случаи, безусловно, должны получать соответствующее отражение в подборе языковых единиц реферативной семантики - а значит, в конфигурации реферативной рамки.

С целью большей наглядности в раскрытии семантики составных частей реферативной рамки (клише, средств связи), пояснений характера ошибок в рефератах учащихся ДА и способа выполнения заданий (см. ниже), во-первых, перед таблицей представлена структура первоисточника (Е. Бажанов «Козырные карты России»), а во-вторых, в таблице используются следующие обозначения: смысловые компоненты реферата и соответствующие им части рамки отмечены одинаковыми цифрами; языковые единицы реферативного характера выделены **жирным**; конструкции локального обобщения – **жирным курсивом**; дублирующие первоисточник фрагменты - *курсивом без выделения*; средства связи - **выделены жирным и подчеркнуты**.

Итак, представим краткое описание логико-смысловой структуры названной выше статьи.

Темой этой статьи (в абстрактно-семантическом выражении) является защита авторской позиции в отношении дискуссионного тезиса. Тип ее текста – это обоснование тезиса в виде аргументации.

В связи с этим структура статьи представляет собой единый логико-смысловой блок (все его компоненты объединены общей темой в соответствии с темой абстрактной семантики); композиционно статья подразделяется на 3 части (с точки зрения развития темы): вступление, основную часть и заключение.

Во вступительной части содержится введение в тему и ключевой тезис – в виде прямого суждения (в качестве противовеса альтернативному утверждению). В основной части представлено несколько аргументов, обосновывающих авторскую позицию (выраженную в ключевом тезисе). В заключении – итог, несколько расширяющий тезис, но в целом дублирующий его.

ТАБЛИЦА

Сопоставительный анализ смысловых компонентов структуры реферата с соответствующими им составными частями реферативной рамки

<p>Схема реферата</p> <p>1</p>	<p>Структура реферата - анализ ее смысловых компонентов</p> <p>2</p>	<p>Реферативная рамка - анализ ее составных частей</p> <p>3</p>
<p>Общая характеристика статьи (выходные данные,</p>	<p>1. Во вступительной части (компонент смешанного типа) формулировка</p>	<p>1.В статье Е.П.Бажанова «Козырные карты России», опубликованной в «НГ – Дипкуррьер» от 14 мая 2012,речь идет о факторах России как великой державы... (клише «речь идет» смешанной семантики:</p>

<p>формулировка основной темы/проблемы) (вступительная часть реферата)</p>	<p>ключевого тезиса на основе слов автора (см. колонку 3).</p>	<p>используется и для обобщения содержания статьи и его частей, и для введения дублирующей фрагмент статьи информации, как в данном случае)</p>
<p>Описание содержания статьи (основная часть реферата). В основной части реферата представлено описание обоснования в статье ключевого тезиса. Данное описание подразделяется на ряд компонентов таким образом, чтобы раскрыть логико-смысловую структуру статьи (см. колонку 2).</p>	<p>2. В первом компоненте смешанного типа логико-описательная составляющая основывается на дублирующей важнейшие фрагменты содержания вступительной части статьи (см. колонку 3).</p>	<p>2. <u>Статья делится на несколько частей. Во вступлении, выражая свое несогласие с утверждением об уменьшении веса России..., автор статьи в первую очередь говорит о способности России к преодолению кризисных ситуаций. Приводятся такие примеры (дублирующая информация). А также выдвигается тезис о том, что Россия, благодаря целому ряду факторов является и останется на долгосрочную перспективу великой державой...</u> (клише «автор статьи ... говорит о», «приводятся такие примеры», «выдвигается тезис о том, что» смешанной семантики: используются и для обобщения содержания первоисточника и его частей, и для введения как дублирующей фрагмент статьи информации, так и конструкций локального обобщения фрагмента, как в данном случае)</p>
	<p>3. Во втором компоненте смешанного типа представлена краткая характеристика основной части статьи с использованием слов автора - указывается способ обоснования тезиса (ключевые</p>	<p>3. <u>В основной части статьи перечисляются факторы долгосрочной перспективы России как великой державы, а также кратко раскрывается содержание каждого из них.</u> (клише «перечисляются факторы» смешанной семантики: используется и для обобщения содержания статьи и его частей, и для введения дублирующей фрагмент статьи информации, как в данном случае; клише «раскрывается содержание каждого из них» логико-описательной семантики: используется для обобщения содержания первоисточника в целом и</p>

	<p>слова: перечисляются факторы... и раскрывается содержание каждого из них) (см. колонку 3).</p>	<p>отдельных его частей) Комментарии к компонентам (см. колонки 2, 3, пункты 1, 2, 3) и их рамкам. Средства связи в компонентах: вступительном (1), первом (2), втором (3) основной части реферата - дополнительно структурируют содержание первоисточника. Так, в зачине каждого компонента обозначается описываемая структурная единица статьи: целая статья (в статье; статья делится); ее части (во вступлении; в основной части статьи), внутри компонентов - соотносительность смысловых частей указанной единицы (в первую очередь, а также - в первом компоненте основной части; а также – во втором).</p>
	<p>4.1-4.5.Несколько последующих компонентов (дублирующего типа) передают содержание аргументов, представленных в статье для обоснования ключевого тезиса. Все указанные компоненты, поскольку обладают идентичной семантикой, строятся по общей в целом схеме. В зачине представлено обозначение темы</p>	<p>4.1. <u>Во-первых, это</u> российское военное могущество, в частности связанное, по мнению автора статьи, с 4.2. <u>Во-вторых, это</u> географический фактор: 4.3. <u>В-третьих, это</u> накопленный РФ колоссальный политический потенциал. ... как подчеркивается в статье... . Среди перечисленных проблем - 4.4. <u>В-четвертых, это</u> уникальный ресурсный потенциал России. <u>В связи с этим</u> автор замечает, что 4.5. <u>Завершают перечень</u> четыре следующих фактора. <u>Это</u> интеллектуальный потенциал РФ... <u>Это</u> стратегия РФ, нацеленная на построение рыночной экономики, на развитие демократии, что, как отмечает Е.Бажанов.... <u>Это</u> заинтересованность многих стран в России.... <u>Это, наконец,</u> многовекторная и сбалансированная внешняя политика, направленная, как сообщается в статье</p>

	<p>аргумента/аргументов (в данной статье это факторы статуса России) – соотносится с клише</p> <p>перечисляются — см. выше, пункт 3), затем следует более или менее сокращенное его/их содержание (соотносится с клише</p> <p>раскрывается содержание - см. выше, пункт 3). Таким образом, данные компоненты обладают структурным параллелизмом (см. колонку 3).[9, с. 136-138]</p>	<p>Комментарии к компонентам (см. колонки 2, 3, пункты 4.1. – 4.5) и их рамкам.</p> <p>Семантический параллелизм содержания компонентов (см. колонку 2) поддерживается их синтаксическим параллелизмом. На это направлено в целом однотипное построение компонентов, в частности проявляющееся в синонимике составных частей реферативной рамки: как средств связи, так и клише.</p> <p>Однотипны средства связи в зачине компонентов 4.1. – 4.4. (во-первых, это; во-вторых, это и т.д.), и в целом в построении компонента 4.5. - в нем отражено содержание четырех аргументов из статьи (завершают перечень...; это-повторяется 3 раза; это, наконец). Их функция – и выделять наименование каждого из аргументов, и отделять их друг от друга, и таким образом структурировать соответствующий фрагмент первоисточника.</p> <p>Однотипны и реферативные клише: все они (по мнению автора статьи, как подчеркивается в статье и др.) выполняют функцию введения слов автора, указывая на 3 лицо повествования. Имеется лишь одно исключение: среди перечисленных проблем – наряду с такими языковыми единицами, как: в частности связанное с; в связи с этим – выполняет функцию уточнения содержания аргументов.</p>
	<p>5. Последний компонент дублирующего типа передает содержание заключительной</p>	<p>5. В заключении автор констатирует, что у России по-прежнему много козырных карт ...</p> <p>В зачине компонента - средство связи, как и прежде, обозначает структурную единицу статьи (в заключении). Реферативное клише (автор констатирует, что)</p>

	части статьи.	выполняет функцию введения слов автора, указывая на 3е лицо повествования.
--	---------------	--

Таким образом, в таблице было проиллюстрировано соответствие, во-первых, семантики языковых единиц реферативного дискурса определенному типу смыслового компонента реферата, а во-вторых, семантики средств связи их логико-смысловой позиции в структуре реферата. При такой степени сообразности контексту компонента реферата зависимых от него составных частей рамки коннотация каждого клише отвечает всем названным выше уровням контекста реферата. Приведем пример. Коннотация клише - *речь идет о (факторах России как великой державы)* (см. в табл. колонки 2, 3, пункт 1) - соответствует и контексту предложения: сочетается со словом *факторы*; и контексту смыслового компонента: служит формулировке ключевого тезиса статьи; и - реферата в целом: так как предполагает и обобщение всего содержания статьи - *выдвигается тезис о...* (см. в табл. колонки 2, 3, пункт 2), - и распространение смысла этого тезиса на содержание ее основной части, в которой: *перечисляются факторы... кратко раскрывается содержание каждого из них* (см. в табл. колонки 2, 3, пункт 3).

Перед тем как перейти к презентации комплекса заданий по рассматриваемой в статье теме, необходимо внести некоторые уточнения относительно характера ошибок и особенностей их анализа. Следует отметить, что ошибки рассматриваемого типа, о чем свидетельствуют результаты проверки значительного количества рефератов (несколько сотен), не только весьма частотны, но и отличаются стойкостью и с трудом поддаются коррекции.

Так, наиболее типичными недочетами в применении реферативных клише являются:

- а) неверный выбор слова/словосочетания относительно его значения;
- б) нарушение лексической сочетаемости;
- в) избыточность указанных языковых единиц, в частности неоправданные повторы;
- г) недостаточность реферативных клише.

Что касается средств связи, то под ними подразумеваются не только те, которые служат для соединения частей предложения (как, например, союзы и частицы и др.), но и другие разнообразные языковые единицы, используемые в качестве средств межфразовых связей (как, например, указательные местоимения, слова и словосочетания, лексический повтор, вводные слова, синтаксические конструкции и др. - см. в табл. комментарии в колонке 3) [8, с. 15-57]. Среди различных недочетов в использовании таких средств или неиспользовании их, ведущих к нарушению логических и синтаксических связей между предложениями и

абзацами в реферате, пожалуй, наиболее распространенными являются следующие:

- а) неверный выбор такого средства относительно его значения;
- б) избыточность указанных языковых единиц;
- в) недостаточность средств связи.

Основанный на результатах наших наблюдений многоярусный анализ конкретных ошибок (содержатся во фрагментах рефератов студентов-иностранцев), к тому же, является моделью для выполнения соответствующих заданий (см. ниже).

Для достижения большей наглядности этого анализа оба приведенных фрагмента извлечены из рефератов одной и той же статьи (Е.Бажанов «Козырные карты России») и в них сохранены в основном лишь те ошибки, которые имеют отношение к реферативной рамке.

Анализ ошибок.

Примечание. Места с ошибками выделены жирным шрифтом.

1. *Политический потенциал **раскрывает то, что** РФ является постоянным членом Совета Безопасности ООН с **правом вето. Без заинтересованного** участия Москвы невозможно успешно бороться с терроризмом, наркобизнесом и.д.*

Анализ ошибки в использовании клише **раскрывает** применительно к различным уровням контекста в структуре реферата

В контексте предложения: неверный выбор лексической единицы - **потенциал раскрывает** - приводит к подмене понятий; нарушение в управлении глагола *раскрывает*.

Кроме того, между предложениями отсутствует синтаксическая связь.

В контексте смыслового компонента

Логико-смысловая структура данного компонента, в котором отражается содержание одного из аргументов статьи, обосновывающих авторскую позицию, должна включать в себя две части: обозначение предмета высказывания (очередной фактор статуса России) и раскрытие его содержания (см. **в табл.** колонку 2, пункты 3, 4, колонку 3 пункты 41.-4.5.).

Такие недочеты, как отсутствие акцента на предмете высказывания, напрямую связанный с этим неверный выбор клише, а также отсутствие синтаксической связи между предложениями, разрушают смысловую цельность компонента.

В контексте всей структуры реферата

Что касается структуры реферата в целом, то неверный выбор клише нарушает логику в раскрытии структуры статьи. Поясним. В основной ее части представлено несколько аргументов, обосновывающих авторскую позицию, выраженную в ключевом тезисе (см. об этом выше в описании структуры статьи и **в табл.**), - данная особенность должна быть отражена в соответствующем компоненте реферата примерно таким образом: *в*

основной части статьи перечисляются факторы долгосрочной перспективы России как великой державы, а также кратко раскрывается содержание каждого из них (см. в табл. колонки 2, 3, пункт 3). То есть клише *раскрывает (раскрывается)* используется для обобщения содержания, а не введения слов автора.

Таким образом, уже одна такая ошибка разрушает логику структуры реферата и стройность конфигурации реферативной рамки.

Исправленный вариант данного микротекста может выглядеть таким образом. Значение политического потенциала (как фактора статуса России), по мнению автора, состоит в том, что РФ является постоянным членом Совета Безопасности ООН с правом вето и без заинтересованного участия Москвы невозможно успешно бороться с терроризмом, наркобизнесом и т.д.

Важно отметить: несмотря на то что, составляя этот вариант, мы исходили из установки на близость первоисточнику (фрагменту из реферата студента), структура полученного микротекста, содержание которого, отличаясь деталями от соответствующего ему в таблице компонента реферата (см. в табл. колонку 3, пункт 4.3.), в целом идентична его структуре.

2. В первой части автор статьи **утверждает, что** Россия не раз в прошлом сумела пережить сложные времена и в скором времени снова возродиться, **в качестве аргумента в пользу своего несогласия с приговором, что** политический и экономический вес России продолжает уменьшаться. **К примеру, автор напоминает, что** после Гражданской войны в период 1918-1922 Россия как государство перестала существовать, **а также** после распада СССР быстро смогла встать на ноги.

Анализ ошибок в использовании клише и др. применительно к различным уровням контекста в структуре реферата

В контексте предложений и смыслового компонента

В первом предложении возможно использование клише **утверждает что**, но только в его начальной части до слова *возродиться*, так как следующая его часть (со слов **в качестве аргумента**), даже если ее поместить после слова *статьи*, не согласуется по смыслу с вводимым этим клише фрагментом вступительной части статьи. То же самое относится и к конструкции **к примеру, автор напоминает, что**: вполне уместная в контексте последнего предложения (в нем, правда, имеется нарушение в логике высказывания по причине информативной недостаточности, нарушения в расположении частей предложения и в связи с этим неверным использованием союза **а также**), эта конструкция вводит такие фрагменты содержания вступления, смысл которых усиливает логический диссонанс в контексте данного компонента реферата.

Таким образом, основной ошибкой в контексте смыслового компонента является то, что в его структуре допущено смешение двух планов: логико-смыслового описания содержания вступительной части статьи и краткого пересказа его фрагментов (см. **в табл.** колонки 2,3, пункт 2). Сначала должен быть обозначен общий предмет высказывания (**в качестве аргумента в пользу своего несогласия с приговором о том, что политический и экономический вес России продолжает уменьшаться**), а затем его обоснование (**автор утверждает, что Россия не раз в прошлом сумела пережить сложные времена и в скором времени снова возродиться, к примеру, после Гражданской войны, а также после распада СССР**).

В контексте всей структуры реферата

Что касается структуры реферата в целом, то данные ошибки нарушают логику в передаче структуры статьи. Поясним. Поскольку ключевой тезис статьи о том, что *Россия, благодаря целому ряду факторов является и останется на долгосрочную перспективу великой державой*, утверждает автор статьи как альтернатива суждению об уменьшении политического и экономического веса России, то в реферате следует отразить данный посыл (см. предыдущий абзац и указанные выше пункты **в табл.**).

Таким образом, анализ ошибок рассмотренного фрагмента свидетельствует о том, насколько важно учитывать соответствие коннотации той или иной языковой единицы реферативного дискурса контекстам различного уровня - предложения и его частей, смыслового компонента и реферата в целом.

Исправленный вариант данного микротекста может выглядеть таким образом.

В первой части статьи в качестве аргумента в пользу своего несогласия с приговором о том, что политический и экономический вес России продолжает уменьшаться, автор утверждает, что Россия в прошлом не только сумела пережить сложные кризисные времена, такие, например, как Гражданская война, распад СССР, но и смогла через несколько десятков лет вновь возродиться.

В данном случае также следует заметить: несмотря на то что, составляя этот вариант, мы исходили из установки на близость первоисточнику (фрагменту из реферата студента), структура полученного микротекста, содержание которого, отличаясь деталями от соответствующего ему в таблице компонента реферата (см. **в табл.** колонку 3, пункт 2), в целом идентична его структуре.

В соответствии с вышеизложенным важнейшей целью комплекса заданий является выработка навыка определения конфигурации рамки, раскрытие ее взаимосвязи со структурой реферата, а конечной сверхзадачей - устранение типичных ошибок указанного характера и их

предупреждение. При этом каждый из входящих в комплекс типов заданий обладает своей мотивацией. Но независимо от нее все задания будут сопровождаться комментариями относительно возможности обращения к соответствующим разделам справочных материалов и словариков (в третьей части пособия).

Так, задания первого типа направлены на выработку навыка сопоставительного анализа смысловых компонентов структуры реферата с соответствующими им составными частями реферативной рамки. В содержании заданий заложены такие принципы, как пошаговое их выполнение (от описания логико-смысловой структуры первоисточника и его реферата - до многоярусного анализа составных частей реферативной рамки), от простого к сложному и принцип аппликации (то есть от микростатьи прозрачной структуры и статьи стандартного размера схожей структуры к более сложному циклу первоисточников) [4, с. 126]. В соответствии с этим в каждом задании предполагается работа с текстами определенной структуры.

Вариант задания первого типа и краткие указания к его выполнению, в основе которых представлены в статье результаты наших наблюдений, выглядит следующим образом.

Задание. А. Внимательно прочитайте статью Е. Бажанова «Козырные карты России», назывной план и реферат этой статьи. В реферате найдите и подчеркните слова и выражения реферативного характера, а также средства связи предложений и абзацев.

Б. Ответьте на вопросы:

1. Как соотносится в смысловом отношении статья, план и реферат? А именно: в каком пункте плана и компоненте реферата отражено содержание всей статьи в целом? какие части статьи отражены в том или ином пункте плана и компоненте реферата? и каким образом?

Фрагмент ответа: содержание всей статьи отражено в первом пункте плана и первом компоненте реферата в виде формулировки ключевого тезиса различными языковыми средствами: это назывное предложение в плане (*факторы долгосрочной перспективы России как великой державы*) и конструкция с реферативным клише в компоненте реферата (*В статье ... речь идет о факторах статуса России как великой державы, одного из главных центров влияния в мире*).

2. Каким способом отражается содержание всей статьи и ее смысловых частей в различных компонентах реферата (обобщающим логико-описательным способом, способом краткого пересказа или смешанным способом? (см. в табл. колонку 2)

3. Как соотносятся с содержанием того или иного компонента реферата слова и выражения реферативного характера и средства связи, использованные в нем (см. в табл. колонку 3)?

4. В чем заключается соответствие значения каждого реферативного выражения минимальному контексту предложения, среднему контексту компонента реферата и максимальному контексту всего реферата? (ответ см. в табл. в колонках 2, 3 и комментариях к таблице).

Задания второго типа направлены на выработку навыка активного использования синонимии языковых единиц реферативного дискурса (клише и средств связи). Варианты заданий второго типа:

1. Внимательно прочитайте реферат, найдите и подчеркните слова и выражения реферативного характера, а также средства связи предложений и абзацев, рассмотрите их значение относительно различных контекстов структуры реферата (предложения, компонента, всего реферата), а затем замените на синонимы или близкие по значению. Поясните свой выбор. При необходимости обращайтесь к словам для справок.

2. Задание такого же содержания, как и предыдущее, но без слов для справок.

3. Внимательно прочитайте реферат, вставьте пропущенные слова и выражения реферативного характера, а также средства связи предложений и абзацев. Поясните свой выбор. При необходимости обращайтесь к словам для справок.

4. Задание такого же содержания, как и предыдущее, но без слов для справок.

Задания третьего типа направлены на выработку навыка определения конфигурации реферативной рамки в соответствии со структурой реферата.

Содержание данных заданий будет сводиться к следующему. Особое внимание в них будет уделено сопоставлению структуры реферата с типом текста первоисточника, анализу структуры реферата в целом и отдельных его компонентов, наконец, определению на этой основе конфигурации реферативной рамки и многоярусному анализу коннотаций ее составных частей.

Задания четвертого типа направлены на выработку навыка определения ошибок в конфигурации реферативной рамки, связанных с неверным использованием клише и средств связи в структуре реферата, и в соответствии с этим на их устранение и предупреждение.

Содержание данных заданий будет сводиться к следующему. Особое внимание в них будет уделено многоярусному анализу содержащихся в небольших фрагментах рефератов учащихся ДА ошибок, которые связаны с использованием языковых единиц реферативного дискурса, а также анализу неверного использования средств связи предложений и абзацев. Кроме того, должен быть представлен отредактированный вариант фрагмента с исправленными ошибками и дано пояснение выбора других стандартных языковых средств, а также средств связи (модель анализа

подобных ошибок и отредактированные варианты микротекстов см. выше).

В заключение подчеркнем: результат анализа ошибок, связанных с использованием языковых единиц реферативного дискурса, свидетельствует о том, что такие ошибки - это индикатор одновременно степени усвоения семантики данных единиц, их сочетаемости, а также степени понимания логико-смыслового соотношения между структурами первоисточника и информативного реферата. Исходя из этого комплекс заданий, направленных на сопоставление реферата с конфигурацией его рамки и многоярусный анализ ее составных частей (клише и средств связи), явится дополнительным средством формирования у учащихся ДА навыка адекватного отражения текста общественно-политического характера той или иной типологии в информативном реферате в соответствии с требованиями не только к его содержанию, но и форме и в связи с этим навыка *владения* такими качествами языка реферата и в целом научного стиля *речи*, как предельная информативность, лексическая и грамматическая стандартизированность [5, с. 61].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бажанов Е.П.* Козырные карты России / Дипкурьер // Независимая газета от 14.05.2012.
2. *Вейзе А.А.* Реферирование текста. Минск: Изд. БГУ им. В.И.Ленина. 1978. 128 с.
3. *Коробейникова Л.Н.* К вопросу о методе повышения эффективности обучения реферированию [Электронный ресурс] //New world. New language. New thinking. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Дипломатическая академия МИД РФ. М. 2018. С. 182-190.
4. *Коробейникова Л.Н.* Анализ логико-смысловой структуры текстов общественно-политической тематики в процессе обучения реферированию [Электронный ресурс] // New world. New language. New thinking. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Дипломатическая академия МИД РФ. М. 2019. С. 123 - 131.
5. *Кузнецов В.Г.* Тексты. Лекции по реферированию (французский язык). М., 1983. 73 с.
6. Культура устной и письменной речи делового человека: Справочник. Практикум. М.: Флинта: Наука. 2006. 315 с.
7. *Ломов А.М.* Словарь-справочник по синтаксису современного русского языка/ А.М. Ломов. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 416 с.
8. *Лосева Л.М.* Как строится текст: Пособие для учителей/Под ред. Г.Я.Солганика. М.: Просвещение, 1980. 94 с.
9. *Русакова И.Б.* Обучение реферированию текста на английском языке // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. ДА МИД РФ. Дашков и Компания. М.: 2019. С. 73-79.
10. *Солганик Г.Я.* Синтаксическая стилистика. М.: КомКнига, 2006. 232 с.

УЧЕБНЫЙ КУРС «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. Рассматриваются методические особенности преподавания курса «Русский язык и культура речи» студентам, изучающим русский язык как иностранный. Обращается внимание на разделы курса, связанные с речевым этикетом, с одной стороны, и приемами академического письма – с другой.

Ключевые слова: культура речи, русский язык как иностранный, речевой этикет, академическое письмо, интернет-коммуникация.

Olga S. Kryukova

THE COURSE "RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE" IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. In the paper the teaching methodological features of the Russian language and speech culture course are considered. This course is for the students who study Russian as a foreign language. Special attention is drawn to the sections of the course that are related to the speech etiquette, on the one hand, and the methods of academic writing, on the other.

Key words: speech culture, Russian as a foreign language, speech etiquette, academic writing, Internet communication.

Учебный курс «Русский язык и культура речи» входит и в вариативную, и в обязательную часть ряда ОПОП, поэтому он должен изучаться и иностранными студентами в том числе. Однако преподавание этого курса носителям языка, с одной стороны, и студентам, изучающим РКИ, должно опираться на различные методические подходы.

Носители языка (нефилологи) в ходе изучения курса «Русский язык и культура речи» систематизируют свои лингвистические знания, при преподавании этой аудитории особое внимание обращается на исключения из правил (сложные случаи образования падежных и глагольных форм, степеней сравнения и кратких форм прилагательных и т.п.). В результате освоения курса студент должен уверенно владеть орфоэпическими, лексическими, морфологическими и синтаксическими нормами русского языка. «Одной из основных целей вузовского курса «Русский язык и культура речи» является обогащение словарного запаса студентов, расширение их представлений о системе русского языка, его синтагматических и парадигматических связях, формирование навыков и умений составления собственных текстов», – подчеркивает В.М. Касьянова [2, с. 69].

Специальный раздел курса составляет характеристика функционально-стилевых разновидностей русского языка; студенты

обучаются составлять различные документы официально-делового стиля речи: заявления, доверенности, расписки, протоколы, деловые письма. Особое внимание уделяется жанровым разновидностям научного стиля речи: студенты составляют аннотации к научным статьям, подбирают ключевые слова, пишут рецензии, обучаются приемам академического письма и реферирования научного текста.

Студентам, изучающим РКИ, также требуется овладеть научным стилем речи и приемами академического письма, поэтому для них должны быть составлены списки типичных речевых конструкций научного стиля: является, состоит из, автор подчеркивает (констатирует, отмечает, обращает внимание) и т.п. Для иноязычной аудитории очень важно иметь актуальные образцы оформления курсовых и дипломных работ, рефератов и других жанровых разновидностей учебно-научного подстиля научного стиля речи. Особое внимание при преподавании курса «Русский язык и культура речи» иностранным студентам должно уделяться речевому этикету. Раздел курса «Русский язык и культура речи», связанный с речевым этикетом, для изучающих русский язык как иностранный может включать учебные примеры диалогов в ситуациях знакомства, прощания, просьбы, извинения, выражения сочувствия, благодарности, неодобрения и т.п. при непосредственном общении, а также при разговоре по телефону в различных коммуникативных ситуациях бытового и профессионального плана. Формулы речевого этикета рассматриваются в учебном пособии для изучающих русский язык как иностранный «Культура русской речи», которое содержит как теоретический материал, так и разнообразные практические задания [1]. Однако при всех достоинствах данного учебного пособия следует отметить, что оно предназначено для студентов филологических специальностей. Использование этого пособия для студентов-нефилологов предполагает некоторое упрощение материала. На наш взгляд, в этом пособии не хватает также лексикографического раздела, содержащего образцы словарных статей, как это сделано в учебном пособии по лексикографии [3].

Особого внимания в практике преподавания культуры речи требует также интернет-коммуникация. Это относительно новое явление, являясь уже предметом научного изучения, часто воспринимается как не требующее нормирования. Между тем принципы речевого этикета необходимы и в интернет-коммуникации, им необходимо обучать все категории студентов.

Таким образом, в курсе «Русский язык и культура речи» для иностранных студентов необходимо совмещение задач практического владения русским языком и задач, поставленных в рамках компетентностного подхода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Будильцева М.К., Новикова Н.С., Пугачёв И.А., Серова Л.К. Культура русской речи: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 232 с.

2. Касьянова В.М. Типология творческих заданий в курсе «Русский язык и культура речи» // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах. Тезисы докладов международной научно-практической конференции. М.: Изд-во ООО «Научный консультант», 2016. С. 69-72.

3. Котов А.А. Введение в лексикографию: учеб. пособие для студентов-филологов / Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2011. – 142 с.

Сергиевская Л.А.
Мелехова Л.А.

КОННОТАТИВНЫЕ СМЫСЛЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Авторы рассматривают средства выражения коннотативных смыслов на уровне высказывания, отмечая, что интерпретация и передача добавочных оттенков сообщения является одной из трудностей переводческой деятельности и важной задачей при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: коннотация, высказывание, экспрессия, интонация, языковая игра.

Lubov A. Sergievskaya
Lubov A. Melekhova

CONNOTATIVE MEANINGS OF SENTENCES AS A TRANSLATION'S PROBLEM

Abstract. The authors consider the means of expressing connotative meanings at the level of syntax, noting that the interpretation and transfer of additional shades of a sentence is one of the difficulties of translation activities and an important task in teaching Russian as a foreign language.

Key words: connotation, sentence, expression, intonation, wordplay.

Идентификация и выражение коннотативных смыслов высказывания при освоении русского языка как иностранного становится актуальной проблемой как в социально-политическом, так и в языковедческом отношении. В плане методических подходов к русскому языку это связано с тем, что, во-первых, большинство языков романской группы, восточных языков не имеют соответствующих, то есть таких же, средств выражения добавочных оттенков языковых единиц как на уровне лексики, так и грамматики. Например, суффиксы эмоциональной окраски: *головушка, сестрёнка, хорошенько, жарница, танцульки*; частицы: *иди-ка, дай же, не хотите ли*; падежные формы имени существительного в функции побуждения: генетивные предложения *Чаю! Воды!* – коннотации требования предмета или явления, иногда с оттенком желая незамедлительной реакции на побуждение; квантитативные конструкции *Снегу-то! Народу!* – общее номинативное значение дополняется количественным оттенком, т.е. подразумевается большое количество предмета. Коннотации, передаваемые этими средствами, при переводе или опускаются, или выражаются дополнительными лексическими элементами, например, словами *well, then, more* в английском языке.

Во-вторых, трудности представляет интерпретация интонационных конструкций русского языка – носители восточных языков изначально не отличают русское побуждение от вопроса – а, как известно, интонация

является основным маркером коннотативных смыслов высказывания [2, с. 141]. В частности, интонация выступает как средство дифференциации коннотаций императива, так как добавочные эмоционально-смысловые оттенки – требование, приказание, разрешение, назидание, приглашение, просьба, удивление, недоумение, назидание – выражаются определённой интонационной конструкцией.

В-третьих, фиксированный и смыслообразующий порядок слов в предложении многих языков препятствует передаче оттенков высказывания, возможных в русском языке. Например, получила хрестоматийную известность коннотативная вариативность фразы *Я люблю тебя* в зависимости от перестановки слов и использования добавочных средств экспрессивно-эмоциональной окраски: *Люблю тебя я* – коннотация подтверждения уже известного факта, акцент на действии; *Тебя я люблю* – смещение акцента и логического ударения на объект вносит оттенок приоритета в предполагаемой затекстовой альтернативе; *Да люблю же я тебя* – коннотация эмоционально окрашенной несдержанности, иронии, пренебрежительности создаётся при помощи частиц *да, же*. Однако, общеизвестно, что в переводе на английский язык подобные фразы не допускают перестановки компонентов, а значит, трансляция коннотативных оттенков становится переводческой проблемой.

Не только отсутствие идентичных средств оформления добавочных оттенков, но и невозможность передачи таких же коннотаций связана с разной функциональной нагрузкой грамматических форм и членов предложения в русском языке в сравнении с другими языками. Точный подбор синонимов, антонимов в однородном ряду приводит к сложностям перевода устной и письменной речи. Например, в публицистическом стиле: *Большинство экранных персонажей олицетворяют собой порядочность, благородство, рыцарственность* (из языка газет); *«Хозяин» города друзьям детства помогает, спонсирует соревнования, меценатствует* (из языка газет); *Две бабы – базар, а три – ярмарка* (шутка) – однородные ряды в первых двух сообщениях и пара слов (базар – ярмарка) в третьем высказывании составляют члены синонимического ряда, отличающиеся смысловой, эмоционально-экспрессивной коннотацией, которая может быть потеряна при переводе. Подобный градационный ряд может выступать в роли архитектурной основы текста [3, с. 103]: *море слегка разыгралось – помутилось синее море – беспокойно синее море – почернело синее море – на море чёрная буря* (А. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке») – действительно, именно разница добавочных оттенков смысла, коннотаций помогает выразить идею произведения, поэтому переводчик не должен одинаково передавать эти словосочетания. То же касается особенностей понимания фразеологических средств, малых речевых жанров фольклора (пословицы,

поговорки, крылатые выражения, присказки), многие из которых близки к явлению, имеющему особое название «непереводимая игра слов» именно в силу особого эмоционально-экспрессивного приращения: *кот наплакал, за семь вёрст киселя хлебать, вешать нос, тянуть kota за хвост; Москва слезам не верит, ей дело подавай; Не мытьём, так катаньем; Не место красит человека, а человек – место.*

Из структурных признаков русского простого предложения препятствуют выражению аналогичных коннотаций при переводе, прежде всего, односоставность и неполнота конструкций, недопустимые и несуществующие в некоторых языках. Например: *Не спится, няня: здесь так душно!* (А. Пушкин «Евгений Онегин»); сравним: *I couldn't sleep...? nurse; it's stifing* (перевод – James E. Falen [1, с. 27]) – русское односоставное предложение, главные член которого выражен собственно безличным глаголом, имеет коннотацию акцента на состоянии, присущем человеку, но не зависящем от субъекта, в переводе же появляется производитель действия, дословно – *Я не могу спать/уснуть*, что, в некоторой степени, «рафинирует» смысл высказывания.

Особенности перевода изобразительно-выразительных средств русского языка – в частности, метафоры – в художественном тексте составляют особое направление исследований в сравнительном языкознании, а именно тропы и фигуры речи часто организуют тот смысл, который мы называем коннотативным. Например: *А нынче все умы в тумане...* (А. Пушкин «Евгений Онегин»); сравним: *But now our minds have grown inactive...* (перевод – James E. Falen) – лексема *inactive*, замещающая позицию метафоры в первоисточнике, меняет не только экспрессивно-эмоциональную, но и стилистическую коннотацию высказывания – с поэтической, художественной на официальную. Сочетание метафоры и непрямого порядка слов ставит перед переводчиком непростую задачу: *Узором шёлковым она не оживляла полотна* (А. Пушкин «Евгений Онегин»); *Словно я весенней гулкой ранью проскакал на розовом коне* (С. Есенин); *И луны часы деревянные прохрипят мой двенадцатый час* (С. Есенин) – дословное отражение текста в переводе полностью стёрло бы смысл, восстановление и передача денотативного, исходного, прямого смысла нейтрализовали бы коннотации и красоту языка, а подбор аналогий привёл бы к игре слов.

Таким образом, каждый синтаксический показатель семантики и структуры высказывания добавляет высказыванию коннотативный смысл: интонация, порядок слов, наличие или отсутствие обращения, лексический повтор, содержание второстепенных членов предложения, однородный ряд, вводные конструкции, а также изобразительно-выразительные обороты. Каждый из этих элементов в качестве переводческой проблемы может быть описан более подробно и составить предмет отдельного научно-методического исследования. Такое разнообразие средств

коннотатива является свидетельством богатства русского языка, определяемого его не только лексико-фразеологическими, но и грамматическими ресурсами, проявляющими себя в коммуникативном синтаксисе.

Актуальность рассматриваемого вопроса определяется тем, что точная трактовка коннотативных смыслов высказывания – одна из важнейших задач дипломатической риторики, межкультурной коммуникации, международной журналистики. В филологическом аспекте это проблема области обучения русскому языку как иностранному, вопрос восприятия русского языка на политической арене и в языковом пространстве мира. Поэтому задача филолога-русиста, специалистов в сфере преподавания русского языка как иностранного – уметь чётко представить систему средств выражения коннотативных смыслов на уровне синтаксиса и обосновать синтаксический коннотатив как отдельную категорию языкознания. Внимание к коннотативной матрице устной и письменной речи должно составить особую область обучения будущего лингвиста-переводчика.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Alexander Pushkin. Eugene Onegin. A new translation by James E. Falen.* – Oxford: Oxford university press, 2009.
2. *Мелехова Л.А.* Коннотация императива: дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГОУ, 2012.
3. *Сковородников А.П.* Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты. – 5-е изд., стер. – М.: Наука, 2017.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА БАЗЕ ТЕОРИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования материалов лингвистических исследований в области функциональной грамматики в практике преподавания русского языка как иностранного. Предлагается один из способов введения изучаемых инофонами оценочных отношений на примере функционально-семантической категории субъективной оценки.

Ключевые слова: лингвистические исследования, функционально-семантическое поле; функционально-семантическая категория, микрополе.

Ludmila M. Savosina

LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON THE THEORY OF FUNCTIONAL GRAMMAR

Abstract. The article discusses the possibility of using linguistic research materials in the field of functional grammar in the practice of teaching Russian as a foreign language. One of the ways to introduce the assessment relationships studied by inophones is proposed on the example of the functional-semantic category of subjective evaluation.

Key words: linguistic research, functional-semantic field; functional-semantic category, microfield.

Уже несколько десятилетий функциональная лингвистика является одним из актуальных и перспективных направлений в изучении языка.

Известно, что в настоящее время в лингвистике существуют два типа функциональных описаний: семасиологические (основанные на анализе языковых фактов «от формы к значению», «от средств к функции») и ономасиологические (идушие от «значения к форме», «от функции к средствам»).

Наш опыт преподавания в вузе русского языка как иностранного показал, что для современной грамматики русского языка как иностранного (РКИ) характерен именно функциональный подход к языку, при котором описание языковых единиц осуществляется на основе обоих направлений – ономасиологического и семасиологического, при приоритете первого из них, когда язык изучается как система универсальных категорий (смыслов) и образуемых ими функционально-семантических полей (ФСП), которые соответствуют универсальным понятиям, необходимым человеку для выражения мысли. Наблюдения показывают, что коммуникативные потребности иностранных обучающихся реализуются в направлении от значения языковых единиц к их форме и функции, т.е. изучение идёт от содержания речи, от необходимости ясно выразить свои мысли.

Мы полагаем, что понятие ФСП – самой крупной содержательной единицы функционально-коммуникативного синтаксиса – для методики преподавания РКИ является принципиально важным, поскольку, напомним, ФСП – это двустороннее единство, объединяющее **все средства данного языка**, способные передавать то или иное общее значение и **все смыслы**, которые важно этими средствами выразить: лексические, словообразовательные, синтаксические, интонационные, другими словами, в ФСП «работают» **средства всех уровней**, что позволяет практически изучать язык в направлении от смыслов (функций) к средствами, при этом процесс усвоения языка приобретает творческий характер.

Мы уже неоднократно отмечали, что современные описания функционально-семантических полей (в научных статьях, диссертационных исследованиях) характеризуются теоретической сложностью, многообразием интерпретаций и подходов, что создает определенные трудности при преподавании русского языка как иностранного. Учебники и учебные пособия, появившиеся в последние годы, также носят больше теоретический, нежели практический характер. Неслучайно во многих лингвистических исследованиях почти в каждой главе при описании научного материала добавляется: «...это уже дело лингводидактики» или «...это проблема во многом методическая», или «...нужны дидактически эффективные приёмы...» и т.д.

При обучении инофонов русскому языку у преподавателей-практиков возникает необходимость, во-первых, отбирать языковой материал, ориентируясь на определенные задачи обучения, либо самостоятельно исследовать необходимые для обучения языковые явления в случае неполного их описания; во-вторых, в целях понимания и прочного усвоения инофонами языкового материала адаптировать его к практике изучения и преподавания РКИ; в-третьих, в целях осмысленного владения инофонами русским языком систематизировать материал, давая знания правил и построений высказываний, несущих определенные смыслы, а также языковых средств, выражающих эти смыслы; в-четвертых, в целях активного использования инофонами полученных знаний в практике общения, разрабатывать лингвистически обоснованную методику введения изучаемых смыслов при введении соответствующих языковых средств.

Лингвистические работы, исследующие язык в его реальном функционировании, наводят на мысль о поиске возможностей их использования в практике преподавания русского языка как иностранного.

Сегодня существуют разные подходы к изучению языка с точки зрения его целевого назначения, тех функций, которые языковые единицы выполняют в системе самого языка и речи.

В целях понимания дальнейшего содержания статьи напомним, что лингвистические (полевые) исследования в области функциональной

грамматики показали, что структура каждого поля отражает иерархию единиц разных уровней языка. В центре находятся основные средства, специально предназначенные для передачи определённой семантики. Периферию составляют языковые единицы, которые совмещают данные значения с другими. Практика показывает, что знание иностранными обучающимися этой системы средств выражения помогает им выбрать наиболее уместные и эффективные способы передачи мысли.

Микрополя в рамках каждого поля отражают варианты основного значения в комплексе со способами их выражения. Поэтому инофоны имеют возможность изучить и затем осознанно передавать в речи все варианты значений, используя для этого изученные языковые средства.

С грамматической точки зрения главное внимание уделяется взаимодействию языковых единиц разных уровней: морфологии, синтаксиса, словообразования, лексики, фразеологии, просодики. Разумеется, в центре внимания находится коммуникативный аспект, т.е. вся система изучения исходит из потребностей устной и письменной речи.

Практика показывает, что «полевая» методика позволяет ответить на многие вопросы, волнующие инофонов, например: *Как выражается в русском языке субъект и предикат? Каковы способы выражения атрибута, объекта, количества? Как в русском языке передаётся идея времени, цели, условия и причины?* и др.

Такая методика изучения языка, на наш взгляд, помогает инофонам более эффективно и целенаправленно изучить язык и затем более осознанно использовать знания на практике, разговаривая по-русски, читая русские книги, занимаясь переводом или сопоставительным изучением языков.

Практический курс изучения русского языка с функционально-коммуникативной точки зрения считаем весьма перспективным подходом к изучению языка. «Полевая» методика содействует оптимизации изучения языка и его активного функционирования. Такой подход облегчает изучение материала и более эффективное использование полученных знаний в практике общения, помогает инофонам основательнее изучить язык и среду его бытования.

Нами были предприняты попытки использовать (адаптировать) на занятиях по русскому языку материалы лингвистического исследования ***Поле субъективной оценочности*** в современном русском языке (автор данной статьи в настоящее время занимается изучением ФСП субъективной оценочности в практических целях). В статье предлагается один из способов введения изучаемых инофонами оценочных отношений на примере функционально-семантической категории оценки, или поля субъективной оценочности, в рамках которого, как оказалось, выражается широкий спектр значений, связанных с понятием субъективной модальности, т.е. отношений говорящего к содержанию высказывания.

В ходе исследования выяснилось, что субъективная оценочность объединяет несколько типов семантики: эмоциональную оценку, вероятностную оценку, оценку истинности, оценку последовательности и др. Такие разные по семантике сферы оценочности можно рассматривать как отдельные **микрополя** (МкП), которые объединяет наличие субъекта речи (говорящего) и его субъективной оценки ситуации.

В нашу задачу не входит описание всех микрополей Поля субъективной оценочности (на данный момент выявлено шесть МкП). Поскольку основным грамматическим средством выражения субъективной оценочности являются **вводно-модальные слова**, а в каждом микрополе существует своя система способов их представления, то мы кратко остановимся на **микрополе эмоциональной оценки**.

Можно предложить изучение темы «**Поле субъективной оценочности. МкП эмоциональной оценки**» в следующей последовательности:

1. Обращается внимание на разнообразие оценочной семантики в русском языке.

2. Рассматривается Поле субъективной оценочности: общая характеристика поля (краткое описание его семантики и структуры, система микрополей).

3. Изучается семантика и структура микрополей и средств выражения изучаемой семантики каждого МкП.

4. Выполняются практические и коммуникативные задания, направленные на понимание значения и употребление единиц поля.

5. Проводится работа с текстом для изучения функционирования элементов поля в речевых произведениях.

6. Даются итоговые задания для проверки усвоенного материала.

В качестве иллюстративного материала покажем один из способов изучения **МкП эмоциональной оценки** и некоторые задания на понимание значения и употребление единиц поля. Данная грамматическая тема изучается на этапе вузовской подготовки в условиях языковой среды (II Сертификационный уровень), обслуживающей функционально-семантическое *Поле субъективной оценочности*.

При изучении **микрополя эмоциональной оценки** следует, прежде всего, раскрыть **семантику** данного МкП, в рамках которого передаются разнообразные эмоции, чувства, выражаемые говорящим по поводу содержания высказывания (*радость, восторг, удивление, возмущение, сожаление* и т.д.). Оцениваться может вся ситуация в целом или какие-то её компоненты. Эмоциональность всегда сопровождается оценочностью (положительной или отрицательной): *Как жаль, что в Москве нет снега; Красиво, когда падают снежинки; К счастью, мы встретились.*

Затем обучающиеся знакомятся со **структурой** МкП. Они узнают, что средствами выражения эмоциональности являются единицы разных

уровней языка. Эмоциональность может выражаться **морфологическими средствами**, к которым относятся **вводно-модальные слова и сочетания**: к счастью, к сожалению, к нашему удивлению, всем на радость и др.; **слова категории оценки**: хорошо, плохо, приятно, стыдно, глупо и др.; **междометия**: ой, ай, эх, увы и др.; **эмоциональные частицы**: что за, вот уж, ну и ну и др.

Эмоции могут выражаться **лексическими средствами**: словами типа рад, радоваться, радость, радостный, радостно и др.; словами со **словообразовательными элементами**: **приставками** - пре- : премилый, предобрый); **суффиксами** – оньк/еньк - : берёзонька, весёленький; -ик/ек-: зонтик, лесочек; - ушк/юшк- : деревушка, полюшко и др.; **фразеологическими сочетаниями** ко всеобщему удовольствию, к великой радости, телячьей нежности, к своему стыду и др.

Выражать эмоции могут и **синтаксические конструкции** типа Он восхищён тем, что... . Странно, что/ когда /если/ почему... Все удивлены тем, что... .

Безусловно, важную роль в выражении эмоций играет **интонация**. Изучая данную тему, обучающиеся осознают, что в зависимости от отношения говорящего к предмету речи одно и то же высказывание может быть произнесено с различной интонацией. Без интонации невозможно выразить удовольствие, радость, гнев, возмущение, недовольство и другие чувства.

Далее можно предложить обучающимся обобщить изученный материал в виде схемы или таблицы.

В рамках статьи невозможно представить все упражнения и задания для обучающихся. Здесь лишь подчеркнем, что в целях формирования грамматической компетенции коммуникативные задания должны быть специально приспособлены для конкретного грамматического явления, особенно для таких сложных грамматических явлений, как функционально-семантическое поле и функционально-семантическая категория.

В качестве иллюстративного материала покажем несколько заданий на понимание значения и употребление единиц поля (некоторые задания целесообразно дать с комментариями).

1. Сравните **нейтральные** и **эмоционально-окрашенные** высказывания, скажите, какие чувства в них выражены:

Мы сдали все экзамены. – К нашей радости, мы сдали все экзамены. Началась зима. – Хорошо, что в город пришла зима. Спектакль отменили. – К великому огорчению, спектакль отменили.

2. Часто сигналами передачи эмоций в речи являются **междометия**. В зависимости от ситуации и контекста одни и те же междометия могут выражать разные чувства: удивление, восторг, восхищение, сожаление и др. Определите, какие именно эмоции выражают данные междометия.

Ах, какие удивительные розы! Увы, концерт не состоялся. Ой, какая симпатичная бабочка! Ура! Начинаются каникулы. О, кого я вижу!

3. В разговорной речи часто встречаются **устойчивые выражения**, передающие разные эмоции. Укажите, какие из них передают **положительные**, а какие - **отрицательные** эмоции. Составьте с ними предложения.

Какая прелесть! Просто потрясающе! Слава Богу! Вот здорово! Ну уж нет! Ужас какой-то! Тьфу ты!

4. Эмоциональность выражается в устной речи и **интонационно**. Произнесите данные ниже высказывания **с выражением** (выразительно), передавая разные чувства: *радость, восторг, неудовольствие, сожаление* и др.

Мы едем домой. Какая лунная ночь. Русская зима. Он любит рок-музыку.

5. Эмоционально-выразительным средством в русской речи является и **порядок слов** в предложении. Значимые в смысловом и эмоциональном плане слова обычно занимают позицию в начале или в конце предложения. Сравните предложения и скажите, какие слова в них несут смысловую и эмоциональную нагрузку.

Москва – город красивый. Москва – красивый город. Красивый город Москва! Город Москва красивый! Вам понравился спектакль? – Да, интересная постановка. – Да, постановка интересная.

6. Определите, о **каких** чувствах говорят эти пословицы и поговорки, в **каких** ситуациях их можно употребить.

В гостях хорошо, а дома – лучше. Один за всех, все за одного. Не дорог подарок, дорога любовь. Тише едешь – дальше будешь.

7. Оценочные слова, выражающие эмоции, широко используются в **молодёжном слэнге**. Определите, какие чувства передают данные ниже слова. Приведите ситуации, в которых их можно использовать.

Классно! Клёво! Полный улёт! Круто! Обалдеть можно! Жесть!

Для изучения функционирования элементов поля в речевых произведениях целесообразно провести работу с текстом. Это может быть небольшой рассказ, текст-шутка, басня и др. Приведём пример текста-шутки. **Задание:** Найдите языковые средства, которые относятся к микрополю эмоциональной оценки, укажите их значение и функцию. Перескажите текст.

Молодой композитор обратился к известному венгерскому композитору Ференцу Листу с просьбой оценить его музыку. Ф.Лист сказал ему: - В ваших произведениях есть много нового и хорошего. Жаль только, что хорошее - не ново, а новое – не хорошо.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Обучение РКИ на базе теории функциональной грамматики предполагает коммуникативную организацию учебного материала на

основе сочетания двух факторов: концентричности расположения языковых единиц, относящихся к одной семантической зоне, и поэтапности овладения определенными синтаксическими структурами, опирающимися на общие психолингвистические закономерности порождения речевого высказывания.

2. Функционально-смысловые категории, лежащие в основе полевой методики, являются психологической основой усвоения русского языка как иностранного.

3. Полевая методика позволяет минимизировать языковой материал в практических целях, исходя из таких критериев, как частотность, коммуникативная ценность, методическая целесообразность и др.

4. Полевая методика благодаря своей прагматической ориентации обеспечивает высокий уровень мотивации, что весьма важно для изучающих русский язык, особенно для студентов из стран СНГ.

5. Использование материалов лингвистических (полевых) исследований в практике преподавания РКИ не только возможно, но и необходимо.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Всеволодова М.В.* Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М., 2000. 501 с.
2. *Золотова Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982. 368 с.
3. Книга о грамматике . - МГУ, 2004. 815 с.
4. *Борисова Е.Г.* Лингвистические основы РКИ. СпбГУ, 2004. 207 с.
5. ТФГ – Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность. Спб.,1996. Т.5.

ИЗ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы, использованные при создании учебника русского языка как иностранного. Основная концепция — использование текстоцентрического подхода — дополнена разбиением учебного материала на разделы, соответствующие элементам речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), что способствует сбалансированному усвоению грамматического и лексического материала по всем направлениям в рамках образовательной программы.

Ключевые слова: упражнение, повседневное общение, учебный процесс, активный словарь, иностранный язык.

Runa Kh. Sadykova

FROM THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. In this particular article, author sheds light on various contemporary scientific methods which are used to create a Russian Textbook for foreigners. The main concept being the use of the so-called “text-centric” approach – which is supplemented by the division of the educational material into sections corresponding to the elements of speech activity (listening, reading, speaking, writing), which contributes to the balanced assimilation of grammatical and lexical material in all areas within the educational program.

Key words: exercise, day-to-day communication, educational process, active vocabulary, foreign language.

В настоящее время учебники РКИ издаются несколькими издательствами — это и традиционные пособия, а также книги, написанные по авторским методикам и требующие дополнительных пояснений как с ними работать, чтобы достичь нужного эффекта. Тем не менее, при всем изобилии учебной литературы многие кафедры вузов издают собственные учебники РКИ, в которых используются те методики и дается лексико-грамматический материал, необходимый студентам для дальнейшей учебы по данной специальности. Таким образом, в 2018 году на кафедре «Довузовского преподавания русского языка как иностранного» был подготовлен и выпущен учебник русского языка под редакцией Е.А.Хамраевой. [2] В основу концепции учебника были положены требования государственного стандарта по русскому языку как иностранному, [3, с. 7-20] Образовательная программа по русскому языку как иностранному, [4, с. 16-37] методические рекомендации известных ученых в области РКИ С.А.Хаврониной, Т.М.Балыхиной, Л.А.Тер-Саркисян. [8, 6] В общем виде учебник опирается на:

- учебную программу дисциплины;

- календарно-тематический план;
- текущие контрольно-проверочные тесты по разделам;
- дополнительные материалы по теме в рубрике «Это интересно!»;
- задания для самостоятельной работы с разьяснениями по их выполнению;
- тренировочные упражнения и модели их выполнения;
- таблицы и схемы, структурирующие грамматический материал.

Таким образом, были решены основные требования к учебникам по РКИ: научность, системность, доступность, использование современных методик, включающих в том числе принцип одной трудности, а также преемственность — каждый последующий шаг обучаемого зависит от качества усвоения предыдущего материала. Кроме того, в учебнике осуществляется возможность совмещения контроля и самоконтроля. Учебник содержит большое количество иллюстративного материала, способствующего лучшему пониманию заданий и упражнений.

Учебник рассчитан на уровень А1, состоит из 2 разделов: «Вводно-фонетический курс» (5 уроков) и «Элементарный курс» (3 цикла по 10 уроков), всего 35 уроков. Тематика уроков включает темы: «Семья», «Мой дом», «В городе», «Транспорт» и другие, направленные на создание разнообразных паттернов, необходимых для элементарного общения и лексического минимума, определенного Программой. [4, с. 93-97] Важный этап — отбор лексики — также ориентирован на высказывание Т.М.Балыхиной, С.А.Хаврониной, справедливо утверждающих, что для составителей при отборе лексического минимума одним из основных критериев является «тематическая ценность слова — востребованность лексической единицы для общения в определенных ситуациях на определенные темы» [8, с. 24]. Каждый урок рассчитан на одно интенсивное занятие из 6 аудиторных часов. Цикл из 10 уроков завершается текущим контролем в виде заданий и тестов по всем видам речевой деятельности. Уроки циклов содержат тренировочные упражнения по аудированию, чтению, говорению и письму. Весь учебный материал снабжен знаками ударения, что облегчает чтение упражнений и текстов на русском языке. Система условных значков помогает обучающимся ориентироваться в учебном материале. Каждый урок содержит словарь новой лексики.

Структура учебника следующая — каждый урок начинается с аудирования. Аудирование является наиболее сложным видом деятельности, т. к. обучаемому необходимо при однократном и кратковременном предъявлении информации понять произнесенную фразу или высказывание. Этот факт признается многими исследователями [1, с. 17]. Для уверенного распознавания речи необходимо снять трудности фонетические (расхождение между произношением и написанием, ассимилятивные явления и сложности русского ударения, обусловленные

его подвижностью), лексические (распознавание омонимов и омофонов, фразеологизмов и паронимов, цифровых значений и под.) и грамматические. Аудирование как вид речевой деятельности в виде субтеста присутствует на уровневых проверках коммуникативных навыков. Без аудирования невозможны и другие виды речевой деятельности, а с говорением связано напрямую. Однако не во всех современных учебниках РКИ аудирование представлено достаточно разнопланово. В нашем учебнике этому виду деятельности уделяется особое внимание, именно с этого вида деятельности начинаются все уроки, более того, ему посвящен особый раздел. Например, к теме «Род имен существительных»:

Задание. Словарный диктант. Слушайте. Пишите.

Одежда, университет, пальто, преподаватель, преподавательница, пианист, пианистка, спортсмен, спортсменка. Я знаю урок. Это мой друг и моя подруга. Вот наше общежитие. Там моё окно.

Подчеркните в диктанте слова среднего рода.

Задание. Слушайте. Читайте. Следите за ритмикой слова и ударением. Отбивайте ритм, хлопая руками. (Преподаватель произносит слова по слогам, выделяя хлопком ударный слог.) Переведите слова на родной язык.

Такое наполнение раздела помогает студентам с самого начала урока вспомнить грамматический материал и лексику предыдущего урока в виде тренировочной разминки и настроится на работу по новой теме.

Слова и тексты для аудирования содержатся в Приложении к учебнику. Данный аудиоматериал читает преподаватель, т. к. мы были вынуждены отказаться от аудиодиска, давно ставшего традиционным дополнением к учебникам по РКИ, в связи с тем, что у большинства студентов современные ноутбуки не имеют дисководов. Типы представленных в учебнике заданий направлены как на понимание общего смысла, так и на распознавание частных деталей услышанного высказывания.

После аудиоразминки следует раздел «Лексика. Грамматика», который содержит новый грамматический материал и лексику с последующими упражнениями и заданиями для усвоения и активизации синтаксических конструкций и морфологических категорий данного урока.

В разделе «Чтение» приводятся простые для понимания искусственные тексты, содержащие грамматические конструкции и лексику урока. Например:

Задание. Читайте.

Это мой брат Иван и его друг Антон. Они изучают китайский язык. Иван и Антон читают учебники. Они студенты. Моя сестра Полина и её подруга Ирина изучают русский язык. Они студентки. Мои папа и мама работают. Они врачи. А я изучаю английский язык.

Задание. Ответьте на вопросы. Будьте внимательны!

Что изучает Антон?

Что изучают Ирина и Полина?

Что изучают папа и мама?

Что изучаю я?

На основе данного текста студенты могут построить диалогические высказывания, а также рассказать о себе, используя глагол **изучать** в его различных формах — лице и числе. При разработке учебника было учтено и то, что на начальном этапе обучения большие затруднения в чтении вызывает курсивное написание, поэтому такой шрифт в учебнике не используется.

В раздел «Говорение» включаются грамматические конструкции и лексика урока. Говорение совместно с аудированием является наиболее продуктивной формой реализации знания иностранного языка. Различают говорение активное (инициативное), ответное (реактивное) и стохастическое (репродуктивное). Цель обучения говорению — умение отвечать на вопросы, свободно участвовать в диалоге и как результат хорошего знания языка — создавать (репродуцировать) собственные высказывания.

При обучении диалогической речи представляются модели для ее имитирования на заданную тему, в дальнейшей работе студенты учатся развертыванию содержания диалога в зависимости от цели высказывания и сообразно поставленной коммуникативной задачи.

В связи с этим в учебнике были использованы все виды тренировочных упражнений — от вопросно-ответных до монологических высказываний на заданную тему. Например, работа по теме «Транспорт».

Задание. Задайте другу вопросы о транспорте в его городе.

Модель.

— Какой транспорт есть в твоём городе?

— В моём городе есть автобусы, метро и поезда.

— Какой твой любимый вид транспорта?

— Я люблю ездить на автобусе. Я не люблю метро, потому что там скучно и шумно. Я люблю смотреть в окно. А на чём любишь ездить ты?

Какой транспорт есть в твоём городе?

Какой транспорт самый удобный /самый дешёвый/ самый дорогой /самый быстрый / самый медленный?

На чём ты любишь ездить? Почему?

Какой транспорт ты не любишь? Почему?

На чём ты ездил в школу / в университет на родине?

На чём твои родители едут на работу?

Раздел «Письмо» является важным обучающим элементом при изучении русского языка. «Письмо и письменная речь в методике обучения русскому языку как иностранному выступают не только как

средство обучения, но и как цель обучения иностранному языку» [5 с. 47]. Письмо является техническим компонентом речи устной, ее фиксацией письменными знаками. Письменная речь наряду с говорением представляет собой, так называемый, продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности и выражается в фиксации определённого содержания письменными знаками. Исследователи определяют монолог как отложенный во времени диалог с читателем [7, с. 5].

Студенты проходят путь от овладения кириллической азбукой в «Вводно-фонетическом курсе» до построения письменных монологических высказываний на заданную тему в «Элементарном курсе», что позволяет выработать достаточно устойчивый навык использования письменной речи на русском языке. Задания этого раздела тесно связаны с лексико-грамматической тематикой урока. Например, к теме «Притяжательные местоимения твой, наш, ваш, его, её, их» даются задания такого плана:

Задание. Напишите ответы на вопросы утвердительно и отрицательно.

Модель. Это его письмо? Да, это его письмо. Нет, это её письмо.

Это её яблоко? Это их урок? Это его рюкзак? Это её друг? Это их подруга?

По мере увеличения лексического запаса и усложнения заданий в разделе «Письмо», реализуется поступательный характер введения новых клише и стандартных оборотов русской эпистолярной речи.

Текущий контроль осуществляется после окончания каждого цикла уроков и состоит в проверке знаний по изученным темам. Основная особенность этого контроля заключается в максимально приближенной форме экзаменационной проверки. Например, заключительный урок 1 цикла содержит следующие задания на аудирование:

Слушайте преподавателя. О какой картине читал преподаватель? (На странице учебника приводятся три репродукции известных русских художников.)

Текст. На этой картине мы видим русскую природу. Осень. Деревья стоят жёлтые. Тихая река. Голубое небо. Спокойствие. Скоро наступит зима. Эту картину написал русский художник И. Левитан.

Грамматический материал проверяется тестированием. Тесты включают изученные в цикле грамматические конструкции.

Чтение также приближено к формату экзаменационного субтеста. Например:

Читайте рекламу музея.

Экскурсия в Музей космонавтики.

Экскурсия длится 60 минут.

Экскурсионная группа: от 15 до 25 человек на русском языке.

Экскурсионная группа: от 15 до 20 человек при проведении экскурсии на любом другом языке.

Экскурсия по музею проводится по трём залам. Экскурсоводы расскажут интересные истории о космонавтах и о полётах человека в космос.

На экскурсии вы увидите первую космическую станцию, искусственный спутник Земли, настоящую ракету, орбитальную станцию, современный космодром, а также услышите интересную историю про собак Белку и Стрелку.

В конце экскурсии будет небольшой фильм о космосе.

Выберите правильный ответ.

1. Экскурсия длится...

Один час

Больше одного часа

Меньше одного часа

2. Экскурсию могут посмотреть группы...

Не более 15 человек

Не более 25 человек

20-25 человек

3. Музей расположен...

В двух залах

В трёх залах

В четырёх залах

4. Белка и Стрелка — это...

Коты

Собаки

Мыши

5. На экскурсии вы увидите...

Фильм о Земле

Фильм о России

Фильм о космосе

Навыки письма проверяются различными видами работ: дополнить предложения, выбрать нужное окончание предложения, письменно ответить на вопросы и т. п.

Опыт работы с учебником в течение двух лет показал его эффективность и высокую результативность. Сопоставляя принципы построения данного учебника с принципами методики РКИ, можно сказать, что данный учебник построен на основе как традиционных методик преподавания русского языка как иностранного с четким определением тематической направленности уроков и лексики, так и инновационного подхода, заключающегося в изучении лексико-грамматического материала в строгой последовательности видов речевой деятельности, что, в конечном итоге согласуется с коммуникативным,

интерактивным, комплексным, структурированным подходами и является необходимым компонентом методики РКИ. Кроме перечисленного, важным элементом учебника является отсутствие языка-посредника, что позволяет преподавателю работать в аудитории со смешанным контингентом, а интенсивное погружение в изучаемый язык — достичь высоких учебных показателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Андреева Н.В., Орехова И.А.* Основные акценты в обучении аудированию зарубежных студентов (уровень В2) в условиях русской языковой среды // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ) 8 апреля 2015 г.; под общ. ред. М. Н. Русецкой и М. А. Осадчего. М., 2015. С. 16-19.
2. *Будущему педагогу: Учебник для иностранных учащихся подготовительных факультетов А0-А2 / под общ. ред. Е. А. Хамраевой.* М., 2018. 346 с.
3. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень.* М.: СПб, 2001. 27 с.
4. *Образовательная программа по русскому языку как иностранному: Предвузовское обучение: Элементарный уровень: Базовый уровень: Первый сертификационный уровень.* М., 2001. 134 с.
5. *Сычева Л.В.* «Роль письма в методике преподавания русского языка как иностранного» // Лингвистика и межкультурная коммуникация. Выпуск № 7, 2011. С. 46-50.
6. *Тер-Саркисян Л.А.* Принципы построения учебника по русскому языку для овладения базовым уровнем языка // Молодой ученый. 2016. №6. С. 943-945. URL <https://moluch.ru/archive/110/27207/> (дата обращения: 01.01.2020).
7. *Уша Т.Ю.* Развитие письменной речи. Учебное пособие для китайцев-филологов. Харьков, 2002. 120 с.
8. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Учебное пособие. М., 2008. 198 с.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИЙНОГО ДИСКУРСА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. В статье рассматриваются лингводидактические возможности медийного дискурса, который на современном этапе определяет особенности когнитивной парадигмы общества. Одна из его основных характеристик – междисциплинарность, в связи с чем медиатекст является объектом изучения разных наук. Интерпретация аутентичных текстов предполагает учет интертекстуальности, проявлением которой становится прецедентный феномен; его анализ способствует формированию навыка межкультурной коммуникации, а также целого ряда компетенций у иностранных учащихся.

Ключевые слова: медийный дискурс, лингводидактический потенциал, прецедентный феномен, этнокультурный код, РКИ, межкультурная коммуникация.

Olga Y. Starodubova

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF MEDIA DISCOURSE IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN FOR FOREIGNERS

Abstract. The article discusses the linguodidactic possibilities of media discourse, which at the present stage determines the characteristics of the cognitive paradigm of society. One of its main characteristics is interdisciplinarity, in connection with which the media text is an object of study of various sciences. The interpretation of authentic texts involves taking into account intertextuality, the manifestation of which becomes a precedent phenomena; its analysis contributes to the formation of intercultural communication skills, as well as a number of competencies among foreign students.

Key words: media discourse, linguodidactic potential, precedent phenomena, ethnocultural code, Russian for foreigners, intercultural communication.

Медиатекст современности является одной из самых распространенных форм существования языка, продуктом культуры. Одна из его принципиальных характеристик – междисциплинарность, в связи с чем необходимо его всестороннее и системное исследование, которое невозможно без комплексного филологического анализа, предполагающего рассмотрение медийного дискурса как целостной многоуровневой структуры в неразрывной связи вербальных и медийных характеристик [4, с. 8].

В эпоху постмодерна медийный дискурс становится ведущим ресурсом формирования когнитивной парадигмы, представляет собой способ лингвокогнитивного моделирования этнокультурного кода. Современная реальность порождает особый статус слова, являющегося носителем и показателем культуры общества: из литературоцентричной она становится *медиацентричной* [1, с. 12]. На этом фоне медиатекст характеризуется как ценный учебный материал [9, с. 26] в практике

преподавания русского языка иностранным учащимся. Специфика медийного дискурса является основанием его активного привлечения в процессе обучения при формировании целого ряда компетенций: рецептивной речевой, лингвокультурологической, коммуникативной и т.д.

Государственные образовательные стандарты высшего образования, определяя уровень владения иностранным языком, предусматривают трансляцию социокультурного знания – формирование лингвокультурологической, а также коммуникативной компетенций.

Термин медиатекст впервые появился в англоязычной литературе в конце 90-х годов XX века и рассматривался как родовое понятие, объединяющее ряд вариантов: СМИ, публицистический текст, газетный текст, журналистский, рекламный, теле- и радио-, PR-текст и т.д. При многообразии номинаций основной характеристикой медиатекста (медийного дискурса) является его посреднический характер между событием, фактом и реципиентом (читателем, зрителем), а также интердискурсивный и интерпретативный характер. Новостное событие подается не в виде констатации факта, а в формате интерпретации автором. Таким образом, в зависимости от интенции журналиста, а также целого ряда его идентичностей (национальной, гендерной, возрастной, религиозной, социальной и т.д.) и профессиональной компетенции потребитель конечного продукта получает *преломление не только события* сквозь призму видения генерализованного субъекта, но и модель перцепции целого ряда аналогичных фактов, а также ключевых, базовых для нации концептов. Вектор интерпретации при этом задается *лингвистическими ресурсами*, которые использует автор.

Целью данной статьи является рассмотрение лингводидактического потенциала медиатекста как учебного материала в практике преподавания РКИ на фоне *прецедентности* как одной из ведущих его характеристик.

Ведущей приметой современного медиатекста становится интертекстуальность: «Нынче мы знаем, что текст представляет собой не линейную цепочку слов <...>, но многомерное пространство <...>; текст соткан из цитат, отсылающих к тысячам культурных источников» [2, с. 388]. Комментируя новую информационную парадигму, Г.Я.Солганик подчеркивает, что эпоха культуры готового, раскавыченного слова выводит на новый уровень интерпретацию факта [7, с. 33], формирует особую модель национально-культурных стереотипов, когнитивную и нравственную парадигмы.

Одним из ярких проявлений интертекстуальности является *прецедентность*. Впервые термин «прецедентный текст» (ПТ) прозвучал в 1986 году в докладе отечественного учёного Ю. Н. Караулова на VI Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы. ПФ становится средством интерпретации современной действительности. Сквозь призму прецедентности, автор повышает ценность, этих феноменов

в сознании адресата, имплицитно заставляя получателя информации (инофона) обратиться к источнику ПФ и его исходной семантике, поскольку для понимания ПФ в новом информационном поле и преодоления чуждости текста, авторских интенций необходимо знание пресуппозиции. Это знание историко-культурного контекста обеспечивает не только понимание текста, но и постепенное формирование этнокультурной компетенции *профессиональной языковой личности*. Поэтому в процессе обучения русскому языку важно профессиональное обращение к медиатексту, который является источником интертекстуальности.

Среди *источников* ПФ особое внимание при изучении русского языка инофонами следует обращать на *фольклор* и *русскую литературу*, комментируя при этом *ядро семантики* и *периферию*, а также динамику семантической структуры ПФ в новом информационном поле, отмечая изменения, комментировать их с точки зрения этического компонента, приемов включения в текст и эффективности воздействия на массовое сознание (манипуляция или формирование общественного мнения). В этом случае происходит постепенное формирование устойчивого навыка критической перцепции текста, подкрепленного знанием истории и культуры, а также понимание динамики базовых для этноса ценностей.

Наиболее частотным, например, в российском медиадискурсе является обращение к золотому фонду литературы – наследию А.С.Пушкина, А.П.Чехова, А.С.Грибоедова, М.Ю.Лермонтова, Е.Баратынского, А.Блока и т.д., что свидетельствует о стабильности нравственных констант современного общества. Например, *Москва! Как много в этом звуке* (о мероприятиях, посвященных Дню города); *Счастливые часов не наблюдают?* (о решении проблем с очередями в ЗАГС); *Что ищет он в краю далеком?* (ирония по поводу мигрантов); *В колбасе все должно быть прекрасно*; *Но мы не властны над собой* (бытовая драма); *Герой нашего времени* (в двух новостных заголовках: о предприимчивом молодом человеке, снимавшем на камеру помощь старушке, и во втором сюжете – демонстрация толерантности, русского человека в отношении представителя нового света, спасающего животных); *Нам не дано предугадать?* (о проектах по благоустройству Москвы); *Ночь. Улица. Фонарь... аптека?* (бытовая драма); *Война и... мир* (о ситуации в Сирии и российской миссии) и т.д.

Обратимся к анализу примеров: *Разумный хазар* («Коммерсант», 2009) и *Последний сербозавр* («Комсомольская правда», 2009). Новостной повод отражается в одинаковых подзаголовках – *умер Милорад Павич*. Это культурно значимое событие мирового масштаба, относящееся к процессам, иллюстрирующим глобализацию (*универсальное*), устраняющее межгосударственные границы, национальную, религиозную и др. дифференциацию, объединяющее всех. *Чужое становится своим*,

общечеловеческим, универсальным. Интерпретируется событие в российском публицистическом дискурсе сквозь призму ПФ. В первом варианте заголовка источник прецедентного текста – «Песнь о вещем Олеге» А.С. Пушкина: «Как ныне собирается вещей Олег отмстить неразумным хазарам...», отсылающая нас к далекому историческому прошлому Руси, содержащему конфликтный контент с представителем той народности, к которой относится М.Павич, в интерпретации автора XIX века. В интерпретации же современного публицистического дискурса конфликтность нейтрализуется.

Напомним, что М. Павич – ученый с мировым именем, писатель, автор «Хазарского словаря». Заголовок, созданный по принципу контраста в диахроническом аспекте (*неразумные – разумный*), организует диалог эпох, заставляет современного носителя языка и культуры иначе увидеть и прошлое, и современность уже в мировом контексте *глобализации*, актуализирует критическое, аналитическое мышление.

Стилизация относит наше сознание и к автору прецедентного текста – А.С.Пушкину, творчество которого воспринимается как *сеяние разумного, доброго, вечного... «чувства добрые я лирой пробуждал»*, пробуждая эти чувства в каждом.

Прием, использованный автором, рассчитан на широкий сегмент аудитории, отражает глубокое уважение к писателю, мировой и национальной культуре, устанавливает общность между представителями прежде враждебных народов. *Интертекстуальность* способствует укреплению *толерантности в аспекте универсального*. [8, с. 107] В этом смысле заголовок можно воспринимать и как самостоятельный текст, достигший своей цели, гораздо более широкой, чем сам новостной повод, – привлечь внимание общественности к проблемам глобального характера, напомнить о важном.

Второй заголовок «*Последний сербозавр*», также иллюстрируя глобализацию, способствует восприятию читателем в авторской интерпретации *чужого как своего*, относит событие к концепту *универсальное* (=общечеловеческое). Прием *паронимической аттракции*, использованный при переделке ПФ – скорнение (соединение) слов *серб* и *динозавр* – указывает на боль утраты не только конкретного человека с большой буквы, но и прямо ностальгически говорит об уходящей *эпохе титанов мысли*. Синтаксическая структура номинативного предложения с невыраженной категорией времени в заголовке способствует формированию эффекта вечности внационального культурного концепта. Ключевым смыслом, ядром, актуализированным в структуре ПФ в первом и втором заголовках, становится историко-культурный концепт, входящий в когнитивную базу языковой личности вне национальной идентичности (*универсальное*).

Следующий заголовок также иллюстрирует категорию *универсальное* при восприятии *чужого* на фоне *своего*, снимая в новостном сегменте потенциально возможную предконфликтную напряженность в межкультурной коммуникации: *От всего серба (Москва с сербским акцентом)*, (телеканал Москва 24, 2019) – новостной повод: столица глазами иностранцев. Речь в сюжете идет об активном участии серба, приехавшего в столицу России совсем недавно и сразу полюбившего Москву, в мероприятиях, посвященных Дню города (мастер-класс по приготовлению блюд национальной кухни и др.). В этом заголовке любой носитель языка без труда узнает ПФ, источником которого является поговорка *от всего сердца*. Переделанный исходный вариант ПФ содержит также языковую игру, основанную на созвучии. Прием, использованный автором, несомненно, достигает своей цели: порождает экспрессию, заинтересовывает потенциального читателя, рассчитан на широкий сегмент аудитории, отражает авторское уважение к национальной культуре (фразеологизм, использованный в качестве ПФ, содержит концепт широты русского духа, демонстрируя дружелюбие, сердечность, доброту, открытость русского человека), устанавливает общность между представителями разных народов. Интертекстуальность способствует сохранению национальной идентичности и в то же время – укреплению толерантности в межкультурной коммуникации. В этом смысле заголовок можно воспринимать и как самостоятельный текст, в данном случае состоявшийся, достигший своей цели, дающий гораздо более глубокую, чем сам новостной повод, информацию, привлекающий внимание общественности к вопросам глобального характера. На фоне, казалось бы, поверхностной, с юмористическим оттенком фактуальной информации возникает глубокий, имплицитный подтекст. *Эксплицированное* в текстовом пространстве – только поверхностная фактологическая горизонтальная проекция смысла. Ядром, актуализированным в структуре прецедентного феномена в заголовке, становится историко-культурный концепт, входящий в когнитивную базу нации. В данном случае не происходит смещения ядра семантики ПФ и его коннотации, сохраняется и даже повышается за счет актуализации в новом событийном поле его значимость.

Таким образом, ПФ может стать источником конфликта, реализуя противостояние *своего* и *чужого*, или, напротив, стабильности, позитива, демонстрируя универсальное, объединяющее всех, при этом не исключая национальной идентичности. *Универсальное*, в свою очередь, может иметь полярные коннотации: от генома Гомера (нравственных, общечеловеческих ценностей) до полной утраты всех идентичностей, кроме потребительской.

Противоположным по коннотации и характеру актуализации является следующий пример использования готового слова: *Что ищет он в краю*

далеком? – ПФ, вынесенный в заголовок новости о проблемах в лагерях для беженцев (телеканал РенТВ, 2019) смещает вектор интерпретации трагедии глобального масштаба в ироническое русло, что способствует, во-первых, формированию в сознании потребителя за счет лингвоцинизмов новой нравственной нормы: эмпатия становится отчужденным фрагментом восприятия событийности. При этом доминирует *стратегия подмены, вытеснения, умалчивания*. Ирония как тип оценки отвлекает внимание от истинной событийности и ее масштаба, переводя новостной сегмент в *развлекательную* сферу. Во-вторых, сам источник ПФ – национальная классическая литература – стихотворение М.Ю. Лермонтова «Парус» и его концептуальный смысл подвергаются *нейоративации* на фоне нового контекста: вопросы поиска смысла жизни, страдания романтического героя-одиночки смещаются в секулярную сферу, ограничиваясь потребительской психологией восприятия.

Рассмотрим еще один пример, в котором возникает явление интерференции при интерпретации *чужой* политической реальности сквозь призму *универсальных* бытовых категорий, делающих не столь престижной западную парадигму жизни. *Наш Борька – бабник* (Рен ТВ, 2018): новостным событием стал развод британского политика Бориса Джонсона, прожившего в браке со своей супругой 25 лет. Поводом для этого стали многочисленные измены Б. Джонсона и внебрачный ребенок. В результате совпадения прецедентного имени и героя сюжета (Борис – Борька) происходит нейтрализация дифференциальной семы «политик». Прием снижения используется с целью дискредитации политического дискурса западного (*чужого*) мира, но связано это не столько с национальным компонентом, сколько с универсальным (общечеловеческим, концептом нравственности, справедливости, логики здравого смысла). В особенности эта интенция становится очевидной на фоне высказывания о том, что знаменитый политик, по замечанию хорошо знавших его коллег, не принимал ни одного решения, не посоветовавшись со своей супругой, М. Уилер. Так подчеркивается слабая, порочная человеческая природа теперь уже не только небезупречного политика, но и бывшего мужа. В результате возникает ирония как следствие применения ПФ в критической интерпретации сферы зарубежного информационного (политического) сегмента, что порождает в сознании реципиента транслируемую автором интенцию демистификации образа внешнего врага, способствует инфляции западных усилий по поводу дискредитации России, порождает очевидный комический эффект. В данном случае активной становится парольная функция ПФ, которая демонстрирует национальную идентичность автора, его патриотизм. Так, понятие *своего* и *чужого* в отечественном медийном дискурсе связано уже не только и не столько с национальным, государственным, но и универсальным (=общечеловеческим).

Таким образом, *методика* анализа медиатекста, содержащего ПФ, предполагает следующие *этапы*:

- нахождение прецедентного феномена в предложенном тексте;
- определение его типа (от антропонима до прецедентной ситуации);
- определение источника прецедентности (мировая, национальная культура, литература, религия, политика и т.д.);
- описание пресуппозиции, т.е. историко-культурного контекста ПФ;
- указание характера включения в текст (в исходном или измененном виде);
- обозначение позиции ПФ (заголовок или внутритекстовая позиция);
- определение приемов включения в текст (паронимическая аттракция, антитеза и другие);
- указание ядра и периферии семантики исходного ПФ (известных носителям определенного этнокультурного кода);
- описание изменений, происходящих в структуре семантики ПФ (семантический сдвиг в соотношении ядра и периферии) при помещении в новое информационное (событийное) поле;
- роль ПФ в формировании потенциальной конфликтности текста на фоне оппозиции «свое – чужое» (демонстрация локальных интересов группы субъектов) или иллюстрация возможности стабилизации, нейтрализации конфликтности (в этом случае ПФ способствует укреплению толерантности на фоне категории *универсального, общечеловеческого*);
- интерпретация стилистических возможностей ПФ в новом событийном пространстве, определение коннотации;
- описание функций ПФ (интерпретирующая, персуазивная, перлокутивная, экспрессивная, контактоустанавливающая, парольная, манипулятивная и др.);
- определение соответствия или несоответствия ПФ формату жанра текста, его тематике, авторской модальности; характеристика уместности употребления.

Несомненно, само вычленение ПФ на начальных этапах обучения русскому языку и культуре будет представлять одну из самых значительных трудностей, поэтому первичные навыки подобной работы с медиатекстом формируются в процессе совместной работы обучающегося и преподавателя на занятиях. При этом необходимо делать акцент на том, что новые вербальные модели, языковые механизмы отражают *эволюцию русской языковой способности* (термин Ю.Н.Караулова) [5], а прагматика медийного дискурса демонстрирует тенденцию к порождению новых смыслов и оценок путем манипуляции с «цитатным фондом, восходящим ко всему нашему языковому опыту» [3, с. 105-106].

Следует также отметить, что картина мира, транслируемая медийным дискурсом, способствует формированию новой когнитивной парадигмы,

картины мира отдельного человека, оказывает влияние на «индивидуальное когнитивное пространство..., совокупность знаний и представлений, которой обладает любая языковая личность» [6, с. 61].

Доминанта интертекстуальности как средства интерпретации над собственно творчеством – примета времени, естественная эволюция общества, важно при этом критически воспринимать агрессию формы и учитывать пресуппозицию. Прецедентный текст становится вербализованным компонентом мировоззрения автора, основным механизмом формирования сознания, ключом к мозаике, которую должен собрать читатель в целостную картину. Ведь, с точки зрения когнитивной лингвистики, языковая личность не описывает мир, а конструирует его в своем сознании.

Навыки, сформированные в ходе учебного процесса у иностранных учащихся при анализе медиатекста, становятся прочной основой для дальнейшего профессионального развития и самообразования, а также повышения коммуникативной компетенции как основного фактора эффективности межкультурного общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анненкова И.В. Автореф. докт. дис. Современная медиакартина мира: неориторическая модель (лингвофилософский аспект). – М., МГУ им. Ломоносова, 2012. – 60 с.
2. Барт Р. Избранные труды: семиотика. Поэтика: пер. с фр. // сост., общ. ред. Г.К. Косикова. – М., 1989. – 616 с.
3. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М., 1996. – 352 с.
4. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). 2-е изд., стереотипное. – М., 2005. – 286 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 2007. – 264 с.
6. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
7. Солганик Г.Я. Без кавычек. Об одном новом явлении в языке газеты // Журналистика и культура русской речи. – М.: Изд-во МГУ, 1997. Вып.4. – С. 32-34
8. Стародубова О.Ю. Лингвокультурная ситуация сквозь призму прецедентного феномена как отражение интертекстуальности в эпоху глобализации // Вестник МГОУ, серия Лингвистика, № 5. – М., 2019. – С.101 - 113
9. Чичерина Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: Автореф. дисс. д-ра пед. наук. – СПб., 2008. – 50 с.

ПОКАЗАТЕЛИ НЕПРЯМОЙ НОМИНАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: НАБРОСКИ К СЛОВАРЮ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В настоящей статье описывается особая группа метаязыковых единиц — показатели непрямой номинации. Они рассмотрены в аспекте преподавания РКИ. Предложены словарные толкования некоторых показателей непрямой номинации и система упражнений, направленных на закрепление данного материала.

Ключевые слова: показатели непрямой номинации, когнитивный сценарий, словарь, РКИ, студенты-инофоны.

Ekaterina K. Stoletova

THE INDIRECT NOMINATION MARKERS IN TEACHING RUSSIAN FOR FOREIGNERS: IDEAS FOR THE DICTIONARY FOR FOREIGN LEARNERS

Abstract. In the article a special group of metalinguistic units called “the indirect nomination markers” is described. These units are considered in the aspect of teaching Russian for foreigners. The interpretation and several exercises are suggested.

Key words: the indirect nomination markers, cognitive script, a dictionary, teaching Russian for foreigners, foreign students.

В настоящее время возрос интерес лингвистов к описанию дискурсивных слов, единиц коммуникативного уровня языка (несущих коммуникативную, прагматическую, экспрессивную нагрузку) - в том числе, и в целях преподавания РКИ. С нашей точки зрения, большой интерес с исследовательской и лингвометодической точек зрения представляет класс единиц, которые мы называем показателями непрямой номинации (о вторичной косвенной номинации и ее средствах см. [5]).

Показатели непрямой номинации - это метаязыковые единицы, сигнализирующие о том, что семантика языкового выражения, находящегося в сфере их действия, не соответствует или не полностью соответствует обозначаемому им явлению: либо некоторая ситуация (Q) названа именем другой ситуации (P), либо некоторый объект (X) назван именем другого объекта (Y) [1, с. 6].

Осмысление метаязыковых единиц со значением неточности как особого класса связано с именем Дж.Лакоффа, который впервые выделил лексемы, сигнализирующие о переносном употреблении некоторого языкового выражения [7]. Данная группа лексем описывается Дж.Лакоффом на материале английского языка и получает название «hedges» (от английского to hedge – to refuse to answer directly [8, с.616], ‘отказываться отвечать прямо, уклоняться от прямого ответа’), в русском

варианте – «показатели точности и неточности обозначения», «ограждения».

Обратимся к ряду контекстов, содержащих показатели непрямого номинации:

1. *Она не просто <...> начальник отдела, она — настоящая Лара Крофт, она живет по принципу «вижу цель — не вижу препятствий» (А.Маринина).*
2. *Времени у Михайлова в обрез — человек занятой, семейный, к тому же буквально разрываемый на части заказчиками (В.Маканин).*
3. *Евгений Гинзбург своей передачей «Волшебный фонарь», а потом знаменитыми «Бенефисами» совершил, можно сказать, революцию на телевидении (Ф.Чеханков).*
4. *I don't know how you can write and act such splendid things, Jo. You're a regular Shakespeare! (Alcott).*

Лексемы и фраземы *настоящая*, *буквально*, *можно сказать*, *regular* являются показателями непрямого номинации, и нет сомнений в том, что адресат сообщения понимает, что адресант имеет в виду нечто отличное от того, что буквально означает избранная им номинация. В (1) автор высказывания предсказывает X-у — женщине - начальнику отдела такие свойства, как «невероятное упорство в достижении цели и беспринципность». В (2) адресант стремится вызвать в сознании адресата коннотацию агрессии. В (3) имплицитно то, что телевизионные передачи Евгения Гинзбурга пользовались необычной популярностью у зрителей, в (4) — то, что X очень талантлив.

Класс показателей непрямого номинации представлен в русском языке следующими единицами: *буквально* (в буквальном смысле слова), *просто*, *прямо*, *настоящий*, *совершенный* (совершеннейший), *сущий*, *сплошной*, *этаким* (эдаким), *истинный* (поистине), *решительный* (решительно), *форменный*, *натуральный*, *ни дать ни взять*, *чистый* (чисто), *какой-то*, *можно сказать*, *как бы*, *в каком-то смысле*, *в некотором смысле*, *в известном смысле*, *в определенном смысле*, *своего рода* (в своем роде), *своеобразный*, *некий*, *так сказать*, *если можно так выразиться*, *как бы выразиться?*, *как сказать?*, *скажем так*.

В английском языке это такие единицы, как *literally*, *regular*, *real(ly)*, *downright*, *absolute*, *sheer*, *what a*, *such a*, *quite a*, *pure*, *something like*, *you might say* и мн. др.

Показатели непрямого номинации относятся к классу семантических операторов, поскольку осуществляют семантическую модификацию следующего за ними языкового выражения, сигнализируя о том, что его семантика не соответствует или не полностью соответствует обозначаемому им объекту или явлению (о семантических операторах см. [1, с. 831]).

Показатели непрямой номинации могут вводить метафору (*Он просто светится счастьем*), гиперболу (*Город растет прямо на глазах*), литоту (*Я к вам буквально на секунду*).

Любопытно их использование в контекстах с языковой игрой:

(5) *Эта женщина во многих отношениях — настоящая Венера Милосская: она также чрезвычайно стара, у нее также нет зубов и на желтой поверхности ее тела имеется несколько белых пятен* (Г. Гейне) (пример из [4]).

Все показатели непрямой номинации являются репрезентантами единого когнитивного сценария:

- **я знаю /считаю, что Q проявляет признак n в высокой степени,**
- **я считаю, что P – ситуация, которая проявляет признак n в максимальной степени,**
- **я хочу, чтобы ты знал, насколько n проявлен в Q,**
- **поэтому я называю Q именем «P»**

При этом каждый из них, непременно производя определенные модификации следующего за ним языкового выражения, добавляет новый эпизод в инвариантный когнитивный сценарий.

Например, лексема *буквально* актуализирует в сознании адресата прямое значение некоторого выражения, весь набор коннотаций, которые утрачены им в переносном значении. Ср.:

(6) *Спорить с ним боялись. И ученики, и друзья. В споре он буквально сминал их* (Д. Гранин).

(7) *Теперь, когда я стал почти инвалидом, женщины окружили меня вниманием. Они буквально сражались за право лечить мой глаз* (С.Довлатов).

В (6) *буквально* служит средством актуализации коннотаций силы, натиска, которыми обладает глагол *сминать* в своем прямом значении (например, танк может сминать все на своем пути во время движения), в (7) — коннотаций ярости, одержимости, присущих глаголу *сражаться*. Авторам высказываний (6) и (7) недостаточно передать идею «он не уступал в споре» или «женщины спорили за право лечить мой глаз», ему нужно, чтобы адресат представил себе ситуацию, когда нечто сминается кем-либо и ситуацию реального сражения.

Таким образом, лексема *буквально* добавляет в инвариантный когнитивный сценарий следующий эпизод: **я хочу, чтобы в твоём воображении возник образ P.**

Иначе ведет себя лексема *прямо*, использующаяся как разговорная: она сигнализирует о невозможности, с точки зрения говорящего, выразить свою реакцию на определенную ситуацию с помощью менее экспрессивных / более нейтральных характеристик, чем избранная им.

Основной особенностью семантики **прямо** является способность этой единицы указывать на то, что говорящий делает выбор в пользу наименее естественной и наиболее неожиданной номинации. **Прямо** свидетельствует о том, что говорящий и сам не предполагал, что им будет использовано имя «Р» для ситуации Q, и используется, таким образом, в ситуациях установления говорящим сходства между двумя ситуациями, которое изначально было неочевидным. Ср., например:

(8) *Вот это вырос! Ну **прямо** великан!*

(9) *Животные **прямо** сияли чистотой и довольством. <...> за несколько часов специальных поисков мы так и не смогли понять, что же не устраивает тех, кто плохо отзывается о современном состоянии зоопарка (О. Баринов).*

Во всех этих случаях говорящий использует неочевидную номинацию: в (8) говорящий не предполагал увидеть X-а настолько рослым, в (9) степень чистоты и довольства животных показалась говорящему неожиданно высокой.

На эту особенность обращают внимание и авторы «Путеводителя по дискурсивным словам русского языка»: «Компонент ‘неочевидность номинации X’ <...> особенно отчетливо проявляется в тех случаях, когда **прямо** вводит сравнение: сочетание типа *x прямо как z* наиболее уместно в той ситуации, когда сходство *x*-а с *z*-ом представляется говорящему изначально неочевидным и для характеристики *x*-а он склонен был бы выбрать другое описание (предполагающее, в частности, и менее полное сходство)» [2, с.163].

Лексема **прямо** добавляет в инвариантный когнитивный сценарий следующий эпизод: **я хочу, чтобы ты знал, что Q не соответствует моим ожиданиям / представлениям о норме.**

Лексема **этакий (эдакий)** акцентирует наличие между Q и P существенного различия (несмотря на то, что говорящий считает возможным назвать Q именем «Р»). Ср., например:

(10) *У нас так красиво — **этакая** Швейцария в миниатюре.*

(11) *Она **этакий** сорокалетний ребенок.*

(12) *Сами техасцы поддерживают различные мифы о своем штате, например, <...> что в Техасе водится очень интересный зверек — Джеколоп, **этакий** суслик с рогами, поющий в полях по ночам (О. Панфилова).*

(13) *Альберто дель Соллар — **этакий** аргентинский Иосиф Кобзон — пел что-то душевно-патетическое на обольстительном испанском языке (Известия).*

Действительно, в (10) говорящий считает возможным назвать свою родину Швейцарией, но лишь с существенным уточнением — она намного меньше Швейцарии, в (11) — назвать X-а ребенком, но «сорокалетним», в

(12) - назвать диковинного американского зверька сусликом, но с рогами, в (13) — назвать певца Кобзоном, однако не русским, а испанским.

Таким образом, **этакий** дополняет инвариантный когнитивный сценарий следующим образом: **я хочу, чтобы ты знал, что между Q и P есть сходство по одному признаку и различие по другому признаку.**

Понимание того, что именно вносит тот или иной показатель не прямой номинации в высказывание, представляет трудность даже для носителей русского языка, а тем более для учащих-инофонов, которые встречают их в разговорной речи, при чтении художественной литературы, публицистики, научных текстов.

Именно это обстоятельство и делает актуальным описание единиц данного класса в целях преподавания РКИ. Целесообразным представляется создание учебного словаря показателей не прямой номинации, в каждой словарной статье которого используется следующий способ презентации этих единиц: 1) толкование единицы; 2) сведения о типах языковых выражений, которые могут находиться в ее сфере действия (метафорическая лексика, слова предметной или пропозитивной семантики и т. д.); 3) о ее сочетаемости с частицами; 4) о ее синтаксических свойствах; 5) о характерных для нее типах текстов; 6) о возможности взаимозамены с другими единицами; 7) иллюстративный материал.

Данный материал, предлагаемый иностранным учащимся продвинутого этапа обучения, должен толковаться в доступной для восприятия форме, без лишних слов, которые могли бы затруднить понимание.

В настоящий момент мы ведем работу по словарному описанию данного материала в целях преподавания РКИ. Приведем примеры словарных статей показателей не прямой номинации **буквально, прямо, этакий.**

БУКВАЛЬНО

- Используется, чтобы заставить кого-либо представить себе ситуацию. Делает акцент на прямом значении слова, которое находится в его сфере действия.

- Обычно употребляется, если описывается *опыт*, обычно не используется при непосредственной реакции, поэтому не сочетается с частицами **да, ну.**

- Сочетается с метафорой (*Начальник **буквально** позеленел от злости; Угол меня **буквально** укусил*), используется в контексте преувеличения (*Он увлекался **буквально** на каждом шагу*) и преуменьшения (*Он сказал **буквально** два слова*).

- Употребляется перед именной или глагольной группой, при обозначении количества (*Я скажу вам **буквально** два слова*) и частоты действия (*Он звонил ей **буквально** каждую секунду*).

- Употребляется в повествовательных предложениях.
- Встречается в художественной литературе, публицистике.
- *Муж буквально завалил ее подарками.*
- *Одежду для пострадавших собирали буквально по нитке.*

ПРЯМО

- Указывает на неожиданность ситуации, на высокое проявление признака. Помогает говорящему выразить различные эмоции: удивление, возмущение, одобрение.

- Обычно употребляется при непосредственной реакции на какую-либо ситуацию.

- Сочетается с частицами *да*, *-таки*, *ну*, которые также используются при непосредственной реакции (*Да ты прямо великан! Ну ты прямо великан! Он прямо-таки великан!*)

- Часто сочетается с метафорой (*Меня прямо разрывает от нетерпения*), используется в контексте преувеличения (*Ребенок растет прямо на глазах*).

- Употребляется перед именной или глагольной группой, при обозначении количества (*Да ты запинаешься прямо на каждом слове! Значит, не учил это стихотворение!*).

- Употребляется в повествовательных и восклицательных предложениях.

- Встречается в разговорной речи, художественной литературе.

- *Да ты прямо герой у нас!*

Ребенок растет прямо на глазах!

Своими словами он прямо-таки убил отца наповал.

ЭТАКИЙ (ЭДАКИЙ)

- Указывает на то, что у ситуаций или объектов есть различие. Используется в высказываниях с уточнением (*Моя жена — **этакий** сорокалетний ребенок*).

- Может использоваться в случаях, когда ругают кого-то (*Ах ты, разбойник **этакий!***), при этом **этакий** стоит после существительного.

- Используется в ситуациях, когда кто-либо притворяется кем-либо другим, исполняет роль (*Он ходит важно — **этаким** Сократом*).

- Не сочетается с частицами.

- Сочетается с метафорой (*А она **этакий** монстр в юбке*).

- Употребляется перед существительным или после него (в «бранном», «укорном» употреблении)..

- Встречается в разговорной речи, художественной литературе.

- *Я посмотрела на пальто: **этакий** мешок с карманами.*

*Ах ты, леший **этакий!***

*Он ходит важно — **этаким** Сократом.*

Для учащихся, владеющих английским языком, можно предложить перевод показателей непрямой номинации, а также снабдить данный учебный словарь комментариями по-английски.

Целесообразным нам представляется также предложить учащимся систему упражнений по закреплению материала, изложенного в словаре. Среди них должны быть упражнения, направленные на понимание основных характеристик и ситуативной прикрепленности показателей непрямой номинации, анализ их сочетаемости и особенностей употребления, выработку умения применять их в практике речи.

Приведем некоторые типы упражнений.

Упражнение 1. Прочитайте предложения, подчеркните показатели непрямой номинации. Прокомментируйте их употребление с точки зрения указанных в словаре характеристик.

1. На крыше хаты моей стояла девушка в полосатом платье, с распущенными косами, настоящая русалка (М.Лермонтов. Герой нашего времени). 2. Черная, маленькая и худощавая Нинка (ни дать ни взять галчонок) поспешила поделиться радостью с бывшей одноклассницей. Такого, мол, парня нашла, ну чисто киноартист (из газеты). 3. – У меня руки чисты, - заметил Захар, показывая какие-то две подошвы вместо рук (И.Гончаров. Обломов). 4. Не взбежал, а, можно сказать, вспорхнул на крыльцо и ткнулся носом в самую дверную ручку, подсвечивая себе маленьким электрическим фонариком (Борис Акунин. Пелагия и красный петух).

Упражнение 2. Прочитайте предложения, в которых можно употребить различные показатели непрямой номинации. Определите, какой смысл вносит в эти предложения каждая из единиц.

1. Он просто / прямо / настоящий лев. 2. Какая ты стройная! Настоящая / прямо статуэтка! 3. Сергей, можно сказать / если можно так выразиться, мозг нашей организации. 4. Этот человек был для меня... как сказать / своего рода открытием. 5. Все люди в некотором смысле / в определенном смысле дикари. 6. Это какой-то / настоящий / просто балахон, а не пальто.

Упражнение 3. Как вы думаете, какой показатель непрямой номинации нужно использовать в данном предложении? Объясните, почему вы так считаете.

1. Он просто / настоящий сошел с ума. 2. Да ты прямо / буквально художник! 3. Она настоящий / этаким гений. 4. Давай поиграем! Это как бы / своего рода лошадь. 5. Он так здорово поёт! Настоящий / как бы Шаляпин!

Упражнение 4. Выразите своё отношение к ситуации / мнение о ситуации, используя подходящий по смыслу показатель непрямой номинации.

1. Вы заметили, что ваш племянник очень вырос (*жираф*).
2. Вы рассказываете другу, что очень устали от тяжелой работы (*с ног валился*).
3. Вы восхищаетесь глубокими знаниями одного знакомого (*академик*).
4. Вы задумываетесь о том, как можно назвать вашего необщительного соседа (*волк-одиночка*).
5. Вы считаете возможным назвать новый проект *революцией*.
6. Вы думаете, что по некоторым признакам взрослые люди похожи на детей.

Слова для справок: *в каком-то смысле, буквально, настоящий, прямо, настоящая, если можно так выразиться.*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1999.
2. Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М., 1993.
3. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое. М., 2004.
4. Мусийчук М.В. ИмPLICITный смысл как основание креативного механизма комического // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014.
5. Панина Т.Г. Вторичная косвенная номинация как языковой, когнитивный и культурный процессы // Научно-педагогический журнал Восточный Сибирь Magister Dixit. Выпуск 2. Иркутск, 2012.
6. Столетова Е.К. Показатели непрямой номинации в современном русском языке. Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2005.
7. Lakoff G. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts // Contemporary research in philosophical logic and linguistic semantics. Dordrecht; Boston, 1975.
8. Longman dictionary of English language and culture. Essex, 1998.
9. Macmillan English dictionary for advanced learners. Oxford, 2002.

**РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РКИ
(НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ М. ЛЬВОВА «ЧТОБ СТАТЬ
МУЖЧИНОЙ, МАЛО ИМ РОДИТЬСЯ...»)**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности работы с художественными текстами на занятиях по РКИ, анализируется специфика работы с поэтическим текстом, приводится примерный план изучения стихотворения М. Львова «Чтоб стать мужчиной, мало им родиться...».

Ключевые слова: русский как иностранный, художественный текст, поэтический текст.

Alina V. Tregubchak

**WORKING WITH ARTISTIC TEXT ON LESSONS OF THE RUSSIAN AS
A FOREIGN LANGUAGE, (ON THE EXAMPLE OF THE PIECE OF
POETRY OF M. LVOV " TO BECOME A MAN, NOT ENOUGH BE
BORN...")**

Abstract: the article deals with the peculiarities of working with artistic texts in the lessons of the Russian as a foreign language, the specifics of the work with the poetic text are analyzed, give an approximate plan for studying the poem of M. Lvov " To become a man, not enough be born ..."

Key words: Russian as a foreign language, artistic text, poetic text.

Одной из основных современных тенденций обучения русскому языку иностранцев является компетентностный подход, который определяет в качестве целей обучения формирование не только языковой компетенции обучаемых, но и их социокультурной компетенции, то есть знаний национально-культурных особенностей речевого поведения, обусловленных обычаями, стереотипами, культурой, историей России.

Работа с текстом на уроках РКИ ориентирована на языковую специализацию обучаемых и одновременно на расширение и углубление их знакомства с историей и культурой российского общества, поэтому использование в практике обучения художественных текстов как части занятия или как самостоятельного занятия весьма целесообразно. Работа с художественным текстом помогает не только обогатить словарь обучаемых новыми словами и конструкциями, но и развивает у них образное мышление, вводит в мир русской культуры, то есть обладает как обучающим, так и воспитательным потенциалом, так как «художественная литература выступает как носитель идеала языковой нормы, как фон для наблюдения конкретной живой жизни слова и понятия» [2, с. 92].

Изучение художественных текстов должно подкреплять освоение грамматических или страноведческих тем. Кроме того, при помощи

введения в ткань урока небольших по объему поэтических произведений можно отрабатывать различные речевые навыки: произношение отдельных звуков, их сочетаний, слов, правильное интонирование фраз, знание и применение орфоэпических, акцентологических норм. Ведь изучение художественного произведения не является самоцелью на уроках РКИ, работа с ним – «только средство для достижения коммуникативно-речевых целей» [3, с. 10].

Работа с прозаическими и поэтическими текстами имеет некоторые различия. При работе с художественным прозаическим текстом основной упор делается на семантизацию лексических единиц и буквальное понимание текста, а также на умение использовать введенные лексические единицы в различных коммуникативных ситуациях. При изучении же поэтических текстов на передний план выходит освоение образного ряда произведения, отражения поэтического мышления автора в конкретных речевых конструкциях, поэтому при лингвистическом анализе поэтического текста внимание должно быть уделено не только пониманию содержания, но и изучению подтекста, образной системы произведения.

Работа с поэтическими текстами различного объема и тематики в обязательном порядке должна присутствовать на уроках РКИ, так как они обладают большим эмоциональным потенциалом, благодаря чему способствуют активизации речевой деятельности обучающихся и оказывают на них воспитательное воздействие.

Работа с поэтическим текстом строится по определенному плану. Его обязательные составляющие: слово преподавателя, лексико-грамматический комментарий текста, общий анализ текста как сложной рече-языковой организации, смысловой анализ художественного текста.

Основной целью вводного выступления преподавателя является формирование у учащихся фоновых знаний, необходимых для понимания смысла текста. Оно должно включать в себя рассказ о времени создания произведения, о личности и биографии автора. Благодаря такому выступлению преподавателя произведение получает историческую, социальную и культурную привязанность.

Объем предваряющего выступления преподавателя зависит от специфики конкретного занятия: если оно полностью посвящено лингвистическому анализу текста, в нем должно содержаться большее количество биографических, страноведческих, культурологических сведений, если работа со стихотворением является лишь частью урока, то его объем должен быть более скромным и в любом случае адекватен целям урока.

Выступление преподавателя должно заканчиваться чтением или аудированием стихотворения.

Лексико-грамматический комментарий текста представляет собой введение и объяснение тех лексических единиц и их форм, которые

встретятся в тексте и будут необходимы для его понимания, а также для последующей работы с ним. Этот этап требует большой предварительной работы преподавателя по отбору, анализу и группировке лексики. Выделенная из текста лексика группируется по степени активности и продуктивности. Активная лексика вводится, семантизируется и активизируется посредством выполнения предтекстовых (предречевых) упражнений, направленных на снятие языковых трудностей. Это могут быть задания на выявление морфологической структуры, семантической сочетаемости слов и т.д. Активная лексика, как правило, отрабатывается по следующей схеме: толкование слова или понятия, ситуативное употребление его в типических ситуациях на внетекстовых примерах, отработка его в ситуациях текста и, наконец, на более широком, проблемном фоне [2, с. 98].

Пассивная лексика вводится при помощи демонстрации изображений (при введении конкретной лексики на начальном этапе обучения) или методом толкования значений слов (на продвинутом этапе обучения РКИ). Как правило, употребление обучаемыми такого рода лексики специально не активизируется преподавателем, но она предъявляется в последующих заданиях, главная задача которых проверить ее понимание и правильность употребления.

На этом этапе урока рекомендуется выполнение неречевых упражнений, к которым относятся лексико-грамматические упражнения: подбор синонимов, антонимов, подбор дополнений к глаголам, вставка глаголов во фразы и так далее. Данные задания не ведут к развитию речи, а являются подстановочными.

Общий анализ текста – это основная часть работы с художественным произведением. Именно на этом этапе проясняется смысловое содержание текста, его тема, идея, определяется авторская позиция, общая настроенность текста. Общий анализ текста проводится при помощи анализа средств, использованных автором. Предметом рассмотрения могут служить общие характеристики текста как сложной рече-языковой организации: словарный состав, способы связи между предложениями, строфами, логико-смысловые особенности построения текста, наличие изобразительно-выразительных средств и их значимость и др. Но только лишь регистрация этих явлений недостаточна – «надо не только отметить наличие того или иного языкового явления в произведении, а выяснить, понять, определить его функцию, его значение для создания определенного художественного образа» [1, с. 49].

Эта цель достигается ответами на вопросы преподавателя о тематике и проблематике произведения с подтверждением правильности своей позиции примерами из текста, а также работой с образной системой произведения. Примерные задания: выпишите эпитеты к словам, найдите сравнения, противопоставления, объясните их значение и т.д.

Заключительный этап работы – смысловой анализ художественного текста, призван развивать у обучаемых навыки и умения строить самостоятельное высказывание на базе изученного материала. Эта цель реализуется в различных заданиях коммуникативного плана, развивающих навыки «вчитывания» в текст, глубинного понимания текста, поиска и анализа страноведческой информации, а также в заданиях, подготавливающих устное и письменное продуцирование речи на базе текста. Например, это может быть работа по выявлению фразы, несущей основную смысловую нагрузку; предъявление предложения противоположного заключения, которое слушатели должны опровергнуть; предложение еще одного текста для самостоятельного чтения в целях сравнить их, выявить сходство и различие в постановке проблем и их решении.

Набор и количество подобных заданий определяется целью урока, уровнем подготовленности аудитории, богатством содержания стихотворения.

Работа с текстом на данном этапе должна быть направлена на построение монолога-рассуждения или дискуссии. Целью данного этапа должно быть постижение идейной сущности произведения, осознание проблемности предложенного произведения. Работа должна быть построена от общего понимания фактов текста к рассуждению о злободневности затронутых в нем тем, и в итоге – к выработке и выражению личного отношения обучаемых к фактам и проблемам действительности, отраженным в тексте.

Заканчивать занятие рекомендуется повторным выразительным прочтением стихотворения обучаемыми.

Примерный анализ художественного текста

(на примере стихотворения М. Львова «Чтоб стать мужчиной, мало им родиться...»)

1. Предваряющее слово преподавателя

2. Чтение стихотворения преподавателем

Чтоб стать мужчиной, мало им родиться.

Чтоб стать железом, мало быть рудой.

Ты должен переплавиться, разбиться

И, как руда, пожертвовать собой.

Какие бури душу захлестнули!

Но ты солдат и все сумеешь принять –

От поцелуя женского до пули,

И научись в бою не отступать.

Готовность к смерти – тоже ведь оружие,

И ты его однажды примени...

Мужчины умирают, если нужно,
И потому живут в веках они. (М. Львов)

3. Лексико-грамматический комментарий текста

Задание 1. Прочитайте новые слова и словосочетания.

Руда	
Переплавиться	<i>должен переплавиться</i>
Пожертвовать	<i>пожертвовать собой</i>
Душа	
Захлестнуть	<i>бури захлестнули</i>
Готовность	<i>готовность к смерти</i>

Задание 2. Разберите по составу слова.

Переплавиться, разбиться, пожертвовать, женский, отступить.

Задание 3. Объясните значение выражений:

Чтоб стать мужчиной, мало им родиться; но ты солдат и все сумеи
принять; готовность к смерти – тоже ведь оружие; мужчины умирают, если
нужно, и потому живут в веках они.

4. Работа с текстом стихотворения

Задание 1. Ответьте на вопросы, подтвердите свое мнение словами из
текста.

1. О чем это стихотворение? Какова его тема? 2. Каким должен быть
мужчина, по мнению автора стихотворения? 3. Какое настроение у этого
стихотворения?

Задание 2. Определите, слова какой тематической группы использует
автор для рассуждения о поведении мужчины? Почему?

Задание 3. Выпишите из текста стихотворения глаголы. Определите,
в каких формах они используются. Почему?

Задание 4. Найдите в тексте слова, к которым можно подобрать
антонимы, запишите их. Какая пара слов уже есть в тексте? Как называется
этот художественный прием? Для чего он используется?

Задание 5. Определите, какие еще художественные приемы и
средства есть в стихотворении? Зачем их использует автор?

Задание 6. Определите понятие «настоящий мужчина». Прочитайте
список качеств, выберите те, которыми должен обладать настоящий
мужчина. Дополните их список.

Смелость, ум, доброта, хитрость, веселость, сила.

Задание 7. Образуйте от получившихся существительных
прилагательные.

Задание 8. Закончите высказывания.

Настоящий мужчина – это человек ..., ...,

Настоящий мужчина является, ...,

... .. может считаться человек ..., ...,

Задание 9. Согласитесь или опровергните.

1. Настоящий мужчина ничего не боится, даже смерти. 2. Физическая

сила – обязательное качество мужчины. 3. Только военного можно назвать настоящим мужчиной. 4. Каждый человек должен научиться преодолевать жизненные трудности.

Задание 10. Найдите главные слова в стихотворении. Определите, в каких ситуациях их можно употребить.

Задание 11. Знаете ли вы человека, которого можно назвать «настоящий мужчина». Почему его можно так назвать? Расскажите о нем.

Задание 12. Прочитайте стихотворение выразительно.

Задание 13. Выучите стихотворение наизусть.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Германова М.Г.* Книга для чтецов [Текст]/ М.Г. Германова. М.: Издательство ВЦСПС, 1960. – 176 с.

2. *Добровольская В.В.* Методика работы с художественным текстом на разных этапах обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов [Текст] / В.В. Добровольская.// Русский язык для студентов-иностранцев. Сб. методических статей – № 23. – М.: «Русский язык», 1984. – С.91-98.

3. *Матрон Е.Д.* Художественное произведение на уроках иностранного языка [Текст]: Учебное пособие / Е.Д. Матрон. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 296 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
В ВУЗАХ ФСИН РОССИИ**

Аннотация: статья посвящена проблеме профессионально-ориентированного обучения в вузах ФСИН России. Автор рассматривает некоторые аспекты разработки содержания образования, методики преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, обучающиеся, специальная лексика.

Natalya P. Tyumeneva

**PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF RUSSIAN AS
FOREIGN LANGUAGE IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS
OF THE FEDERAL PENAL SERVICE OF RUSSIA**

Abstract: the article is devoted to the problem of professionally oriented training in higher educational establishments of the Federal penal service of Russia. The author considers some aspects of the creation of the education content, teaching methods of Russian as foreign language.

Key words: professionally oriented training, students, special vocabulary.

Современные образовательные стандарты, Федеральные требования по русскому языку как иностранному, утвержденные Министерством образования и науки РФ, программы по русскому языку для иностранных граждан разработаны с учетом профессиональной специфики при освоении русского языка как иностранного, его ориентированности на осуществление целей будущей профессиональной деятельности иностранных обучающихся. А потому важную роль обретает профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному, формирующее у иностранных обучающихся навыки иноязычного общения в профессиональных, научных, деловых сферах.

Вопросы теории и практики преподавания языка как родного и как иностранного рассматриваются в трудах Балыхиной Т.М., Бердичевского А.Л., Богина Г.И., Будагова Г.А., Верещагина Е.М., Вишняковой Т.А., Воробьева В.В., Глебовой Е.Ф., Елизаровой Г.В., Зимней И.А., Изаренкова Д.И., Костомарова В.Г., Лазуткиной Л.Н., Лысаковой И.А., Леонтьева А.А., Милославской С.К., Митрофановой А.Д., Пассова Е.И., Сафроновой В.В., Шанского Н.М., Шамова А.Н., Щукина А.Н. Проблема профессионально-ориентированного обучения представлена в отечественной педагогике в работах Битехтиной Г.Н., Вишняковой Т.А., Володиной Т.А., Клобуковой Л.П., Митрофановой О.Д., Мотиной Е.И.

Профессионально-ориентированное обучение предполагает ориентацию целей, содержания, форм, методов и средств обучения на будущую профессиональную деятельность обучающихся, требует особого внимания к организации учебного процесса: отбору текстовых материалов, удовлетворяющих профессиональным потребностям будущих специалистов, лексического минимума, систему формулировок заданий, а также выбор методов и приемов, формирующих профессиональную компетенцию, и способствует формированию профессионально-коммуникативных умений и навыков обучающихся, готовых осуществлять профессиональную деятельность в условиях нового поликультурного пространства.

Изучение русского языка как иностранного должно обеспечить различные формы коммуникации на русском языке как во время обучения в вузе, так и после него. А.И.Сурыгин отмечает: «Подготовка иностранных учащихся с учетом их будущей специальности является начальной ступенью профессионального образования» [6, с. 26].

На первом курсе обучающиеся должны уметь вести диалог по профессиональной тематике, воспринимать устную речь преподавателя, в том числе лекции, читать учебные пособия на русском языке. Поэтому следует особое внимание уделять обучению речи на профессиональные темы, пониманию текстов лекций, чтению и пониманию текстов из учебных пособий по специальности; написанию и правильному оформлению документов, научных работ на русском языке; построению монологического высказывания (доклад, презентация, сообщение, научный отчет); написанию и оформлению научных статей, аннотаций.

Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному в Академии ФСИН России предусматривает учет специфики предстоящей профессиональной деятельности слушателей из Республики Азербайджан, будущих специалистов Пенитенциарной службы, обучающихся по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность.

Учет специфики предстоящей профессиональной деятельности должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами, изучение специальных тем для развития устной речи, изучение словаря-минимума по соответствующей специальности, создание преподавателями пособий по активизации грамматического и лексического материала обучающихся [4].

Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному требует особого подхода к разработке содержания обучения. Оно должно быть ориентировано на последние достижения в развитии пенитенциарной науки, своевременно отражать актуальную информацию в изучаемой сфере, предоставлять обучающимся возможность для профессионального роста [5]. Особое внимание

необходимо уделить изучению научного стиля речи, поскольку важным условием освоения преподаваемых в вузе дисциплин является знание обучающимися специальной лексики, создание текстов различных жанров научного стиля – устных и письменных, а также владение способами обработки и переработки информации, получаемой в ходе обучения, использования ее в учебных и профессиональных целях. Так, работа с текстами по специальности «Правоохранительная деятельность» на материале пособий по теории государства и права, уголовного права, гражданского права позволяет развивать устную и письменную речь обучающихся, способствует формированию профессиональных умений и навыков.

На начальных этапах обучения русскому языку как иностранному основное внимание уделяется формированию коммуникативных навыков. В систему заданий, предусмотренных программой по русскому языку как иностранному, входит не только прослушивание и произнесение обучающимися монологической речи, составление диалогов с набором заданных речевых ситуаций по темам, зафиксированным в программе, но и продуцирование собственного высказывания, аргументация собственного мнения. Основной целью обучения диалогической речи является развитие способности поддерживать беседу, целенаправленно обмениваться профессиональной информацией в рамках заданной темы. Обучение монологической речи ориентировано на формирование умения создавать монологические тексты различных жанров: сообщения профессионального характера, развернутые высказывания в ходе обсуждения определенных тем, выступления с докладами как импровизированные, так и с предварительной подготовкой.

Изучение особенностей научной речи и языка специальности усвоение основных конструкций научного стиля речи. На занятиях, посвященных изучению научного стиля речи, обучающиеся осваивают основы реферирования и аннотирования на материале издаваемых для УИС журналов «Человек: преступление и наказание», «Ведомости уголовно-исполнительной системы», изучают общенаучную терминологию и специальную лексику, осваивают необходимые для данного вида работы речевые модели.

По мнению Новиковой М.Л., «профессионализация содержания языкового обучения имеет глубокое лингвометодическое обоснование в связи с тем, что ориентация образовательного процесса на будущие коммуникативные потребности специалиста заметно повышает мотивацию изучения предмета» [2, с. 167].

Е.В. Рощина, рассматривая язык отчасти как средство создания профессиональной компетенции будущего выпускника, отмечает, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала

налаживается двусторонняя связь между желанием обучающегося приобрести специальные знания и успешностью овладения языком [3].

Большое значение в изучении русского языка как иностранного имеет наличие так называемой языковой среды, т.е. «естественного пространства функционирования изучаемого языка, которое позволяет студентам, учащимся получить разностороннее иноязычное образование, усовершенствовать лингвокультурные знания, стать полноправными партнёрами в межкультурном общении, при котором любой диалог – это диалог различных культур и индивидуальностей» [1, с. 14]. Погружению обучающихся в поликультурное пространство способствует внеаудиторная работа. Экскурсии по музеям города, области, страны, участие обучающихся в конференциях, круглых столах, олимпиадах вузовского, межвузовского, регионального уровней повышают мотивацию к изучению дисциплины.

Уверенное владение русским языком как иностранным открывает перед обучающимися много возможностей: выступления на международных конференциях, семинарах, расширение профессиональных интересов, знакомство с научной литературой по избранной специальности, обретение профессиональных контактов.

Таким образом, профессионально-ориентированное обучение должно обеспечиваться «организационно, дидактически и методически. Все этапы профессионально-ориентированного обучения должны быть взаимосвязаны и составлять систему непрерывной и целенаправленной подготовки» [1, с. 85].

Профессионально-ориентированное обучение формирует у будущих специалистов стремление к осуществлению своей профессиональной деятельности на качественно ином уровне, позволяющем реализовать свой творческий потенциал в разнообразных формах, стилях и жанрах профессионально-ориентированной речемыслительной деятельности, расширяет профессиональные интересы, мотивирует на потребность стать высококвалифицированным специалистом со знанием русского языка как иностранного.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гусева Л.Г. Дидактическое обеспечение профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных военнослужащих на этапе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 179 с.

2. Новикова М.Л. Инновационная парадигма образовательного процесса и ее роль в унификации и совершенствовании процесса преподавания // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования. Языки и специальность». — 2012. — №3. – С. 165–173.

3. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – С. 3-6.

4. *Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф.* Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. Орел, 2005. - 61 с.

5. *Образцов П.И., Иванова О.Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. - 114с.

6. *Сурыгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – 2-е изд.. – Спб.-Златоуст. 2008. – 128 с.

О ЗНАЧЕНИИ СЛОВА АГЕНТ В САТИРИЧЕСКОЙ СТРОКЕ А.К. ТОЛСТОГО

Аннотация. В статье рассматривается значение слова агент в стихотворной строке известного поэта XIX века А.К. Толстого. Подробно рассматривается история этого слова в русском языке, сфера его функционирования, возможности словопроизводства и другие его характеристики, т.е. делается попытка объяснения уместности употребления слова агент в стихотворной строке данного автора. Слово с оттенком канцелярщины, каким оно являлось в текстах различных авторов того времени, в том числе и в следственных документах и газетах, не всегда сочеталось с понятием поэтическое средство выражения. Во всяком случае, должны были быть какие-то веские мотивы в употреблении этого слова в данном контексте. Во много объяснение находим в сатирических оттенках, какие придавались слову в произведениях прутковского цикла, чем во многом и объяснялось употребление этого слова.

Ключевые слова: заимствование, контекст, польское слово, поэтическое средство выражения, словарь, язык поэзии

Viktor Szetela

ON THE MEANING OF THE WORD AGENT IN THE SATIRICAL LINE BY A. K. TOLSTOY

Abstract. The article considers the meaning of the word agent in the verse line of the famous poet of the XIX century A. K. Tolstoy. The article deals in detail with the history of this word in the Russian language, the scope of its functioning, the possibilities of word production and other characteristics of it, i.e. an attempt is made to explain the appropriateness of the use of the word agent in the poetic line of this author. The word with a touch of officialdom, as it was in the texts of various authors of the time, including in investigative documents and Newspapers, was not always combined with the concept of poetic means of expression. At any rate, there must have been some strong motive in the use of the word in this context. In many ways, the explanation is found in the satirical shades that were given to the word in the works of Prutkov's cycle, which largely explained the use of this word.

Key words: borrowing, context, Polish word, poetic means of expression, dictionary, language of poetry

В стихотворной строке сатирического произведения прутковского цикла А.К. Толстого «Сон Попова» находим слово **агент**, которое послужило для описания необычного события на приеме у министра.

«Я жертвую агентам по две гривны, Чтобы его – но скрашиваю речь – Чтобы мысли там внушили ему иные ... Сторожа Внезапно взяли под руки Попова [...] К Цепному мосту привели, где новый Стоит, на вид красивый, дом, Своим известный праведным судом. [...] Чиновник по особым поручениям ... Сдал на руки дежурному» [1, с. 267].

В данном отрывке агент называется «сторож», «чиновник по особым поручениям», определено место доставки виновного.

Интересно, в связи с этим, понаблюдать в каких значениях слово **агент** употреблялось в это время. Материалы на это слово показывают следующее:

агент (из нем. Agent < лат. agens – „действовать”, род. п. agentis – „адвокат”). Перенос ударения в слове произошел под влиянием польского языка. Общее значение – «действующий по поручению правительства, каких-либо учреждений или частных лиц» [3, стб.6] разделилось на значения в зависимости от его функциональности, т.е. от употребления и названия лиц, выполняющих различные поручения. Отметим, в связи с этим следующие значения:

1) «Пекущийся о делах Государства, Республики, Нации какой или общества» [25, стб.31]. См. употребления в этом знач. в тексте газеты: «гражданских и военных агентов» [7, 1808, № 96, с.1398]; «Мадрид. Агенты Юнты и неприятельские отряды видя, что войска наши непрестанно подвигаются вперед, ищут спасения своего в бедствии» [7, 1810, № 20, с.289]. Слово употребляется также для названия дипломатов, о чем свидетельствует соответствующее прилагательное: «Член дипломатического корпуса, республики, или владетельной особы» [2, стб.11]; «26 числа Марта, прибыл в Караккас Г.Скотт, *Агент Соединенных Штатов*» [7, 1812, № 77, с.1125]; «Консульские агенты европейских держав тотчас же отправились к каймакану, который обещал безотлагательно принять самые энергические меры против враждебных к христианам замыслов» [6, № 32]; «Циркуляр к дипломатическим агентам Императора» [6, 1863, № 54, с.2]; «Роль дипломатических агентов будто бы соглашались принять граф Ксаверий Браницкий» [6, № 55, с.1]; «назначение Владислава Чарторыйского дипломатическим агентом Польши доказывает только премудрость жонда» [6, 1863, № 187]; «[Покойный Лъэмпицкий] был агентом жонда» [6, 1864, № 204, с.2]. Отметим употребление в данный период составного названия **полномочный агент** для названия чина в восставшей Польше: «Иосиф Цверчакевич, выдающий себя за полномочного агента временного национального правительства Польши...Мы не знаем ... ни этого господина, ни его звания полномочного агента» [6, 1863, № 71]. Название отмечено раньше в словарях: Нордстета, 1780, ч.1, с.1[18]; Кирилова, 1845, с.3 [10]; в Словаре 1847 г., стб.2 [19]. Н.М. Шанский датирует первое употребление этого названия 1635 годом [24, с.60].

2) (франц. Agent de police) «полицейский чиновник» [16, стб.6]: «„Получай же по проценту!” Говорит седой старик Полицейскому агенту» [16, стб.6 с цитатой из Некрасов]. Польский энциклопедический словарь Арцта отмечает: Agent provocateur franc. – „płatny podżegacz do zaburzeń, we Francji urzędnik tajnej policji” – „платный поджигатель возмущений, во

Франции чиновник тайной полиции” [27, с. 9]. В значении «полицейский чиновник» употреблено слово **агент** у А.К. Толстого.

3) «приказчик, поверенный, стряпчий» [19, стб.2; 20, с.6; 2, стб.11]; а также «поверенный, ходатай, уполномоченный» [16, с.6]; «представитель торговой организации, учреждения»: «Капитан Гильстеад назначен Агентом для перевозных судов» [7, 1807, № 51, с.638]. В этом же смысле слово отмечено в 3-м знач. у Яновского [25, стб.31]. См.: Кирилов, 1845, с.3 [10]; Михельсон, 1861, стб.6 [14]; Андерс, 1861, с.6 [20].

4) «представитель разведывательной службы»; «шпион»: «Франция. Они по сути или враги нашего отечества, или Агл. агенты» [7, 1808, № 47, с.697]; «Агенты жонда секли и вешали крестьян» [6, 1863, № 211, с.1]; «Два вооруженных агента» [5, № 6, 9 (21) янв. 1865, с.27].

5) «революционный пропагандист», «лазутчик», «эmissар»: «Прусской полиции известны были места и часы собраний революционных агентов» [8, № 47, с.188]; «Вследствие прибытия из Парижа Польского агента, польские выходцы в Лондоне решили последовать примеру своих Парижских товарищей, и устроить (по их словам) военное посредничество в пользу Турции» [8, № 222, с.887]; «Уполномоченный был полон важности своей миссии и пригласил нас сделаться агентами общества „Земли и воли” ... Я сказал, что мне не нравится это битое французское название» [9, т.ХI, с.372]; «Агентом партии Мерославского был начальник конницы, полковник Чапский, эмигрант и искренний друг Мерославского» [6, 1863, № 67, с.2]; «Общество существовало с 1842 г. в Петербурге, ... в провинции оно имело своих доверенных лиц, или *агентов*, – как они называются в дознании» [17, №№ 1-4, с. XXXVI]; «Это был один из самых бойких московских „агентов”, действительно выследивших нашего „пропагандиста” от самой Москвы и успевший дать знать ... по случаю начавшихся в губернии арестов жандармскому полковнику» [13, с.85].

6) «Лицо, действующее в чью-нибудь пользу» [15, 1898, стб.15]; «(разг., тот, кто делиться сведениями личного плана с третьим лицом»: «Молодая ее прислуга никоим образом не могла состоять на должности агента в устроенной Ашаниным таинственной «почте» между Сицким и Сашиным» [12, с.224]. Данное значение также отмечено в целом ряду источников, см.: Нордстет, 1780, ч.1, с.1[18]; «Лексика XIX – XX вв.», с.298-299 [11]; Цыганенко, с.16 [21]; Arct, 1935, s. 9 [27]; Gardiner, 1965, p.49-50 [26]. Данные примеры показывают смещение значения слова **агент** от «сотрудника полиции», «сотрудника дипломатических служб» в сторону «коммерческого» смысла, хотя первые значения в многих случаях преобладают.

Данный коммерческий смысл будет более заметен в сфере функционирования слова **агентство**, употребление которого отметим в следующих основных значениях: 1) «Звание, должность агента;

исправление дел другого» [25, с.31]; «Звание, должность агента» [19, стб.2]; «Звание агента» [2, стб.11; 4, с.11]. 2) «Контора исполнения разного рода частных поручений» [2, стб.11]; «Исполнение разных поручений, делаемых частными лицами» [14, стб. 6; 15, стб.15]; «контора, заведующая делами какого-либо промышленного, торгового или правительственного учреждения» [4, с.11]; «мастерская завела свое агентство продажи готовых вещей» [22, с.200]; «каждый день получают телеграммы северного агентства» [23, с.313].

Необходимо отметить слово **агентура**, иллюстративные примеры употребления которого не столь часты.

Агентура (от лат. *agens*) – «от сл. *агент*. Действие агента» [2, стб.11]; «Занятие или должность агента» [15, стб.15].

На периферии окажется и наименование **агенция**, образованное под влиянием польского *agencja* – то же самое, что **агентство** в знач.: «Контора исполнения разного рода частных поручений» [2, стб.11]; «Совість невольно сказалась в том, что он минует называть меня лично и толкует о новых *герценистах*, о *герценовской агенции*» [9, т.XVIII, с.420].

Таким образом, употребление слова **агент** в сатирическом произведении А.К. Толстого, у которого оно выступает в значении «сторож при министерстве» или «полицейский чиновник» и другие в том же смысле, дает возможность поговорить о значениях и функционировании этого слова в русской речи XIX века. Газетные и литературные примеры показывают высокую интенсивность употребления этого слова в связи с призывом к соблюдению в стране правопорядка как такового. Этот порядок и форма его соблюдения, как часто это бывает, являлась темой для сатирических высказываний. Слово **агент** в значении «официозном», «государственном» спустя какое-то время чередуется с новыми смыслами этой единицы, относящейся к посреднической или коммерческой деятельности отдельной личности или фирмы. Частотность употребления слова **агент** в обществе в разных его значениях и функциях, что видно из литературы и газетных заметок, повлияло на необходимость лексикографического описания слова, поначалу в словарях иностранных слов, а затем в толковых словарях русского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Толстой А.К. Сон Попова // Толстой А.К. Стихотворения. – Свердловск, 1983. – С.261-274.
2. Бурдон И.Ф. и Михельсон А.Д. Словотолкователь 30 000 иностранных слов, вошедших в состав русского языка. – 3-е изд., испр. – М., 1871. – Стб. 11.
3. Виноградов А.М. Словарь иностранных слов. – Одесса, 1907. – Стб. 6.
4. Гавкин И.И. Краткий словарь иностранных слов. – 60-ое изд. – СПб., К., Харьков, 1912. – 745 с.
5. Газета «Варшавский дневник». – Варшава, № 6, 9 (21) январь 1865, с.27.

6. Газета «Московские ведомости». – М., 1863, №№ 32 – 211.
7. Газета «Санкт-Петербургские ведомости». – СПб., 1807 – 1812.
8. Газета «Северная пчела». – СПб., 1853. – № 47, № 222.
9. Герцен А.И. Собрание сочинений в тридцати томах. – М.: Наука, 1954 – 1965, Т. I – XXX.
10. Карманный словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка, издаваемый Кириловым. – СПб., 1845 – 1846. – Вып. 1.
11. Лексика русского литературного языка XIX – начала XX века. – М.: Наука, 1981. – 374 с.
12. Маркевич Б.М. Четверть века назад // Маркевич Б. М. Полн. собр. соч. – СПб., 1885. – Т. V.
13. Маркевич Б. М. Бездна // Маркевич Б. М. Полн. собр. соч. – СПб., 1885. – Т. VIII.
14. Михельсон А.Д. Объяснение 7 000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык. – М., 1861. – Стб. 6.
15. Михельсон А.Д. Объяснительный словарь иностранных слов. – 12-ое изд. – СПб., М., 1898. – Стб. 15.
16. Михельсон М.И. Русская мысль и речь: Своё и чужое: Опыт русской фразеологии: Сборник образных слов и иносказаний. – СПб.: при Имперской Академии наук, 1902. – Т. 1.
17. Набат. Революционная газета. – Женева-Лондон, 1878. – №№ 1 – 4. – С. XXXVI.
18. Нордстет И. Российский с немецким и французским переводами словарь. – СПб., 1780. – Ч. 1 (А – Н).
19. Словарь церковно-славянского и русского языка, сост. Вторым отд. Императорской Академии наук – СПб., 1847. – Т.1.
20. Словарь иностранных слов, употребительных в русской литературе. – М.: Изд-во К. Андерса, 1861. – С.6.
21. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка. – К.: Рад. школа, 1989. – 511 с.
22. Чернышевский Н.Г. Что делать? Из рассказов о новых людях. – Л.: Худ. лит., Ленингр. отд., 1971. – С. 200.
23. Чехов А.П. Остров Сахалин (Из путевых записок) – Чехов А.П. Собр. соч. в двенадцати томах. – М.: Правда, 1985. – Т.11. – С.39 – 360.
24. Этимологический словарь русского языка /Под руководством и редакцией Н.М. Шанского. – Изд-во Моск.ун-та, 1963. – Вып. 1.
25. Яновский Н.М. Новый словотолкователь, расположенный по алфавиту... – СПб.: при Имперской Академии наук, 1803. – Вып. 1.
26. Gardiner S.C. German Loanwords in Russian 1550 – 1690. – Oxford: Blackwell, 1965. – P. 49 – 50.
27. Słownik wyrazów obcych M. Arcta. – wyd.14. uzupeł. – Warszawa, 1935. – S. 9.

СЕКЦИЯ 3

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Алеевская А.О.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается воспитательный потенциал учебного занятия по иностранному языку в неязыковом вузе. Процесс обучения ориентирован на развитие личности обучающихся, на формирование нравственных ценностей в учебном процессе и во внеаудиторное время.

Ключевые слова: иностранный язык, воспитание, личность, неязыковой вуз.

Alexandra O. Aleyevskaya

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FOREIGN LANGUAGE LESSON IN THE NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Abstract. The article considers the educational potential of the foreign language lesson in the non-linguistic higher educational establishment. The teaching process is focused on the development of the students' personality, on the formation of moral values at the lessons and during their extra-curricular activities.

Key words: foreign language, education, personality, non-linguistic higher educational establishment.

В настоящее время в образовательном процессе уделяется огромное внимание развитию личности. Это обусловлено негативными социальными процессами и явлениями, влиянием западных источников на общественное сознание. Подобному пагубному воздействию особенно подвержена современная молодежь [1, с. 339]. Учебные занятия по иностранному языку обладают широким воспитательным потенциалом для получения результата не только в виде сформированных знаний, умений и навыков, но и личностного развития обучающихся.

Главной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является способность студентов и курсантов к деловому общению и профессиональной коммуникации на иностранном языке. Однако для рационального решения проблемы личностного развития обучающихся перед преподавателями стоит непростая задача, связанная с оптимальным

отбором языкового материала и планированием занятий ввиду ограниченного количества часов и строго тематического плана.

В вузе иностранный язык выступает, прежде всего, как компонент профессиональной подготовки будущих специалистов, поэтому основной задачей преподавателя является поддержание интереса обучающихся к изучению языка, привлечение их к обсуждению затрагиваемых проблем по специальности или направлению подготовки. Обучение языку в условиях неязыкового вуза считается эффективным, если имеет профессиональную направленность, ведь конечная целевая установка языкового курса определяется исключительно потребностями будущей профессиональной деятельности. [6, с. 72.]

С целью реализации воспитательного потенциала на учебном занятии по иностранному языку должна быть создана и четко организована система взаимосвязанных элементов, приводящих к решению поставленной задачи. В этой связи отбору содержания образования уделяется особое внимание. Основу гуманистической воспитательной цели составляют наивысшие ценности, отношение к которым формируются у обучающихся в ходе занятия. Содержательный компонент призван обеспечить практическое решение воспитательной задачи, такой как формирование ценностного отношения к обществу и человеку как феномену мира, осуществление проекции своей жизни.

Кафедра иностранных языков Академии ФСИН России большое внимание уделяет воспитательному воздействию, которое осуществляется как в ходе учебного процесса, так и во внеучебное время. Формами воспитательной работы являются коллективные и индивидуальные мероприятия с курсантами, организуемые и проводимые преподавателями кафедры [4, с. 23].

Воспитательное воздействие на студентов и курсантов, главным образом, следует оказывать через содержание образования. Иностранный язык, как никакой другой предмет, открыт для подбора материала, нацеленного на развитие интеллектуальной, нравственной и культурной сферы личности студентов и курсантов. В рамках отработки грамматических или лексических навыков преподаватель иностранного языка несет ответственность за подбор основополагающих идей [3, с. 53].

Содержащиеся в иноязычной лексике, грамматике, идиоматике, поговорках, фольклоре, художественной литературе культурные ценности является незаменимым орудием формирования личности обучающегося. Развитие культуры обучающихся осуществляется не только через коммуникацию на иностранном языке, но и через призму сравнения с родным языком. Это происходит на протяжении всего процесса изучения иностранного языка.

Процесс обучения дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе обладает уникальным потенциалом для духовно-нравственного

воспитания, поскольку язык является «проводником» культуры другого народа, его ценностей. На занятиях по иностранному языку курсанты Академии ФСИН России изучают историю, традиции, литературу и культуру зарубежных стран, что помогает им не только познать мировую культуру, но и «вовлекает» их в диалог культур.

Изучение на занятиях по иностранному языку традиций, исторических событий и известных людей страны изучаемого языка обеспечивает культурологический аспект обучения и влияет на формирование идеалов и нравственных ценностей личности, создает возможности для диалога культур. В процессе изучения подобного материала активно используются современные информационно-коммуникационные технологии, которые способствуют эмоциональному восприятию материала и созданию художественного образа у обучающихся для пробуждения их чувств и эмоций.

Для формирования нравственных качеств личности на занятиях по иностранному языку одной из форм организации учебного процесса предлагается использовать социально-ролевую игру, которая способствует взаимоотношениям и пробуждает нравственные поступки. В таком случае деятельность обучающихся носит субъектно-осмысленный характер [5, с. 9].

Следует отметить, что большая часть материала для изучения по иностранному языку в неязыковом вузе отводится на самостоятельную работу обучающихся. Однако это не предполагает уменьшение контроля со стороны преподавателя. Четкая организация деятельности со стороны преподавателя, включающая в себя постановку целей, определение вида деятельности для оптимального решения той или иной учебной или воспитательной задачи, регламентация сроков выполнения работ, требований и форм отчетности, подведение итогов является немаловажным фактором развития личности в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Воспитательные задачи решаются преподавателями неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку и во внеаудиторное время в формате тематических проектов, конференций, викторин, дискуссий, кинопросмотра и чтения литературы с последующим обсуждением, языковых конкурсов, написания эссе, посещения музеев, выставочных экспозиций, театров и кинотеатров, проведения тематических праздников, круглых столов и др. [2, с. 123] При организации внеаудиторной деятельности на материале иностранного языка следует учитывать уровень языковой подготовки курсантов и студентов, уровень сложности аутентичного текстового материала, их мотивацию к вовлечению в различные виды внеаудиторной деятельности, общий уровень учебной и служебной нагрузки в данный конкретный отрезок времени.

Таким образом, обучение иностранному языку в неязыковом вузе не является легким процессом, и только комплексная работа в данном

направлении даст положительный результат. Сочетание различных форм и методов обучения и комбинирование аудиторной и внеаудиторной воспитательной работы способствуют наиболее эффективному формированию у курсантов и студентов системы ценностей, которые в современных условиях становятся наиболее актуальными. При этом следует отметить, что иностранный язык содержит уникальный педагогический потенциал воспитания молодого поколения, а использование в процессе обучения иностранному языку материала воспитательного характера с опорой на современные информационно-коммуникационные технологии способствует эмоциональному развитию личности обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Алеевская А.О.* Иностранный язык как неотъемлемая часть развития культуры личности (теоретический подход) / *New Language, New World, New Thinking*. Выпуск II: Материалы II международной конференции / Отв. ред. Ларионова Е.И. М., 2019. – С. 339-343.

2. *Алеевская А.О., Аксенова Г.И.* Проблема формирования нравственных ценностей курсантов образовательных организаций ФСИН России / *Известия Волгоградского государственного педагогического университета (Педагогические и филологические науки)* / Изд-во Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград. № 7 (140), 2019. – С. 119-125.

3. *Алеевская А.О.* Иностранный язык как один из источников культурного и нравственного воспитания студентов и курсантов / *Вестник Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (Педагогические и психологические науки)*. № 37 (56), 2019. – С. 53-59.

4. *Алеевская А.О., Зоткина Т.А., Шилина Н.В.* Духовно-нравственное развитие курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний (на примере опыта воспитательной работы кафедры иностранных языков) / сборник тезисов выступлений и докладов участников IV международного пенитенциарного форума : (к 140-летию уголовно-исполнительной системы России и 85-летию Академии ФСИН России) : в 10 т.. Рязань, 2019. Издательство: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Рязань), Т. 7, – С. 22-26.

5. *Евдокимова М.И.* Воспитательный потенциал урока иностранного языка // *ИЯШ*. – 2007. № 4. – С. 7-9.

6. *Супрунов С.Е.* Изучение иностранных языков в неязыковом вузе // *Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф.* (г. Казань, сентябрь 2017 г.). – Казань: Молодой ученый, 2017. – С. 71-73.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются лингвометодические основы учебного пособия для обучения профессионально-ориентированному английскому языку. Анализируются структура пособия, содержание учебных материалов, особенности тренировочных упражнений и заданий пособия для экономической специальности. Делается вывод о соответствии пособия целям и задачам, стоящим перед дисциплиной «Иностранный язык» в неязыковом вузе.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, английский язык, учебное пособие, экономист.

Tatyana E. Alexeeva

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF A TEXTBOOK FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES

Abstract. The article deals with the linguistic and methodical basics of a textbook for teaching English for special purposes. The author analyzes the textbook structure, the contents of the language material, the features of the training exercises and assignments available in the textbook for future economists. According to the author, the textbook meets the requirements of teaching foreign languages at a non-linguistic university.

Key words: English for special purposes, textbook, economist.

Изучение иностранного языка в неязыковом вузе является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста любого профиля. Обучение носит профессионально-ориентированный характер, то есть основано на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [4].

Обучение профессионально-ориентированному английскому языку (*English for special purposes*) носит многоцелевой характер. Практическая цель состоит в формировании общекультурной компетенции – «способности к деловому общению, профессиональной коммуникации в устной и письменной форме на одном из иностранных языков для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [3]. Другими словами, перед дисциплиной стоит задача развивать умения письменного (чтение, письмо) и устного (говорение, аудирование) иноязычного общения, при этом особое значение приобретают умения работать с литературой по специальности, то есть овладение всеми видами чтения (изучающего, поискового, ознакомительного и просмотрового) – именно

эта деятельность востребована при решении будущих профессиональных задач.

Образовательная цель заключается в расширении кругозора обучающихся, повышении их общей культуры и образованности, знакомстве с последними достижениями в области будущей профессии. Этой цели служит содержание текстов и других учебных материалов, используемых на занятиях по иностранному языку.

Развивающая цель, и прежде всего интеллектуальное развитие студентов, достигается за счет обеспечения максимальной мыслительной активности на всех этапах работы над всеми аспектами языка и видами речевой деятельности. [2]

Представленное учебное пособие «Английский язык для экономистов» [1] разработано нами для достижения вышеперечисленных целей и основано на современных лингвистических и методических принципах. В частности, мы опирались на следующие лингвистические принципы: принцип системности, который рассматривает язык как целостную систему; принцип функциональности, согласно которому форма и содержание лингвистического явления должны изучаться в их единстве; принцип минимизации языка, касающийся отбора лексического и грамматического материала и текстов для чтения. Среди методических принципов отметим принцип коммуникативности, в части касающейся рече-мыслительной активности, информативности, новизны, функциональности и т.д., принципы учета родного языка обучающихся и их уровня владения английским языком, принципы ситуативно-тематической организации обучения и взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. [5]

Содержание пособия определяется программой и тематическим планом дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки «Экономика». Пособие включает следующие разделы: «Наука экономика», «Выдающиеся экономисты», «Моя будущая профессия – экономист», «Типы экономических систем», «Деньги и банковская деятельность», «Виды предприятий».

Структура каждого раздела отражает цели и задачи, стоящие перед профессионально-ориентированным обучением иностранному (английскому) языку. Раздел состоит из списка активных слов, словосочетаний и терминов (*Active Vocabulary*), базового текста (*Text 1*), лексических упражнений (*Vocabulary Study*), упражнений и заданий, направленных на развитие навыков устной речи (*Oral Practice*), грамматического материала и упражнений (*Grammar*), текстов для развития навыков различных видов чтения и перевода (*Reading*), заданий для письменных работ типа эссе (*Writing*).

При составлении пособия наиболее важной задачей мы считаем подбор и адаптацию базового учебного текста, который должен соответствовать ряду требований:

- текст должен содержать самую общую информацию по теме, при этом она должна быть актуальной и отвечать требованию научности. Предполагается, что на основе базового текста можно составить полноценную устную тему;

- объем текста не должен превышать 2000 знаков с пробелами, то есть занимать не более одной страницы, набранной 14 шрифтом с интервалом 1,5;

- текст должен быть четко структурирован, чтобы каждый абзац раскрывал один аспект темы. Это позволит предлагать обучающимся задания выделить основную идею абзаца, составить план и провести реферирование текста;

- грамматическая сложность текста должна соответствовать языковой подготовке среднего студента, отвечая дидактическому принципу доступности и посильной трудности;

- лексическое наполнение текста должно позволить составить список активных слов, которые соответствуют критериям стилистической нейтральности, частотности, словообразовательной ценности, сочетаемости.

Список активных слов, словосочетаний и терминов, с нашей точки зрения, не должен быть составлен в порядке их появления в базовом тексте или исключительно в алфавитном порядке. Мы предлагаем более вариативную классификацию, например, по частеречной принадлежности (существительные, прилагательные, глаголы и т.д.); по словообразовательным гнездам (*economy, economic, economical, economics, economist*). Встречающиеся в тексте синонимы располагаются рядом (*society – community*), так же, как и слова и словосочетания, образованные по одинаковой модели (*to figure out – to make up – to set up* или *income – downturn – upswing*). В отдельную группу выделяются словосочетания (*to make a contribution, by means of, means of life*), которые отделены от других слов дополнительным интервалом. Отдельную группу составляют термины и терминологические словосочетания (*balance sheet, negotiable instruments*). Подобная группировка способствует систематизации языкового материала и облегчает запоминание лексических единиц.

Лексические упражнения базируются на активном словаре и строятся по принципу *слово – словосочетание – предложение*. Упражнения на интернациональные слова и словообразование направлены на формирование потенциального словаря обучающихся. Интернациональные слова сгруппированы не только на основе их принадлежности к той или иной части речи, но и с учетом особенностей произношения (односложные слова, слова с ударением на первом/втором слоге, слова с одинаковыми

словообразовательными элементами – *function, operation, organization*), поскольку произношение таких слов представляет особую сложность ввиду интерференции с русским языком.

В упражнениях на словообразование отрабатываются наиболее продуктивные суффиксы английского языка (*-er, -(t)ion, -ment*). Особое внимание уделяется явлению конверсии; соответствующие упражнения включают не только отдельные слова (*trade – to trade*), но и предложения, в которых обучающимся нужно по формальным признакам определить, к какой части речи относится выделенное слово (For centuries *trade* was carried on by barter. – Australia and New Zealand *trade* extensively with each other.)

Среди других, повторяющихся во всех разделах, лексических упражнений отметим задания подобрать синонимы/антонимы, составить пропорции (*science/scientist – economy/ ?; produce/producer – distribute/ ?*), перевести словосочетания различной структуры (N+N – *government participation*; A+N – *scarce resources*, V+N – *to allocate the capital*). Разновидностью работы со словосочетаниями является задание составить возможные словосочетания из расположенных в двух столбцах слов (определение + существительное, глагол + прямое дополнение).

Задание подобрать определения к отдельным словам или терминам подводит к следующему этапу работы над лексикой – предложению. При составлении определений мы пользовались англо-английскими (толковыми) словарями *Cambridge Dictionary, Merriam Webster, Collins Dictionary* с незначительной адаптацией – сокращением предложений, заменой некоторых слов на синонимы, известные обучающимся. Вот некоторые примеры такого задания: подберите определения предметов, изучаемых будущими экономистами (*Marketing, Accounting, Advertising* и т.д.); подберите определения профессий, которыми может овладеть выпускник с квалификацией «экономист» (*accountant, manager, broker, auditor* и т.д.).

Работа над развитием навыков устной речи также основана на материале базового учебного текста и активного словаря обучающихся. Наряду с традиционными заданиями (ответить на вопросы; закончить предложения; выявить, соответствуют ли утверждения действительности (*true or false*); доказать информацией из текста, что утверждения верны; составить высказывание по ключевым словам или по плану) в пособии имеется ряд оригинальных заданий, предназначенных для развития интеллектуальных умений анализа, сравнения, отбора и комбинирования, классификации, структурирования и обобщения информации. Вот примеры таких заданий:

- выберите из списка те личные качества (навыки/умения, знания), которые, на ваш взгляд, необходимы экономисту/бухгалтеру;

- используя подстановочную таблицу, объясните, почему вы выбрали профессию экономиста;

- сравните различные виды предприятий, составьте таблицу их преимуществ и недостатков с последующим монологическим высказыванием по теме;

- прочитайте шутливые высказывания об экономической науке и экономистах и прокомментируйте их:

- *Economics is extremely useful as a form of employment for economists.*

- *An economist is someone who gets rich explaining others why they are poor.*

Особую дидактическую ценность, на наш взгляд, представляют английские пословицы, например, пословицы о деньгах:

Money talks.

Money is the root of all evil.

Time is money.

Money makes the world go round.

Money is power.

A fool and his money are soon parted.

Money begets money.

Money is a good servant but a bad master.

Money has no smell.

Money spent on the brain is never spent in vain.

Money opens all doors.

Lend your money and lose your friend.

Возможные задания:

- подберите русские эквиваленты английских пословиц (*Time is money.* – Время – деньги; *Money makes the world go round.* – Деньги правят миром);

- подберите близкие по значению пословицы (*Money talks /Money is power/Money makes the world go round/Money opens all doors*);

- выберите пословицы, которые показывают отрицательное отношение к деньгам (*Money is the root of all evil*);

- найдите в списке пословицы, показывающие влияние денег на человека (*A fool and his money are soon parted. Money is a good servant but a bad master. Lend your money and lose your friend.*);

- перефразируйте пословицы (*Money is power* – A rich man can get whatever he wants; *Money spent on the brain is never spent in vain.* – If you spend your money on a good education you can get a well-paid job and regain all the money spent);

- приведите пример из своей жизни/литературы, который может быть проиллюстрирован пословицей (*Lend your money and lose your friend.* – A friend of mine was in desperate need of money and asked me for a certain sum till he gets his monthly wage. But he didn't pay me back. And now he doesn't answer my calls);

- выберите из списка пословицы, с которыми вы согласны/не согласны и объясните, почему.

Следующий подраздел посвящен грамматике и включает в себя краткие теоретические сведения об изучаемом грамматическом явлении и тренировочные упражнения. Основной грамматической темой пособия

являются неличные формы глагола, поскольку именно они характерны для текстов научного характера по экономической специальности.

Теоретический материал представлен в таблицах, например, таблица функций причастия I и II в предложении выглядит следующим образом:

Определение (какой?)	This is the economy <i>producing</i> high-quality goods The goods <i>produced</i> by this company are of good quality.	...экономика, <i>производящая</i> ... Товары, <i>произведенные</i> этой компанией, ...
Обстоятельств о (когда?)	<i>Producing</i> cheap commodities China has become a leader on the global market	<i>Производя</i> дешевые товары, Китай стал ...
Часть сказуемого (что делает/сделал)	Currently, the factory <i>is producing</i> modern electronic equipment The plant <i>has produced</i> a new model of car These cars <i>are produced</i> in small numbers	<i>Continuous Tenses</i> (...производит...) <i>Perfect Tenses</i> (...произвел) <i>Passive Voice</i> (... <i>производятся</i> ...)

Грамматические упражнения направлены на формирование навыков узнавания причастия в предложении, установления его функции (определение, обстоятельство или часть сказуемого) и перевода в зависимости от роли глагольной формы в предложении. В качестве примеров мы использовали предложения, содержащие активную лексику (в особенности глаголы) и соответствующие изучаемой тематике. Наряду с примерами из учебных текстов, мы включили в упражнения предложения, найденные нами с помощью веб-приложения *Reverso Context*, в котором имеются обширные корпуса английских текстов.

Большую обучающую ценность имеют задания, направленные на преодоление трудностей понимания и перевода схожих грамматических явлений. Эти упражнения представляют собой сгруппированные попарно фразы/предложения, различающиеся либо формой, либо функцией причастия. Например, различие в переводе причастия I и II в функции определения можно увидеть в следующем противопоставлении:

the economists <i>analyzing</i> the data – экономисты <i>анализирующие</i> данные		the data <i>analyzed</i> – <i>анализируемые</i> данные
--	--	---

Как переводится причастие I в функции определения и обстоятельства можно проиллюстрировать таким примером:

The scientists <i>analyzing</i> the data came to the conclusion that ... – Ученые, <i>анализирующие</i> данные ...		<i>Analyzing</i> the data the economists came to the conclusion that ... – <i>Анализируя</i> данные, экономисты ...
--	--	--

Практически все изучаемые грамматические явления иллюстрируются пословицами, которые могут быть использованы как тренировочные упражнения, а могут послужить мотивирующим фактором для развития навыков устной речи:

Participle I

Let *sleeping* dogs lie.
 No *living* man all things can.
 A *drowning* man will catch at a straw.
 A *living* dog is better than a dead lion.
 A man without a *smiling* face must not open a shop.

Participle II

A *watched* pot never boils.
 A *burnt* child dreads the fire.
United we stand, *divided* we fall.
 Better *untaught* than ill *taught*.
 One volunteer is worth two *pressed* men.

Подраздел для обучения различным видам чтения включает от трех до пяти аутентичных текстов, источником которых, по большей части, является интернет. Тематика дополнительных текстов соответствует базовому тексту, а содержащаяся в них информация предназначена для расширения общего и профессионального кругозора обучающихся. Так, при изучении раздела «Деньги и их заменители» (*Money and its Substitutes*) дополнительные тексты знакомят обучающихся с денежной системой Великобритании и США (*British and American Money*), преступлениями по отмыванию денег (*Money Laundering*), валютой в разных странах мира (*What is Currency?*).

Каждый текст предваряет задание, определяющее, какой вид чтения должен быть использован для извлечения информации. Вот несколько заданий:

- найдите в тексте ответы на вопросы;
- разбейте текст на логические части;
- озаглавьте каждый абзац/часть текста;
- составьте план текста;
- найдите ключевые слова абзаца;
- найдите ключевые предложения каждого абзаца; упростите их для дальнейшего использования в резюме;
- составьте резюме текста;
- выпишите из текста (определения разделов экономической науки/ преимущества и недостатки различных видов собственности/ особенности различных типов экономических систем);
- прочитайте тексты о выдающихся британских экономистах и заполните таблицу:

<i>Name</i>	<i>Who is he?</i>	<i>Years of life</i>	<i>Early occupation s</i>	<i>Main book/ work</i>	<i>Contribution to economics</i>
Adam Smith					

David Ricardo					
---------------	--	--	--	--	--

Поскольку тексты для информативного чтения являются оригинальными и более сложными с языковой точки зрения, чем базовый учебный текст, их можно использовать для структурно-семантического и грамматического анализа, устного и письменного перевода, постредактирования перевода, выполненного с помощью электронного переводчика.

Последний подраздел пособия *Writing* содержит задания составить эссе по какому-либо аспекту изучаемой темы. Так, после изучения темы «Моя будущая профессия» предлагаются темы «Почему я выбрал профессию экономиста» и «Почему вы считаете профессию экономиста (бухгалтера/менеджера/банкира и т.д.) важной (престижной /интересной /перспективной и т.д.)». По изучении темы «Банки и банковская деятельность» обучающиеся могут выбрать тему «Роль банковской системы в экономике страны» или «Почему я бы хотел/ не хотел работать в банке».

Таким образом, мы полагаем, что учебное пособие «Английский язык для экономистов» [1] отвечает целям и задачам, стоящим перед обучением профессионально-ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе, соответствует программе дисциплины «Иностранный язык» Академии ФСИН России, содержит актуальные учебные материалы, разработанные с учетом современных лингвометодических принципов и тенденций, и предоставляет преподавателю возможности для осуществления их педагогической деятельности на высоком методическом уровне.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева Т.Е. Английский язык для экономистов: учебное пособие. – Рязань: Академия ФСИН России, 2020. 70 с.
2. Алексеева Т.Е., Федосеева Л.Н. Интеллектуальное развитие при обучении английской грамматике в неязыковом вузе // [Colloquium-journal](#). 2019. № 3-3 (27). С. 5-7.
3. *Иностранный язык*: рабочая программа дисциплины по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» Рязань: Академия ФСИН России, 2019. 21 с.
4. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
5. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

МЕТОД «КЕЙС-СТАДИ» КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ЮРИДИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация. В представленной статье автор рассматривает метод «кейс-стади» как неотъемлемый элемент в программе обучения иностранному языку, в частности английскому, студентов юридических факультетов. Обосновывается актуальность метода и приводятся возможные варианты его реализации. Описывается практический опыт на примере решения конкретных задач в коллективной работе с англоязычными студентами и профильным англоязычным специалистом.

Ключевые слова: кейс-стади, английский язык, обучение иностранному языку в вузе, компетентностный подход, погружение в языковую среду

Ekateryna V. Alymova

THE "CASE STUDY" METHOD AS A MODERN TREND IN THE PRACTICE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO LAW STUDENTS

Abstract. The author considers the "case study" method as an integral element of the foreign (English) language training program for law students. In the following work the relevance of the method is justified and possible variants of its implementation are given. The article describes practical experience on the example of solving specific tasks in collective work with English-speaking students and specialized English-speaking specialist.

Key words: case study, English, teaching a foreign language at a university, competency-based approach, immersion in the language environment

Развитие международных отношений в рамках правового поля, рост числа международных компаний, растущее количество обращений в Европейский суд по правам человека привели к закономерному повышению требований к уровню владения иностранным языком современным выпускником юридического вуза – будущим юристом, адвокатом, сотрудником правоохранительных органов. В современных реалиях высокий уровень владения профессиональным английским языком является одним из показателей качества подготовки специалиста. И если в столичных вузах в программу обучения могут быть включены посещения кинотеатров, где демонстрируются фильмы на иностранном языке, существует возможность общения с носителями языка, функционируют английские клубы, в которых общение на профессиональные темы строится только на иностранном языке, то в провинции такие возможности не просто ограничены, а зачастую отсутствуют.

Именно это обусловило необходимость внедрения новых методик обучения для повышения не только конечного результата подготовки, но и для поддержания текущего интереса обучающихся.

Прошедший в России в 2018 году Чемпионат мира по футболу показал, что незнание английского языка некоторыми сотрудниками правоохранительных органов, обеспечивавшими безопасность на мероприятии, (равно как и владение им на базовом уровне) привело к тому, что люди уважаемой профессии становились героями увеселительных видеороликов, распространявшихся в сети Интернет. Не меньший резонанс вызвал и «Русско-английский разговорник для сотрудников полиции, обеспечивающих правопорядок при проведении массовых спортивных мероприятий» (изданный Линейным отделом МВД РФ в аэропорту Пулково, Санкт-Петербург, 2018 г.), в котором были приведены стандартные фразы приветствия с переводом и транскрипцией на кириллице (например, Let me introduce myself. I am lieutenant – лэт ми интрэ`дью:с май`сэлф. Ай эм лэф`тэнент). Также, по мнению авторов разговорника, полицейский во время Чемпионата мира должен был уметь задавать следующие вопросы на английском языке: What is your name and surname? When were you born? Do you speak Russian? What country do you come from? What is the purpose of your visit to Russia? What hotel are you staying at? Do you have an identity card? Из утвердительных предложений были включены только высказывания: Please, show me your passport (ticket, papers); I understand a bit; Excuse me, I don't understand you – также с транскрипцией на кириллице. При этом разговорником не было предусмотрено выражений для дальнейшего поддержания разговора с англоговорящими лицами.

Появление подобного разговорника говорит о том, что уровень владения иностранным языком, в частности английским, специалистами конкретной сферы достаточно низкий – нужная компетенция была не сформирована в учебном заведении.

Всё это подтверждает необходимость внедрения новых методик и технологий обучения иностранному языку в современном вузе, и метод «кейс-стади» может стать одним из основополагающих в подготовке студентов на юридических факультетах.

«Суть кейс-метода заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно не только отражает какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений» [1].

В своем исследовании Е.А. Пересунько приводит несколько электронных англоязычных порталов готовых кейсов различной тематики: www.ecch.com, www.hbsp.harvard.edu, www.caseforest.com, www.best-management-practice.com, www.ivey.uwo.ca [2].

Одним из апробированных нами вариантов работы в рамках метода «кейс-стади» является кооперация с иностранными студентами и

профильными специалистами в рамках обсуждения заявленной и заранее подготовленной проблематики на английском языке. При этом используются мультимедийные технологии, платформа социальной сети Facebook, возможности видеочата в системе Skype. Поиск иностранных «партнеров» осуществляется в начале учебного года через профессиональные сообщества и форумы, представленные в англоязычном пространстве сети Интернет.

Например, в рамках изучения темы «Европейский суд по правам человека» русскоязычным студентам предлагалось обсудить с иностранными «коллегами» проблему обращения в ЕСПЧ. С англоязычной стороны в обсуждении принимали участие студенты The University of Law (Великобритания) и адвокат Грэм Дьюрелл (США). Русскоязычные студенты получили предварительные консультации на русском языке у профильных преподавателей и ознакомились с судебной и российской адвокатской практикой. В рамках подготовки студенты с обеих сторон сформировали комплект документов, регулирующих данную досудебную подготовку и саму процедуру подачи жалобы (заявления) в ЕСПЧ. Англоязычный адвокат выступал в качестве наблюдателя, который оценивал работу обеих сторон в решении поставленных вопросов.

На обсуждение сторонам был представлен кейс, который в числе прочего содержал две сформулированные на английском языке проблемы, содержание которых было взято из реальной практики: обращение в ЕСПЧ жены осужденного с просьбой о помиловании и пропущенные гражданином РФ сроки предоставления ответных возражений в ЕСПЧ, ввиду того, что почта доставила письмо из ЕСПЧ с задержкой в месяц. Основываясь на изученном заранее теоретическом материале и обменявшись мнениями с англоязычными студентами, участники сформулировали общий ответ, что Европейский суд по правам человека не может никого помиловать или изменить решение национального суда, в том числе в части, касающейся назначенного наказания. В случае с пропущенными сроками гражданину следует в кратчайшие сроки направить в ЕСПЧ по факсу или экспресс-почтой заявление, приложив копии документа, подтверждающего получение письма из ЕСПЧ с задержкой (например, конверта с оттиском почтового штемпеля). При этом обе стороны приводили в качестве подтверждения конкретные положения нормативных документов, регулирующих работу ЕСПЧ. Адвокат Грэм Дьюрелл оценил хорошую языковую и профессиональную подготовку русскоязычных студентов, дал некоторые рекомендации по современному произношению ряда фраз и слов.

В итоге в рамках подобной деятельности студенты получили не только практический опыт работы с профессионально ориентированными кейсами, но и отработали свои разговорные навыки при общении с англоговорящими «коллегами», получили высокую оценку своих

профессиональных и языковых знаний со стороны американского адвоката, что несомненно положительно сказалось на их мотивации к дальнейшему изучению языка.

Наш опыт показывает неоспоримую необходимость взаимосвязи изучения иностранного языка и дисциплин профессионального цикла. Только в этом случае мы можем говорить о формировании профессиональных компетенций. Общение русскоязычных студентов с иностранными студентами и профильными специалистами учит их не только профессиональной и межкультурной коммуникации, но и позволяет преодолеть определенные языковые комплексы и барьеры. Совместная работа над кейсами с англоговорящими студентами способствует погружению в языковую среду, стимулирует коллективную деятельность.

«Метод «кейс-стади» – это не просто методическое нововведение, распространение метода напрямую связано с изменениями в современной ситуации в образовании. Можно сказать, что метод направлен не столько на освоение конкретных знаний или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала студента и преподавателя» [3].

Недостаточная распространенность метода «кейс-стади» в высшей школе, на наш взгляд, кроется в большой подготовительной работе, которая ложится на преподавателя иностранного языка. Это не только поиск англоговорящих «партнеров», но и изучение конкретных правовых вопросов, погружение в тему обсуждения, чтобы не оказаться некомпетентным в глазах участников.

В заключении следует отметить, что метод «кейс-стади», в случае его достаточной проработанности, сочетает в себе самые актуальные тенденции в обучении – это и коммуникативность (студенты получают возможность развить навыки общения с людьми из англоговорящих стран, достигшими определённых успехов в профессии), и разноуровневый подход (подобранный коммуникант может быть не исконным носителем английского языка, а представителем иной языковой культуры (и соответственно говорить на более «простом» английском языке), желающим принять участие в обсуждении какой-то темы с представителями другой страны), формирование творческого подхода, использование современных технических средств общения и перевода. И, конечно, немаловажный аспект – самостоятельная работа студентов, в рамках которой они готовятся к общению с зарубежными «коллегами», подбирают глоссарий, прорабатывают определенные юридические вопросы. Таким образом совместными усилиями всех преподавателей вуза формируется конкурентоспособный, всесторонне развитый, компетентный специалист.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сурмин Ю.П.* Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
2. *Пересунько Е.А.* Метод кейс-стади в сфере профессиональной иноязычной коммуникации // Мир педагогики и психологии, 2018. – № 7 (24). – С. 24 – 36.
3. *Ухова Л.В.* Использование кейс-технологии в практике преподавания русского языка как иностранного // Ярославский педагогический вестник, 2014 – № 3 – Том II (Психолого-педагогические науки).

КАКОЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ЛУЧШЕ?

Аннотация. В докладе рассматриваются различия в обучении английскому языку преподавателями, для которых этот язык является родным, и преподавателями, не являющимися его носителем. Доклад делает попытку выделить сильные и слабые стороны каждой группы преподавателей с целью определения их влияния на успех овладения иностранным языком на различных этапах обучения. В докладе показано, каким образом преподаватель, не являющийся носителем языка, может быть эффективным на уроках и полезным для студентов.

Ключевые слова: преподаватель, обучение, неноситель языка, контрольная работа, образование.

Irina E. Artemova

WHAT TEACHER IS BETTER?

Abstract. The report deals with differences in teaching the English language by native-speaking teachers of English and non-native-speaking teachers of English. The report makes an attempt to single out the advantages and disadvantages of each group to define their effectiveness at different stages of education. The report also draws attention to the ways enabling non-native speaking teachers of English remain successful in the classroom and helpful to students.

Key words: teacher, teaching process, non-native-speaking teachers, test, education.

Преподаватели иностранного языка – его носители и неносители, - естественно, в значительной степени отличаются друг от друга, особенно в стиле работы со слушателями.

Значительная часть студентов рассматривает обучение у иностранцев чуть ли не как практически 100-процентную гарантию овладения языком в совершенстве. А уж опыт, полученный при обучении в англоязычных странах, порой воспринимается как «охранная грамота» или, скорее, «броня», через которую невозможно пробиться преподавателю - неносителю языка.

Вопрос о преподавателе - не праздная тема. Опросы абитуриентов в ДА показали, что большинство поступающих придают особое значение углубленному изучению иностранного языка, причем даже те, кто работает с языком в структурах, связанных с международными связями. Понятно, что для них совершенствование иностранного языка имеет особое значение. В этом контексте доверие к преподавателю-соотечественнику очень важно. На нем, собственно, зиждется успех обучения.

Конечно, преподаватель – неноситель в определенной степени в чем-то уступает носителю, но, несомненно, и то, что достоинства и недостатки есть у каждой группы.

Так, опрос, проведенный сотрудниками Британского Совета, где главным вопросом было «наличие принципиальных различий в преподавании английского языка преподавателями-носителями и преподавателями-неносителями», показал, что из 216 участников в 16 странах, где английский язык был вторым или иностранным языком, – 146 человек (67,6%) отметили наличие таких различий, 32 человека (14,8%) не заметили существенной разницы, 38 человек (17,6%) отказались отвечать [1,67].

Ответившим положительно были предложены уточняющих вопросы относительно их различий в преподавании по следующим направлениям:

- А) качество владения обучаемым языком,
- Б) стиль ведения занятий,
- С) особенности преподавания.

Так, в результате опроса были получены следующие данные:

А) Владение языком у носителей более свободное. Они говорят увереннее, используя «не книжный», а «реальный» (так называемый «разговорный») язык.

Б) При проведении занятий они проявляют большую гибкость, простоту (приближенную к обыденности), используют различные современные технологии. Они менее эмоциональны, отличаются меньшей заинтересованностью в конечном результате, но в то же время завышенными ожиданиями.

С) При обучении иностранному языку они склонны чаще применять различные игровые методы, предпочитая групповые или парные виды работы, используя множество различных материалов, предоставляя обучаемым больше свободы. Акцент при этом делается на овладение навыками устной (разговорной, а не литературной) речи. Стремясь добиться ее беглости, они терпимее относятся к ошибкам, пренебрегая грамматическими правилами, уменьшая до минимума контрольные работы и домашние задания. Незнание такими преподавателями языка обучаемых ведет, как правило, к практически полному исключению переводов из процесса обучения.

Да, несомненно, лучшее владение родным языком носителями позволяет им чувствовать свое превосходство в его использовании в целом и во время проведения занятия, в частности. Однако все не так уж плохо.

А) Неносители языка постоянно ведут борьбу с внутренними демонами, испытывая неуверенность в совершенстве владения иностранным языком. Многие из них склонны к рефлексии, не столь самоуверенны, их язык более книжный (я бы сказала, более литературный).

Б) При проведении занятий они предпочитают контролировать каждую минуту урока. Они более строги и осторожны. В отличие от носителей они ставят не надуманные, а реальные цели и стараются решать

реальные, а не предполагаемые проблемы обучаемых. При этом они склонны сопереживать студентам, хорошо понимая сложности, с которыми они сталкиваются. Неносители демонстрируют большую настойчивость и целеустремленность в достижении поставленной цели. Они более тщательно готовятся к занятиям.

С) При обучении английскому языку неносители делают акцент на точности и правильности высказывания. Они используют классический, а не разговорный язык (тем более не диалекты), что делает их речь более понятной всем студентам. Они уделяют больше внимания переводу и контрольным работам, дают большие домашние задания, серьезно относятся к работе над ошибками. При объяснении грамматики, которой придают особое значение, они делают акцент на различиях в языках, нередко прибегая к объяснениям на родном языке, что, несмотря на критику ряда методистов, экономит время.

Возможно, для кого-то все это покажется недостатком, но не стоит забывать, что наши преподаватели в Дипакадемии обучают не мигрантов из Индии, Сирии или Ливии, а потенциальных сотрудников государственного аппарата и различных министерств, для которых знание просто беглого разговорного языка – маловато.

Неудивительно, что еще один опрос, проведенный сотрудниками Британского Совета относительно предпочтительности набора в штат учебного заведения (где основную массу студентов составляют неносители языка) носителей или неносителей, показал, что ректорат делает ставку на преподавателях - носителях. Так из 187 учебных заведений, принявших участие в опросе, 26 высказались за преимущественный набор носителей, 61 – за преимущественный набор неносителей, 100 – за прямо пропорциональный набор и тех и других. [1,85]

Особенности преподавания каждой группой невольно подводят к вопросу “Кто же лучше?”, а точнее “Что такое успешный преподаватель?” Причем не преподаватель вообще, а преподаватель иностранного языка. Ведь, как уже говорилось, между ними имеется существенная разница.

Скорее всего, в контексте постоянного соревнования носителей и неносителей лучшим является тот из неносителей, кто профессионально подготовлен, достиг наибольшего совершенства во владении иностранным языком, что максимально приблизило его к носителю, но самое главное – сам является хорошим учеником и способен постоянно работать над повышением своего уровня.

Вынуждена признать, что многие из качеств неносителя наиболее значимы на начальных этапах обучения, то есть у студентов бакалавриата. Более высокий уровень слушателей ДА, каковыми в основном являются и должны быть студенты магистратуры, требует от преподавателя постоянной работы по поддержанию, а в идеале - повышения своего уровня владения языком и страноведением в широком плане в

соответствии с требованиями времени и стоящими перед Дипломатической академией задачами.

Обучение преподавателем – носителем языка, а еще лучше – погружение в языковую среду – идеальное средство шлифовки языковых знаний. Но именно – шлифовки и после того, как обучаемый не просто усвоил основы грамматики и накопил солидный словарный запас, но стал способен к диалогу на иностранном языке.

И тут есть, над чем подумать.

Преподаватель иностранного языка отличается от преподавателя других дисциплин. Ему недостаточно ознакомиться с последними теоретическими изысканиями по методике преподавания или изучить практический опыт изучения отдельных аспектов грамматики или использования песенного материала при обучении языку. Хотя это всегда любопытно, интересно и полезно.

Ему нужно понимать политические и экономические тенденции в мировых делах. Он должен быть готов обсуждать их на языке со слушателями. При этом необходимо постоянно отслеживать стиль и вокабулярную насыщенность высказываний, которые претерпевают изменения у ведущих политических лидеров, следить за изменениями в терминологии в связи с новыми политическими тенденциями, достижениями науки, развитием IT-технологий и множеством других факторов.

А для этого нужно время, которого катастрофически не хватает.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Medgyes, P.* The non-native teacher. Macmillan Publishers., 1994. 152 с.

Беляков Н.В.
Белякова И.Г.

АКТУАЛЬНЫЕ ВЕКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАМКАХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена проблемам интернационализации высшего образования с позиций современных направлений развития межкультурной и коммуникативной компетентности всех участников учебного процесса. Основываясь на анализе классических и новых исследований в этом направлении, авторы обсуждают важность учета новых мировых социокультурных тенденций современного высшего образования. Согласно актуальным требованиям современной образовательной парадигмы, авторы приходят к выводу о важности адаптации уже известных и новых методов в работе с неоднородными по культурно-этническому составу студенческими группами в рамках языкового образования для подготовки компетентных специалистов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная и языковая компетентность, интернационализация, высшее образование, культурная интеграция

Nikolay V. Belyakov
Irina G. Belyakova

TOPICAL VECTORS OF INTERCULTURAL AND LANGUAGE COMPETENCY FORMATION WITHIN THE HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION

Abstract: The article is devoted to the problems of the internalization of higher education from the standpoint of modern trends in the development of intercultural and communicative competence of all participants in the educational process. Basing on the analysis of classical and new studies in this scientific direction, the authors discuss the importance of taking into account new global sociocultural trends in modern higher education. According to the current requirements of the modern educational paradigm, the authors come to the conclusion that it is important to adapt already known and new methods in working with student groups heterogeneous in cultural and ethnic composition within the framework of language education for the preparation of competent specialists.

Key words: intercultural communication, intercultural and language competency, higher education, internationalization, cultural integration

Современная жизнь в условиях глобализации информационного общества диктует новые вызовы для всей системы высшего образования в России. Значительная роль в гуманизации высшего образования, формировании специалиста во всех сферах деятельности принадлежит иноязычному образованию. Ведущие специалисты в области межкультурной коммуникации рассматривают языковое образование как основу социально-экономических преобразований в стране; залог

нормальной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвистическом сообществе людей; фактор социо-культурного развития и воспитания личности, обладающей глобальным мышлением; отмечают необходимость эффективной языковой политики в новых политических реалиях, необходимость разработки новых образовательных алгоритмов [7, с. 85. 8, с. 267. 9, с. 27].

Язык является наиболее ярким выражением культуры народа. Язык можно рассматривать как особый, уникальный признак одного народа, являющийся одновременно признаком объединения различных народов. «Язык оказывается и инструментом самосохранения этноса и обособления «своих» от «чужих» [2, с. 30]. Доктрина европейской интеграции предполагает изучение иностранных языков согласно единой европейской шкале. Многие ученые, профессор Майкл Байрам, например, [11, с. 45] подчеркивает, что изучение европейских языков должно приводить от решения таких задач коммуникации, как умение объясниться на бытовом уровне к принятию культурных традиций и осознанию менталитетов других народов.

Сейчас мы наблюдаем огромную востребованность в освоении и хорошем знании иностранных языков гражданами России. Эта востребованность, рост статуса иностранного языка, в большей степени английского, влекущие за собой повышение мотивации к его изучению, наложили свой отпечаток на всю систему языкового образования в целом и в высшей школе в особенности.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования подразумевает учет профессиональной специфики при обучении иностранному языку с ориентацией на осуществление целей будущей профессиональной деятельности выпускников. Однако, можно констатировать, что обучение профессиональному иностранному языку нельзя считать удовлетворительным, и уровень профессиональной межкультурной и иноязычной компетентности выпускников не является достаточным. Легко представить, что это не отвечает современным вызовам в условиях глобального общества и требованиям российского общества и нашего рынка труда. Результаты исследований состояния преподавания иностранного языка в неязыковых вузах, дефицит специалистов, владеющих навыками межкультурного общения, необходимых для профессионального общения свидетельствуют об этом [1, с. 145].

Надо понимать тот факт, что на формирование культурных потребностей молодежи оказывали влияние специфические условия политической и общественной жизни. Например, всегда много говорится о некой аполитичности молодежи, однако, по сути оно может быть названо "конфликтом поколений". Согласно исследованиям американского ученого М.Мид, в современном обществе бунтующая молодежь играет важную

роль "социального бульдозера": легко воспринимаемая новейшие достижения и открытия, она давит на "взрослый мир" и, занимая со временем места "взрослых", устраняет устаревшие, консервативные, утратившие адекватность институты, представления и порядки [10, с. 28]. Разумеется, такая социальная роль молодежи предполагала, что каждое следующее поколение более образованно, более интеллектуально и более коллективизировано, чем предыдущие в том же возрасте. Согласно М.Мид, в условиях "префигуративного" общества новое поколение способно приобретать необходимые знания и внутреннюю морально-идеологическую опору из широкого круга источников и противостоять давлению консервативной среды "взрослых"[2, с. 23].

Все больше молодых людей в нашей стране стремятся получить хорошее высшее образование, возможность стажироваться за рубежом, участвовать в международных научных сообществах, общаться на межличностном уровне с представителями других культур. Вместе с этим, необходимость наращивания потенциала человеческих ресурсов постоянно увеличивается и образование является неотъемлемой частью этой деятельности. Образование должно соответствовать быстро изменяющимся объемам информационных ресурсов и информационных технологий, изменениям в политико-экономическом укладе общества, мира, окружающей среды. Девиз «образование на всю жизнь» в эпоху информационного общества постепенно заменен новым девизом — «образование в течение всей жизни» [7, с. 98].

Современный специалист должен владеть иностранными языками на уровне, позволяющем ему активно и свободно использовать его в сфере профессиональной деятельности. При этом изучение языка должно носить не только углубленный характер, а иметь профессиональное направление. В практике обучения в неязыковом вузе все более широкое применение находит понятие «профессиональный иностранный язык» или «иностраный язык в сфере профессионального общения», разрабатываются новые подходы к методике и технологии обучения [9, с. 30]. Изучение и преподавание языков для специальных целей является одним из основных направлений в отечественной и зарубежной лингвистике и методике преподавания иностранных языков в течение длительного времени.

Еще одним важным моментом в рамках межкультурного общения в образовательной среде является интеграция иностранных студентов в учебно-образовательный и воспитательный процесс вуза. Здесь уместно говорить о грамотном сочетании интерактивных методов обучения, адаптированных к учебным группам с международным составом обучающихся, и разноязычных информационных средств обучения. При социокультурной интеграции очень действенна техника социального и культурного личностного самоопределения в рамках российского

социума. Для социализации и аккультурации в российское общество и культуру безусловно необходимо осуществление методико-педагогической поддержки.

Интернационализация обучения предполагает внедрение новых составляющих обучения российских и иностранных студентов в международных группах. В данной связи очень эффективны интерактивные методы обучения, зарекомендовавшие себя в отечественной системе высшего образования как интегрирующие иностранных студентов в учебный процесс. Эти методы предполагают активные взаимодействия преподавателя со студентами и студентов между собой при комфортных условиях обучения для иностранных студентов, снимающие стрессовые ситуации при продуктивной коммуникативной состоятельности [10, с. 85]. Так, иностранные студенты эффективно овладевают заданными ФГОС ВО общекультурными и профессиональными компетенциями.

Однако, отметим, что применение интерактивных методов в международных группах невозможно без межкультурной компетенции, состоящей из следующих компонентов: аффективного (эмпатия, толерантность), когнитивного и стратегического (вербальные, учебные и исследовательские стратегии обучающихся). Без овладения студентами этими умениями и навыками интерактивная форма обучения в группе с международным составом не осуществима. Интересным является тот факт, что при использовании интерактивных методов у иностранных студентов очень активно формируется эта самая межкультурная коммуникативная компетенция, за счет обучения на неродном языке. Далее иностранный студент сможет вступать в полноценное профессиональное межкультурное общение на русском языке.

Не менее интересные процессы будут происходить и у российских студентов, в международных учебных группах у них будет происходить формирование межкультурной компетенции, во-первых, на русском языке за счет общения с товарищами по группе, но особенно важными для них могли бы стать занятия на иностранном языке. Мы можем говорить о разных векторах в процессе формирования межкультурной компетенции у иностранных и российских студентов, но очевидно, что и для тех, и для других осознание универсальных ценностей и параметров иной культуры происходит легче, динамичнее при совместном обучении. Более того, при такой организации процесса обучения межкультурная компетенция не является просто дополнением к общекультурным и профессиональным компетенциям, а добавляет им международное измерение, расширяя до общих межкультурных и профессиональных межкультурных компетенций.

Интернационализация высшего образования требует новые компоненты профессиональной компетентности от преподавателя вуза. В этой связи важнейшую роль начинает играть его этно-педагогическая

компетенция, которую можно трактовать, как способность работать в поликультурном образовательном пространстве на основе осведомленности и учета социокультурных особенностей иностранных студентов, навыка организации толерантного взаимодействия в группах с международным составом обучающихся, эмпатии и межкультурной чувствительности в условиях диалога культур [4, с. 135]. При этом преподаватель в таких группах должен демонстрировать и укреплять сформированную гражданскую идентичность с ярко выраженной компонентой патриотизма.

Программы обучения молодых педагогов должны содержать ответственность за воспитание и образование мультикультурных преподавателей, с целью формирования у них межкультурной компетентности. Ни преподаватели, ни административный корпус не должны оставаться в стороне от этих вопросов.

Интересным является, по мнению некоторых исследователей, тот факт, что преподаватели, добившиеся успехов в обучении студентов с различными языковыми и культурными особенностями, обладают способностью интерпретировать поведение своих студентов за счет общей информированности, но не ограниченности силой культуры. Такие преподаватели позиционируют культурные различия среди других индивидуальных различий в учебном процессе. Их знание культурных различий, таких как стили общения, отношение к конфликтам, стили решения проблем, стили дискурса становится естественной частью их аналитического мышления.

Согласно работам Л.Н. Бережновой и В.И. Щеглова, этнопедагогическая компетенция преподавателя вуза в группах с совместным обучением российских и иностранных студентов: 1) помогает российским и иностранным студентам в утверждении их личностной идентичности в поликультурном мире; 2) развивает поликультурную идентичность российских и иностранных студентов в образовательном процессе; 3) способствует адаптации иностранцев к новым социокультурным и образовательным условиям; 4) блокирует образовательную депривацию иностранных студентов в процессе обучения в группах с международным составом обучающихся [3, с. 35].

Разные исследователи по-разному классифицируют и выделяют преимущества интерактивных методов, в частности Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова подразделяют интерактивные методы на дискуссионные, такие как, к примеру, диалог, групповая дискуссия, игровые, в том числе деловые и ролевые игры, например, коммуникативные и сензитивные тренинги [6, с. 56]. Ю.В. Гуцин, например, выделяет дискуссию, кейс - технологию, игру, тренинг, проект и портфолио как эффективные интерактивные методы обучения в высшей школе [5, с. 10].

В стенах нашей академии мы, опираясь на лучший зарубежный и отечественный опыт, разрабатываем новые приемы в рамках уже существующих методик обучения профессиональному иностранному языку, иностранному языку для специальных целей. В основном мы используем учебно-методические комплексы, написанные согласно коммуникативной методике. Основная цель — достижение необходимых умений и навыков для формирования предусмотренных компетенций и согласно рабочих программ дисциплин, подготовленных нашими преподавателями. В нашей работе мы используем такие формы как проекты, презентации, деловые игры и кейсы. Эти формы являются упражнениями с целью выработки определенных навыков, так и контрольными формами, проверяющими, каких результатов достигли студенты. Широко используются онлайн компоненты, видео и аудио ресурсы.

Все вышеперечисленные практики применимы и актуальны при интернационализации обучения. При адаптации интерактивных методов к использованию в таких учебных группах можно применить следующую схему: дискуссионные методы (дискуссию, панельную дискуссию, круглый стол, брейнсторминг); игровые методы (деловую, ролевою); проектные методы; методы моделирования (моделирование практической ситуации); метод кейсов; тренинговые методы; метод портфолио (портфолио документов, тематическое портфолио и др.) и, конечно, мастер-классы. Все вышеуказанные приемы и методы реализуются в рамках программ ДПО, имеющихся в нашем арсенале, в частности, в новой и наиболее востребованной программе повышения квалификации для управленцев всех уровней «Английский язык для государственных служащих».

По нашим многолетним наблюдениям в международных учебных группах важно правильно выстраивать алгоритм применения интерактивных методов, в частности, в проекте иностранные студенты должны участвовать на всех этапах — от определения проблемы, постановки задач, выдвижения гипотезы, обсуждения методов проектирования, анализа полученных результатов до подготовки презентации, подведения итогов, формулировки выводов. Они смогут актуализировать и применить знания из разных областей, формировать умения устанавливать причинно-следственные связи, прогнозировать и оценивать результаты разных вариантов решения, умения решать профессиональные проблемы в русскоязычном социуме, ориентироваться в новом социокультурном и информационном пространстве; все вышеперечисленное усиливает творческую активность студентов. Несомненно, что у студентов будут развиваться умения и навыки профессиональной межкультурной коммуникации на русском и английском языках в международном научно - исследовательском

коллективе, что в свою очередь будет служить преодолению препятствий в межкультурном взаимодействии и культурному взаимному обогащению в условиях диалога культур.

В заключении отметим, что языковая компетентность будущего специалиста невозможна без качественного и эффективного владения иностранным языком в области своей профессии, специализации, сфере научных интересов. Необходимо комплексное решение всех обозначенных проблем, чтобы разработать эффективную технологию обучения профессиональному иностранному языку, отвечающему высоким требованиям к профессиональной иноязычной компетентности специалиста любого уровня и сферы, предъявляемые жизнью и работой в глобальном мире информационного общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арефьев А.* Зарубежные стажировки: социологический анализ // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 144–158.
2. *Биллиг М.* Нации и языки / М. Биллиг // Логос. - 2005. -№4 (49). - С.53.
3. *Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Щеглов В.И.* Этнопедагогика. М.: ИЦ Академия, 2007. - 240 с.
4. *Гурулева Т.Л.* Россия в образовательной интеграции АТР // Высшее образование в России. 2014. № 12. - С. 134–140.
5. *Гущин Ю.В.* Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1–18.
6. *Панина Т.С., Вавилова Л.Н.* Современные способы активизации обучения. М.: Академия, 2008. 176 с.
7. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур. – Минск: Лексис, 2003. 184 с.
8. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
9. *Цатурова И.А.* Многоуровневая личностно ориентированная система языкового образования в высшей технической школе // Образование и общество. – 2003. № 5. С. 26–32.
10. *Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К.* Молодежь в обществе риска. М.: Наука, 2011. - С. 96.
11. *Byram.* Instrumental and educational dimensions of intercultural communication // Стилистика и теория языковой коммуникации. Тезисы докладов конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора МГЛУ И. Р. Гальперина. Москва, 2005.

ОБУЧЕНИЕ ТЕСТИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения тестированию на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах. Также описываются преимущества и недостатки применения тестовых заданий.

Ключевые слова: обучение тестированию, текущий контроль, промежуточный контроль, итоговый контроль, контролирующие тесты, обучающие тесты, преимущества и недостатки применения тестовых заданий.

Svetlana V. Burobina

TEACHING TESTING AT ENGLISH LESSONS IN NON- LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. In the article features of teaching testing at English lessons in higher educational establishments are dealt with. Advantages and disadvantages of using tests are also described.

Key words: teaching testing, current control, intermediate control, final control, controlling tests, teaching tests, advantages and disadvantage of using tests.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков является важной частью учебного процесса. От ее правильной постановки зависит во многом успех всего процесса обучения. Овладение методикой проверки знаний и выставления оценок является одной из важнейших задач, стоящих перед преподавателем.

Контроль на занятиях иностранного языка позволяет совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными, создавать более благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком, для воспитания обучающихся средствами иностранного языка.

Контроль знаний помогает каждому обучающему понять и почувствовать, каких успехов он достиг в изучении иностранного языка или каковы его недостатки, над чем ему необходимо больше работать. Правильные объективные оценки, выставленные преподавателем, являются стимулом для дальнейшей работы студентов.

В настоящее время в высших учебных заведениях, помимо традиционных методов контроля знаний, большой популярностью пользуется тестовый контроль. Для специалистов в области информатизации образования это явление положительное: по своей сути программированное тестирование требует использования компьютера, следовательно, органически включает его в учебный процесс и

естественным путем, в силу необходимости, привлекает к его освоению все больший круг преподавателей.

Цель любого теста – это получение информации. В зависимости от вида информации, которую нужно получить, различают 4 вида тестов: тесты общего владения иностранным языком; диагностические тесты; тесты учебных достижений; тесты способностей.

Учитывая максимально сжатый курс иностранного языка в неязыковом вузе и различный уровень знаний обучающихся, успешно применяются тесты учебных достижений, так как они составляются точно по программе или пройденному языковому материалу и используются для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля. Проверка и оценка знаний выполняет три основные функции: контролирующую, обучающую и воспитательную.

При текущем контроле тесты представляются предпочтительными в силу того, что они несут большой обучающий заряд и являются более доступными для среднего и слабого студента. В грамматических тестах, особенно в тестах, требующих найти правильный ответ на вопрос по специальности обучающего, скажем, нужное определение терминологического понятия, обучающая функция теста очень велика. В этом случае тест становится элементом проблемного обучения, что очень важно для формирования познавательной деятельности студента. Именно благодаря своей обучающей функции тест дает также возможность вовлечь в работу слабых или неподготовленных по данному материалу обучающихся. При этом они перерабатывают значительное количество информации, которая заключена в ответах. При выполнении теста у них появляется шанс, а значит, мотивация для участия в контрольной работе. [1, с. 1-2].

Приведу пример обучающей контрольной работы «Функции глагола *to have*» для курсантов экономического факультета Академии ФСИН России. В этой работе курсантам предлагается повторение грамматического материала «Функции глагола *to have*» и затем курсанты выполняют обучающий тест:

I. В каком предложении “*to have*” употребляется в функции смыслового глагола:

1. The firm had shipped the goods by the 1st of October.
2. We had an interesting lecture on Marketing yesterday.
3. I will have finished the talks by 2 o'clock.

II. В каком предложении “*to have*” употребляется в функции модального глагола:

1. We carefully examined the samplers which they had sent us.
2. Many countries have mixed economies: private enterprises and government sector exist side by side.

3. Since government intervention in agriculture has grown there have occurred considerable changes in grain markets both of the USA and England.

4. Do you often have to come to the office early?

III. В каком предложении “to have” употребляется в функции вспомогательного глагола в видовременной форме *Past Perfect*:

1. As I did not know the Theory of Economics well I had to work hard to pass it.

2. It was really surprising how the rate of exchange had gone up.

3. The company has made a decision the start producing new machines.

4. The company had to lower the price of its goods because they were not on large demand.

IV. Укажите, какой английский перевод соответствует русскому предложению:

Когда мы пришли, бизнесмены обсудили систему налогообложения в России и в Англии.

1. We discussed the system of taxation in Russia and in England yesterday.

2. These businessmen have already discussed the system of taxation in Russia and in England.

3. When we came the businessmen had discussed the system of taxation in Russia and in England.

При проведении итогового контроля в условиях учебного процесса в неязыковом вузе хорошие результаты дает комплексное тестирование. Итоговый тест состоит из отдельных тестов, представляющих все виды речевой деятельности. В ходе тестирования студенты должны показать умение использовать все языковые средства: грамматические, лексические, фонетические [1, с. 3].

Приведем пример контролирующего теста для курсантов экономического факультета Академии ФСИН России:

I. Какое слово является прилагательным:

1. change

2. to change

3. exchange

4. changeable

II. Какое слово является глаголом:

1. private

2. decision

3. signify

4. firm

III. Какой глагол имеет одинаковую форму с существительным:

1. to market

2. to advertise

3. to obtain

4. to assess

IV. Как переводится слово «to allocate»:

1. улучшать
2. предлагать
3. расширять
4. распределять

V. Какое словосочетание переводится как «искусственные ресурсы»:

1. natural resources
2. necessary resources
3. man-made resources
4. economic resources

VI. В какой группе слов существительное является определением:

1. labour force
2. national wealth
3. available resources
4. mental labour

VII. В каком предложении употребляется герундий:

1. The manager insisted on sending a letter to our business partner.
2. The third-year students are having their practice in different firms.
3. He was standing at the entrance reading the advertisement.
4. There is confusion concerning three important terms: capital, money and wealth.

VIII. Выберите форму английского сказуемого в страдательном залоге, которую можно использовать для перевода следующего русского предложения «Ресурсы в рыночной экономике распределены в соответствии с законами спроса и предложения»:

1. are allocated
2. were allocated
3. will be allocated

IX. Укажите, какой русский перевод соответствует английскому предложению «Mr. Bell had to stay late in the office to look through the contract»:

1. Мистеру Беллу пришлось остаться в офисе допоздна, чтобы просмотреть контракт.
2. Мистер Белл остался в офисе допоздна и просматривал контракт.
3. Мистеру Беллу пришлось просматривать контракт допоздна в офисе.

Популярность методики тестирования знаний, навыков и умений в практике обучения иностранным языкам на современном этапе, в том числе и в условиях высшей школы, можно объяснить рядом существенных преимуществ, таких как: объективность результатов тестирования, экономичность во времени при проведении и проверке тестов, одновременный охват всех обучающихся, создание одинаковых условий контроля для всех тестируемых. Тест дает возможность включать большой

выбор материала и контролировать не только его усвоение, но и отдельные навыки и умения пользоваться им.

Излишняя увлеченность тестированием знаний на занятиях по иностранному языку может отрицательно сказаться на развитии у обучающихся способности логически мыслить, сопоставлять, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи. Поэтому применять тестовые методики в учебном процессе следует с осторожностью и только в тех случаях, когда это способствует улучшению качества подготовки будущих специалистов и повышению эффективности учебного процесса в целом. [2, с. 162].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Молодых-Нагаева, Е.Г.* Тестирование в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития №20, 2015 – С.1-3.

2. *Мятлева, М.И.* Тестирование на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе: за и против // *Lingua mobilis* №2 (28), 2011 – С.162.

**Волков Я.В.
Белокопытова И.В.**

ЯВЛЕНИЕ ДИГЛОССИИ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ АРАБСКИХ РАЗГОВОРНО-ДИАЛЕКТНЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье рассматривается явление диглоссии в арабском языке, проблемные вопросы изучения арабских разговорно-диалектных языков в интересах качественной подготовки профессиональных переводчиков арабского языка.

Ключевые слов: арабский язык, диглоссия, арабские разговорно-обиходные языки, обучение диалекту.

**Yaroslav V. Volkov
Irina V. Belokopytova**

THE PHENOMENON OF DIGLOSSIA IN THE ARABIC LANGUAGE: PROBLEMS OF STUDYING THE ARABIC SPEAKING-DIALECT LANGUAGES

Abstract. The article discusses the phenomenon of diglossia in the Arabic language, the problematic issues of studying Arabic colloquial-dialect languages in the interest of high-quality training of professional translators of the Arabic language.

Key words: Arabic, diglossia, Arabic colloquial languages, dialect teaching.

Ни для кого не секрет, что почти каждый переводчик, начиная свою практическую деятельность, испытывает определенные, а иногда и серьезные трудности при выполнении устных видов перевода. И это не зависит от того, с каким языком он работает. Причина заключается в том, что, во-первых, разговорный язык существенно отличается от письменного, который в основном изучается в учебных заведениях; во-вторых, разговорно-обиходная форма языка в большей степени подвержена изменениям, учесть которые участники образовательного процесса часто просто не успевают; в-третьих, существуют значительные различия в языках между отдельными странами, а также территориальные различия внутри одной страны.

Расширение сферы российско-арабских отношений естественным образом повлекло за собой возрастание роли устно-речевой (вербальной) коммуникации наряду с имеющим более длительную традицию письменным обменом. Вместе с тем языковая ситуация в арабских странах создает дополнительные трудности для работы переводчика как на этапе изучения языка, так и в ходе практической деятельности.

Ситуация с использованием арабского языка в современном мире представляется хорошей иллюстрацией диглоссии (от греч. *di* - дважды, *glossa* – язык) – одновременное существование в обществе двух языков или двух форм одного языка, применяемых в разных функциональных сферах.

В отличие от билингвизма, диглоссия как социолингвистический феномен предполагает сознательную оценку говорящими своих идиомов по шкале «высокий-низкий» [2, с. 136].

Следует отметить, что арабоязычный ареал (свыше 300 млн. чел.) обслуживается структурно и функционально различающимися языковыми системами: книжно-литературной («арабский литературный язык (АЛЯ)») и устно-разговорной («арабские разговорно-диалектные языки» (АРДЯ), которые также иногда называются «диалектами» или «обиходно-разговорными языками»).

Литературный язык – наддиалектная разновидность арабского языка, используемая на письме и в формальной речи. Это язык культуры, науки, публицистики, делопроизводства, СМИ и т.п. Современный арабский литературный язык (АЛЯ) распространен во всех арабоязычных странах, именно эта разновидность арабского языка используется ООН в качестве одного из 6 официальных языков. Большинство издаваемых на арабском языке печатных изданий, книг, документов и практически вся учебная литература написаны на АЛЯ.

Несмотря на то, что все 22 официальных арабоязычных государства провозглашают именно АЛЯ своим государственным языком, он не используется в сфере непосредственного повседневного общения. В реальности первым языком большинства арабов являются местные варианты разговорного языка. Эти разновидности достаточно сильно различаются между собой и могут быть трудными или невозможными для понимания носителями других диалектов ввиду того, что для каждого региона арабского мира характерен свой специфический диалект.

Внутри каждой арабской страны официальное общение (письменное и устное) обслуживает АЛЯ, неофициальное устное – наддиалектное койне, а устное в районах страны территориальные диалекты. Подобная языковая ситуация характеризуется сосуществованием нормированных и ненормированных языковых образований, обладающих также различным социальным престижем. В этом плане противопоставляются литературный язык и территориальный диалект как соответственно наиболее или наименее престижные языковые образования, но и разграничение по этой линии также не является абсолютным. При сознании высокой престижности современного литературного языка, возможны случаи, когда и диалект считается весьма престижным. Его престижность определяется значимостью для говорящих, возможностью с помощью его осуществлять коммуникацию во всех сферах, в том числе параллельно и в тех, которые обслуживаются литературным языком [1, с. 6].

И хотя в реальной жизни сложно, а зачастую практически невозможно провести чёткую границу между АЛЯ и диалектом, так как обе формы языка существуют одновременно, параллельно и, нередко, пересекаются и смешиваются друг с другом в разных пропорциях и объёмах в зависимости

от коммуникативного и социального контекста, в современной арабистике преобладает точка зрения, что АЛЯ и диалекты – это близкие, но все-таки различные языки, имеющие разный грамматический строй.

В ходе международной научно-практической конференции «Преподавание арабского языка в России: актуальные проблемы и перспективы», состоявшейся 11 апреля 2019 года на базе НИУ «Высшая школа экономики» под эгидой Лиги арабских государств, вопрос об обучении арабским разговорно-диалектным языкам стоял достаточно остро. Так был поднят ряд проблемных вопросов, на которые не было дано однозначных ответов. Среди них:

- Что такое на самом деле арабские диалекты: территориальные разговорные формы литературного языка или все-таки отдельные языки?

- Нужно ли их изучать в высшей школе и если да, то в рамках каких учебных дисциплин и какой продолжительностью?

- Во всех ли арабских диалектных языках есть устоявшаяся письменная форма?

- Имеется ли актуальная учебная литература по диалектным языкам?

- Кто должен преподавать? Носитель диалектного языка или владеющий им русскоязычный преподаватель?

- И, наконец, какой (или какие) именно территориальные диалектные языки преподавать?

Однозначного ответа на поставленные вопросы не прозвучало. Однако мы с полной уверенностью можем говорить, что необходимость разностороннего изучения арабских диалектов сегодня не вызывает сомнений. Однако вопрос в том, какой диалект более предпочтителен для изучения иностранцами, не имеет однозначного ответа. В зависимости от специфических потребностей и прикладного назначения обучения каждый решает этот вопрос индивидуально. В России преподавание арабского начинается с литературного языка, знание которого существенно облегчает освоение любого диалекта.

С другой стороны, следует отметить, что число учебников и учебных пособий по отдельным диалектам невелико, для ряда диалектов вообще отсутствует какая-либо учебная литература. Сравнительно недавно началась работа по составлению диалектных словарей. Серьезным тормозом в разработке адекватной частной методики преподавания до недавнего времени являлась теоретическая неясность и путаница в идентификации статуса арабских диалектов с общелингвистической точки зрения. Отказ от представления диалекта как «порчи» литературного языка или рассмотрения его на правах некой его подсистемы знаменовал начало качественно нового этапа в развитии арабистики.

Диалект есть разновидность данного языка, употребляемая в качестве средства общения лицами, связанными тесной территориальной,

социальной или профессиональной деятельностью. Различают территориальные и социальные диалекты.

Территориальный диалект всегда представляет собой часть целого – данного языка. Поэтому диалект всегда противопоставлен другому диалекту или другому диалекту, объединяясь с ними целым рядом общих языковых черт. Территориальные диалекты обладают различиями в звуковом строе, грамматике, словообразовании, лексике.

Территориальный диалект определяется как средство общения населения исторически сложившейся области со специфическими этнографическими особенностями, как единица лингвогеографического членения, обрисовывающаяся на карте совокупностью языковых и этнографических границ [2, с. 132-133].

Если исходить из существующего общелингвистического определения диалекта как территориальной разновидности данного языка, то очевидно, что арабские «диалекты», являющиеся самостоятельными в структурном отношении языками и обслуживающие всё население данной территории, вряд ли следует называть диалектами. Как нельзя лучше для арабских языков подходит название «разговорно-диалектный язык». Однако контекстуально допустимо употребление терминов «диалект» и «разговорно-обиходный язык» как условное название существующих реалий.

Многообразие арабских разговорно-диалектных языков ставит серьёзные проблемы в области подготовки переводческих кадров. Каким из них обучать и в какой последовательности?

Одному из авторов этой статьи повезло приобрести опыт изучения в течение трех месяцев египетского диалекта в Каире в Военном институте иностранных языков – MODLI (M – ministry, O – of, D – defense, L – linguistic, I – institute).

Для изучения египетского диалекта военнослужащими дружественных стран лингвистический институт MODLI разработал специальную программу, которая рассчитана на срок обучения – 6 месяцев. При изучении данного курса используются 3 учебных пособия, а сам курс называется «Арабский язык для не говорящих на нём. Египетский диалект»

Первая книга направлена на формирование у обучаемого представления о египетском диалекте. Здесь представлены фонетические, грамматические и синтаксические правила, присущие диалекту, а также разговорная часто употребляемая лексика, устойчивые выражения и диалоги. Книга имеет формат А4, шрифт Times New Roman, а также много тематических иллюстраций, что, несомненно, облегчает восприятие информации.

По завершению данной книги обучающиеся пишут контрольную работу в виде теста, на основе пройденного материала. Данный контроль проводится с тем, чтобы выявить уровень успеваемости группы.

Вторая книга также содержит правила, лексику и фразеологические обороты, однако ее основу составляют диалоги и тексты, объем и сложность которых постепенно возрастают.

Третья книга состоит преимущественно из текстов, статей и рассказов на египетском диалекте. Таким образом, можно проследить, что освоение диалекта происходит планомерно от простого к сложному, что позволяет обучающимся качественно и в полной мере усваивать объясняемый материал.

Несмотря на тот факт, что диалект имеет преимущественно разговорную форму, обучение египетскому диалекту базируется на отработке и совершенствовании *четырёх видов речевой деятельности*: говорении, аудировании, письме и чтении. Однако большее внимание уделяется всё-таки говорению и аудированию. Иными словами, имеет место четкая система методики обучения диалекту (обучение языку через формирование языковых знаний; обучение речи через формирование речевых навыков; обучение речевой деятельности через формирование коммуникативных умений).

В соответствии с межгосударственным соглашением срок обучения российских военнослужащих составляет 3 месяца, поэтому преподаваемая программа сокращается до прохождения материала двух книг и сдачи итогового экзамена.

Занятия проходят 5 дней в неделю с 9:00 до 14:00. В учебные дни, обучающиеся посещают три пары с перерывами на 20-30 минут. Обучение ведётся на арабском литературном языке, при этом, если у обучающихся на начальном этапе возникают какие-либо сложности с пониманием, преподаватель переходит на английский язык.

Каждые две недели преподаватель меняется. Это делается для того, чтобы обучающиеся не привыкали только к одному педагогу, к его произношению и методическим подходам.

В институте MODLI есть специально оборудованные лингафонные классы. Поэтому для отработки навыков аудирования обучающиеся переходят в мультимедийные аудитории, где каждый садится за отдельный компьютер, надевает наушники и самостоятельно выполняет предложенное задание: например, прослушать новостное сообщение, сделать скрипт.

Аудитория, в которой обычно проходят учебные занятия оснащена плазменным телевизором, преподаватель регулярно демонстрирует отрывки из фильмов, а по окончании просмотра обсуждает с обучающимися то, что они поняли, при необходимости разбирает

видеофрагмент на части или на отдельные предложения, показывает их по нескольку раз в случае, если группа что-то не поняла.

Опыт обучения арабским диалектным языкам показывает, что у обучающихся возникают значительные трудности в восприятии и понимании звучащей речи. Причины этого явления заключаются в существенных различиях в фонетическом строе литературной и диалектной систем. Проблема может быть решена, только в том случае, если обучаемый приобретет качественно новый звуковой стереотип. Преподаватели советуют чаще смотреть телевидение, по которому транслируют разнообразные программы, посвященные культуре, религии, кухне, спорту, политике.

Здесь следует отметить, что языковая практика не заканчивается, когда обучающиеся покидают учебную аудиторию. Им приходится общаться с местным населением, например, сделать заказ обеда в кафе, уточнить в холле гостиницы какую-либо информацию, купить в магазине продукты, узнать у прохожих дорогу, и, соответственно, применять полученные в ходе занятий знания в непосредственной коммуникации с носителями языка.

По окончании курса обучающиеся сдают выпускной экзамен, состоящий из двух частей: письменный тест на основе пройденного материала и устная беседа на предложенную тему.

Языковая программа в MODLI построена таким образом, что слушатели, прошедшие курс, на 100% готовы к сдаче экзамена, так как в ходе обучения преподаватели помогали им формировать и постепенно совершенствовать все необходимые лингвистические навыки, а также овладевать фоновыми знаниями.

В заключение следует отметить, что процесс освоения диалекта будет более продуктивным, в том случае, когда обучающийся погрузится непосредственно в языковую среду. Ввиду того, что диалект – преимущественно разговорная форма общения, то необходима постоянная речевая практика с его носителями. Приблизиться к реальной языковой ситуации, существующей в арабских странах и освоить диалект только в теории, делая упор при изучении на фильмы и музыку, а также, руководствуясь при этом методическими пособиями, можно, однако данный процесс займет гораздо больше времени и эффективность такого метода будет уступать реальной речевой практике.

Безусловно, необходимо развивать всестороннее сотрудничество со странами изучаемых языков, а студентов и курсантов, будущих арабистов, на 3-4 курсе начинать отправлять в языковые стажировки на обучение, а затем и в командировки для осуществления перевода, с тем, чтобы к выпуску это были уже готовые к реальной работе специалисты, имеющие за плечами практический переводческий опыт.

Очевидно, идеальный вариант подготовки – изучение конкретной арабской страны, варианта её литературного языка и соответствующего разговорно-диалектного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зарубежный восток. Языковая ситуация и языковая политика. Под ред. Г.Ш. Шарбатова – М.: «Наука», 1986.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. Под ред. В.Н. Ярцева. – М.: «Советская энциклопедия», 1990.

ИМПЕРАТИВНАЯ СМЕНА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК ФАКТОР УЧЕБНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье в качестве одного из факторов, существенно влияющих на успеваемость студентов, рассматривается императивная смена иностранного языка, не обусловленная особенностями учебной программы. Анализируются причины, не позволяющие в данной ситуации сообщить обучающимся коммуникативные навыки в нужном объеме, а также эффективно организовать образовательный процесс в целом. Делается вывод о необходимости продолжения изучения того иностранного языка, который был выбран в школе.

Ключевые слова: неязыковой вуз, неуспеваемость, иностранный язык, смена иностранного языка, негативные последствия.

Yury A. Vorobyev

IMPERATIVE CHANGE OF A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY AS A FACTOR OF ACADEMIC UNDERACHIEVEMENT OF STUDENTS

Abstract. The article considers the imperative change of a foreign language as one of the factors affecting student underachievement. The author also analyzes the reasons that do not allow in this situation to impart to students communication skills in the necessary volume, as well as effectively organize the educational process as a whole. It is concluded that it is necessary to continue studying the foreign language that was chosen at school.

Key words: non-linguistic high school, academic underachievement, foreign language, change of foreign language, negative consequences

Проблема неуспеваемости остается актуальной для всех педагогов вне зависимости от форм и видов обучения. Поиск ее причин и способов разрешения имеет долгую историю как в теоретических изысканиях, так и на практике.

Являясь понятием многоаспектным, неуспеваемость не имеет однозначного определения. В большинстве случаев она рассматривается как результат обучения и одновременно как некоторый процесс (ср. неуспеваемость – это несоответствие подготовки обучающихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения [1, с. 36]). В нашей работе мы будем понимать под неуспеваемостью процесс и итог расхождения результатов обучения конкретного студента с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Что же обуславливает учебную неуспеваемость? В целом все факторы, влияющие на успешность (или неуспешность) в учебе, принято делить на внутренние и внешние. К первым относят:

- плохую базовую подготовку и низкое качество знаний школьной программы;
- несформированные навыки самоорганизации и дисциплины;
- неумение планировать и контролировать учебную деятельность
- отсутствие должной мотивации к учебе;
- наличие индивидуальных психологических особенностей (познавательная потребность, умение адаптироваться к новым условиям и требованиям и т. д.).

Внешние факторы максимально многогранны и классифицируются на несколько подвидов:

- организационные (форма обучения, требования к посещаемости, виды проверки знаний, организация учебного процесса, квалификация преподавателей и т. д.);
- материальные (наличие оплаты за обучение, общее материальное положение человека, необходимость работать);
- семейно-бытовые (возраст, семейный статус, состояние здоровья, наличие свободного времени и условий для подготовки к занятиям и т.д.) [2, 3, 4].

Все названные факторы в той или иной степени могут влиять на успеваемость студента и по иностранному языку. Однако традиционно в качестве наиболее значимых при изучении иностранного языка в неязыковом вузе рассматриваются низкая мотивация и невысокая базовая подготовка студентов по данному предмету. Будучи дисциплиной общеобразовательной, иностранный язык часто воспринимается как нечто второстепенное, необязательное для постоянной и целенаправленной подготовки, а хорошие языковые знания у многих не ассоциируются с профессиональной успешностью. Недостаточная школьная подготовка как причина плохой успеваемости по иностранному языку у обучающихся в неязыковых вузах в дидактике уже давно стала общим местом.

Помимо указанных двух факторов, наиболее существенно снижающих успеваемость по иностранному языку, нам представляется необходимым выделить еще один, почти не упоминаемый в методической литературе, тем не менее, встречающийся не так уж редко. Это императивная смена иностранного языка, под которой мы понимаем переучивание обучающегося с одного языка на другой в ситуациях, не обусловленных особенностями образовательных программ и не основанных на желании самого студента. Речь идет о тех случаях, когда первокурсники, изучавшие в школе не английский, а более редкие на сегодняшний день языки (например, немецкий или французский), по причине своей малочисленности не получают возможности продолжить

начатое изучение соответствующего языка, а определяются в учебные группы с английским языком.

Практика показывает, что в этом случае большинство из вышеперечисленных причин, обуславливающих неуспеваемость обучающегося, будучи умноженными на факт императивной смены языка, приобретают особую значимость, часто критического свойства, особенно с учетом следующих аспектов, характерных для специализированных вузов.

Учебно-организационный аспект. В большинстве неязыковых вузов курс иностранного языка разрабатывается на основе Примерной программы [5], отводящей на изучение дисциплины 340 часов (170 часов – на аудиторные занятия и 170 часов – на самостоятельную подготовку). Распределив этот объем аудиторной нагрузки на стандартные четыре семестра двух первых курсов, мы получим 2–3 часа в неделю. Этого едва хватает для «повышения исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования» [5, с. 5]. У студентов, приступающих к изучению нового языка, такая ступень просто отсутствует. Кроме того, в рамках этих часов обучающиеся должны усвоить языковой материал четырех обязательных блоков: «Иностранный язык для общих целей», «Иностранный язык для академических целей», «Иностранный язык для специальных/профессиональных целей» и «Иностранный язык для делового общения». Распределение часов по данным блокам каждый вуз выполняет самостоятельно, но выделение дюжины-другой дополнительных часов на знакомство с правилами чтения, произношения и базовыми грамматическими правилами никто, разумеется, предусматривать не будет. В некоторых вузах созданы специальные языковые курсы, но функционируют они в часы самостоятельной подготовки, которая, конечно, существует не только для иностранного языка, да и часто на не безвозмездной основе. Таким образом, переучиваемый студент оказывается в исключительно невыгодной ситуации, требующей от него большего объема учебной работы и в более жестком режиме. Нельзя забывать, что императивная смена языка происходит в один из самых трудных моментов адаптационного процесса – на этапе смены школьной образовательной парадигмы на вузовскую.

Языковой аспект. В ходе изучения иностранного языка в школе у ребенка, даже в случае невысокого уровня языковых знаний, обязательно формируется концептуальное понимание языковой системы конкретного языка, находящее свое выражение в усвоении его фонетико-фонологических особенностей, определенной совокупности грамматических категорий, лексического запаса, набора речевых клише, обладающих национальной уникальностью. Кроме того, всякое изучение языка обязательно сопряжено с погружением в национальную культуру, которую обслуживает данный язык и частью которой он является. На протяжении всего школьного курса иностранного языка обучающийся

знакомится с историей, обычаями и традициями определенных стран, получает некоторый набор фоновых знаний, необходимых для успешного проведения интеркоммуникативного акта с носителями данного языка. При императивной смене языка весь этот багаж знаний будет выполнять интерферирующую роль, серьезно сказываясь на эффективности усвоения «нового» иностранного языка.

Методический аспект. Императивная смена языка предопределяет необходимость соответствующего методического реагирования. В первую очередь, сюда следует отнести индивидуализацию и дифференциализацию учебного процесса, подбор специальных упражнений для отработки правил чтения и произношения, усвоения базовых грамматических категорий и наиболее употребительной лексики. Однако практика показывает, что при переучивании это потребует значительных дополнительных усилий как со стороны обучающегося, так и со стороны педагога. Для подавляющего большинства преподавателей не составляет особого труда подготовить разноуровневые задания, проверить качество их выполнения в ходе аудиторного занятия, внести необходимые коррективы, но это в том случае, если эти уровни соположены. При наличии в группе абсолютного новичка возникает необходимость прохождения некоего подобия вводного курса. Работа в рамках этого курса всегда отличается особыми временными затратами, а это значит, что большая доля учебного времени будет забираться у других обучающихся. Конечно, проработку определенного объема материала можно выполнять в рамках самостоятельной работы студента, но для этого ему придется урезать время на подготовку к другим предметам, либо сокращать свободное время, которого в начале вузовского обучения и так не очень много. Малоэффективным оказывается и помещение «иноязычных» обучающихся в группы, где собраны студенты с низким уровнем языковых знаний, так как низкий уровень не есть его отсутствие.

Психологический аспект. Осознание студентом своей абсолютной иноязычной неуспешности серьезно влияет на его психологическое состояние. С учетом того что имеющиеся языковые знания оказываются невостребованными и изучение предмета нужно начинать заново со значительными временными затратами, это состояние (состояние «обманутой уверенности в своих силах») в большом количестве случаев приобретает характеристики стресса. Искомой становится любая положительная оценка, и это притом, что в школе человек мог успевать по иностранному языку на «хорошо» или даже на «отлично».

В этой ситуации классические приемы мотивации студента к более интенсивной работе по иностранному языку далеко не всегда достигают цели. Основным препятствием является осознание обучающимся «невинности» в своей неуспеваемости, так как решение о смене языка было вынесено без принятия во внимание его мнения. Ему просто

объявляют, что формирование учебной группы из одного или двух-трех студентов экономически невыгодно. Кроме того, даже усиленно работая над новым языком, студент достаточно долго будет числиться в отстающих на фоне своих сокурсников, так как не сможет в среднесрочной перспективе продемонстрировать тот уровень знаний, умений, а также скорость мышления и операций, которые показывают обучающиеся с ним рядом студенты [6].

Продолжительное действие эффекта неуспешности отрицательно влияет на взаимоотношения студента и преподавателя, и преподавателя и руководства. То, что преподаватель в такой ситуации не в силах эффективно передать знания и умения, часто воспринимается как его недостаточная квалификация или ненадлежащее исполнение своих обязанностей. Довольно часто выходом из такой ситуации становится завышение оценок преподавателем при ответах «языкового новичка», что с формальной точки зрения, может, и устраивает всех участников образовательного процесса, но по сути своей является своеобразным «учебным подлогом» со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Ограниченный объем статьи не позволяет продолжить перечень негативных последствий императивной смены языка, но даже если исходить из упомянутых, то можно сделать заключение об иллюзорности тех экономических преимуществ, которые якобы достигаются распределением «не англичан» в группы студентов с английским языком. Невозможность продолжить изучение языка, начатое в школе, отрицательно сказывается не только на качестве языковой подготовки студента, создает для него некомфортные условия обучения в целом, но и в значительной степени искажает реальную картину качества преподавания в конкретном вузе, а также обуславливает имиджевые потери для учебного заведения и утрату конкурентных предпочтений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Цетлин В. С.* Неудачность школьников и ее предупреждение. — М., 1977. — 120 с.
2. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.
3. *Шхашемишева М. З., Анаев М. А.* Взаимосвязь самооценки и успеваемости студентов // Проблемы и перспективы образования в России. 2015. — С. 40–44.
4. *Гельмонт А. М.* Мотивация учебной деятельности студентов и академическая успеваемость в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2003. — Вып. 5. — С. 8–20.
5. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. — М., 2009. — 23 с.
6. *Демьяненко Р. Б.* Неудачающие. Как помочь студенту? — URL : <https://www.informio.ru/publications/id1491/Neuspevayushie-Kak-pomoch-studentu> (дата обращения: 04.12.2019).

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Данная статья посвящена специфике преподавания общественно-политического перевода на китайском языке. Особое внимание уделяется вопросу организации учебного процесса в группе. Делается акцент на важности включения в процесс освоения иностранного языка профессиональной деятельности страноведческой и культурной составляющей.

Ключевые слова: китайский язык, восточные языки, иностранный язык профессиональной деятельности, общественно-политический дискурс, «мягкая сила»

Albina K. Galimzyanova

FEATURES OF THE METHOD OF TEACHING SOCIO-POLITICAL TRANSLATION IN CHINESE

Abstract: This article is devoted to the specificity of teaching socio-political translation into Chinese. Particular attention is paid to the organization of the educational process in the group. The author draws reader's attention to the importance of integrating cross-cultural components into the process of mastering a foreign language.

Key words: Chinese language, Oriental languages, foreign language for professional purposes, socio-political discourse, "soft power"

В условиях движения к многополярному миру и стремительно меняющейся международной обстановки, а также в связи с возрастанием роли двусторонних отношений между отдельно взятыми странами, возрастает необходимость подготовки высокопрофессиональных специалистов-международников, профессионально владеющих общественно-политическим дискурсом на иностранном языке.

На современном этапе бурными темпами развиваются двусторонние российско-китайские отношения, оказывающие большое влияние на международные отношения в целом и на процессы, происходящие сегодня в свете становления многополярного мира, в частности. Происходит развитие межгосударственных контактов в рамках инициативы «Один пояс, один путь», укрепляется сотрудничество в рамках БРИКС и ШОС [1], а также Азиатско-Тихоокеанского региона. Бурными темпами развиваются Сибирь и Дальний Восток. Происходит сопряжение российского проекта Евразийского экономического союза (ЕАЭС) и Экономического пояса Шелкового пути. Поэтому все большее значение начинает приобретать подготовка специалистов-международников, профессионально владеющих именно китайским языком. Однако высококвалифицированный специалист, кроме хорошего уровня владения иностранным языком, «должен обладать особыми навыками письменного

перевода, а также знать отличия между бытовой лексикой и общественно-политической, и быть мотивированным к освоению данных навыков» [8, с. 379]. А для того чтобы отличать бытовую и общественно-политическую лексику, студенты должны обладать прочной грамматической базой и определенным арсеналом базовой лексики, который в дальнейшем поможет в освоении общественно-политического дискурса.

Изучение иностранного языка, особенно китайского, невозможно без выработки у слушателей навыков самодисциплины. Поскольку китайский язык имеет ряд особенностей, в частности, невероятно объемный словарный состав. Поэтому на начальном этапе подготовки необходимо вырабатывать у студентов чувство ответственности за себя, за свои знания. Нужно приучить их к систематическому, своевременному и качественному выполнению домашних заданий. Преподавателю «важно четко обозначить свои требования и последствия, которые могут наступить в результате их невыполнения. Все это необходимо для создания благоприятной атмосферы в группе, а также освоению материала на хорошем уровне» [2, с. 115]. Иначе, без самодисциплины на начальном этапе освоения китайского языка, слушатели будут просто не в состоянии освоить в будущем общественно-политическую тематику на высоком уровне. Такого рода дискурс имеет свои характерные особенности, а умение воспринимать общественно-политический дискурс на китайском языке и впоследствии суметь излагать на нем свои мысли и выполнять устные последовательные переводы – тем более не легкая задача.

Характерными особенностями китайского общественно-политического дискурса являются следование канонам и насыщенность «цитатами», а также использование устойчивых выражений, которые определяют особенности китайской политической системы и политического курса. «Нельзя не отметить, что использование устойчивых выражений (чэньюев), цитат из древних китайских канонических текстов Хуанди, Конфуция, Сунь-цзы, Лао-цзы и др. показывает «элитарность» и образованность руководителя, делает его выступление для китайских слушателей более ярким, выразительным, образным и понятным» [9, с. 163]. Лексика общественно-политического дискурса обычно состоит из слов и выражений, встречающихся в выступлениях китайских лидеров, а также в докладах и постановлениях Всекитайского собрания народных представителей.

Направление подготовки «международные отношения» охватывает широкий спектр политических, экономических, экологических, культурно-идеологических и иных процессов [11, с. 148]. Поэтому перед преподавателем стоит важная задача: подготовить специалиста в области международных отношений, умеющего не просто изъясняться на иностранном языке посредством бытовой тематики, но и способного выполнять важные внешнеполитические задачи в конкретной стране,

используя при этом общественно-политический дискурс. Для преподавателя иностранного языка очень важно и самому обладать широким политическим кругозором и постоянно быть в курсе изменений, происходящих на мировой арене для того, чтобы уметь четко выстроить свою собственную методику преподавания иностранного языка.

Для реализации этой стратегии преподавателю необходимо суметь провести четкую связь между иностранным языком и курсами профессиональной подготовки студентов, которые включают в себя зарубежное регионоведение, географию и историю страны или региона, язык которого изучается. При этом и преподаватель иностранного языка, и студент выполняют общую задачу – преподаватель – подготовить и сформировать специалиста-международника, знающего и умеющего реализовать свои знания и умения на иностранном языке применительно к конкретному региону и конкретной стране (здесь Китай), а студент – суметь вобрать в себя весь объем полученной от преподавателя информации. [10, с. 324]. Выпускник, успешно освоивший программу подготовки «международные отношения» и получивший определенный уровень знания китайского языка должен уметь разбираться в вопросах внутренней и внешней политики России и Китая, в вопросах российско-китайских отношений.

Успешному освоению китайского языка общественно-политической тематики может способствовать внедрение страноведческого и культурного компонентов в процесс преподавания, «так как без понимания и принятия культурных особенностей этой страны и менталитета ее жителей невозможно заставить себя выучить и понять китайский язык» [2, с. 116]. Посредством познания культуры страны изучаемого языка студенты с большим энтузиазмом погружаются в процесс освоения нового материала, что в свою очередь ведет к лучшему усвоению новой лексики. Появляется интерес к знакомству с культурной дипломатией и «мягкой силой» страны [3], [4], [5], [6], которая включает ознакомление с традиционной и современной культурой, гуманитарные обмены, а также распространение иностранного языка за рубежом. Таким образом, происходит полное погружение в культуру Китая, история которого насчитывает несколько тысячелетий. Также немаловажно внедрить в сознание студентов тезис об адекватности перевода, а не буквальности его, к которой часто склоняется переводящий. Важно отойти от стереотипа поиска эквивалента словарной единице, сориентировав переводящего на поиск словосочетаний и оборотов, применяемых в аналогичной ситуации, побуждая к извлечению из памяти пройденных текстов на иностранном языке, описывающих подобное событие [12, с. 251].

Преподаватель должен обучить студентов за ограниченный промежуток времени находить, перерабатывать/ транслировать, оценивать и использовать в практической деятельности большой объем информации

на иностранном языке [7, с. 140]. Большую роль при освоении общественно-политического перевода играет форма ведения занятий – семинар, круглый стол или же конференция. При этом нужно учитывать, что подготовка к той или иной форме проведения занятия, предполагает отработку определенного сценария, усвоение определенного набора специальной терминологии на иностранном языке, распределение ролей, выбор модератора. С помощью данных форм отработки полученного в ходе занятий материала, у студентов вырабатываются навыки поиска и отбора специализированного материала, появляется свой стиль ведения дискуссий на определенную тематику. Появляется опыт необходимый для участия в переговорах, в настоящих международных конференциях и круглых столах, что выводит процесс обучения на качественный уровень.

Подводя итоги, отметим, что для наиболее успешного освоения и использования в профессиональной деятельности восточного языка (китайского), студентам необходимо овладеть не только самим иностранным языком, но и познать страноведческие и культурные особенности страны. Задача преподавателя состоит в правильной организации учебного процесса с самого начала занятий. С помощью различных видов упражнений прорабатывать со студентами переводы специфической общественно-политической лексики. Также важно выработать у студентов чувство ответственности и самодисциплины. Приучить их к систематическому, своевременному и качественному выполнению заданий. Внедрять в процесс обучения активные формы занятий, такие как семинары, круглые столы или конференции. Все это будет способствовать развитию профессиональных навыков будущих бакалавров и магистров.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галимзянова А.К. 15 лет Шанхайской организации сотрудничества: Становление. Развитие. Перспективы// Актуальные проблемы международных отношений в XXI веке// Материалы международной конференции. 2017. С. 152–157.

2. Белоусова Т.П. Особенности преподавания китайского языка на начальных курсах бакалавриата// Восточный альманах// Сборник научных статей. Под общей редакцией Т.А. Закаурцевой. Москва, 2018. С. 113–118.

3. Добринская О.А. Особенности «мягкой силы» Японии в странах Центральной Азии// Ежегодник Япония 2015. Т. 44. С. 36–56.

4. Коптелова И.Е. «Мягкая сила» как ресурс внешней политики Венгрии при работе с соотечественниками// Стратегия «мягкой силы» в контексте информационных войн// Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Московский государственный лингвистический университет. 2017. С. 129–141.

5. Кукарцева М.А. «Мягкая сила» в информационной политике России за рубежом// Стратегия «мягкой силы» в контексте информационных войн// Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Московский государственный лингвистический университет. 2017. С. 148–58.

6. *Потапов Ю.Б.* О проблемах перевода реалий при обучении общественно-политическому дискурсу на персидском языке// *New world. New language. New thinking*// Сборник материалов II ежегодной международной научной-практической конференции. 2019. С. 449-454.

7. *Ларионова Е.И.* К вопросу об использовании видео материалов при обучении общественно-политическому дискурсу на турецком языке// *Восточный альманах. Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации. Кафедра восточных языков.* Москва, 2017. С. 138–147.

8. *Литвинова Ю.Г.* Методика преподавания общественно-политического перевода в китайском языке// *Россия – Китай: история и культура*//Сборник статей и докладов участников X Международной научно-практической конференции. 2017. С. 378–382.

9. *Ли Ц., Дубкова О.В.* Обучение устному переводу: политический дискурс// *Актуальные вопросы образования.* 2018. № 2. С. 161–165.

10. *Мозлов А.Т., Галимзянова А.К.* Новые тенденции в преподавании восточных языков в ДА МИД РФ в соответствии с задачами современной внешней политики России// *New World. New Language. New Thinking*// Сборник материалов II ежегодной международной научной-практической конференции. 2019. С. 322–327.

11. *Опарина Н.В.* Использование предметно-языкового интегрированного обучения при подготовке арабистов// *Восточный альманах*// Сборник научных статей. Под общей редакцией М.Г. Троянского. Москва, 2019. С. 147–152.

12. *Софронова Л.В.* Общественно-политический дискурс на иностранном языке: некоторые вопросы методики обучения// *Международный форум восточных языков и культур. Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI веке.* 2018. С. 248–255.

АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ АСПИРАНТОВ (ДО И ПОСЛЕ РЕФОРМЫ)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов и проблемных моментов, связанных с реформой аспирантуры согласно Федеральному закону от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации».

Деятельность аспирантуры разделилась на периоды «до» и «после» реформы. Её статус кардинально изменился. Теперь она входит в категорию «высшего образования» в качестве 3-й ступени наряду с бакалавриатом (1-ая ступень) и магистратуры (2-ая ступень). Ранее аспирантура являлась послевузовской формой образования. Соответственно произошли коренные изменения в подходе к обучению в аспирантуре, организации плановых занятий и форм контроля.

Более конкретно в статье рассматриваются вопросы обучения иностранным языкам на примере английского в целях формирования общепрофессиональной и профессиональной иноязычной речевой компетенции.

Ключевые слова: программа бакалавриата, магистратура, аспирантура, соискатель, реформа.

Natalya P. Geraskina

ENGLISH FOR Ph.D STUDENTS (BEFORE AND AFTER THE REFORM)

Abstract. The article is devoted to the challenging issues connected with the reform and transformation of post-graduate course under the Federal law # 273 dated Dec. 29, 2012.

Its activity is now divided into two periods: “before” and “after” the reform. As of now it belongs to the category “higher education” as its 3rd grade level, the 1st one being Bachelor’s degree programme (bakalavriat), and the 2nd one Master’s degree programme (or magistratura). Earlier it used to be a post-graduate course. Accordingly there are drastic changes in the approach to the education of PhD students which are reflected in the practical classes as well as forms of control.

Issues of providing English language training are considered in the article more specifically. The training is aimed at the formation of comprehensive and professional foreign language competence.

Key words: Bachelor's programme, Master's programme, post-graduate programme, doctoral student, reform.

Реформа системы высшего образования (отправные моменты – присоединение России к Болонскому процессу (2003г.), принятие Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») привела к очень серьезным изменениям.

Вместо «специалитета» - 5-летнего, в среднем, обучения появились, как известно, бакалавриат (I ступень высшего образования), магистратура (II ступень) и аспирантура (III, высшая ступень).

До реформы аспирантура представляла собой форму послевузовского образования, целью которого было проведение научного исследования и защита диссертации на соискание ученой степени кандидата наук.

Соответственно поставленной задаче проходила работа/учеба диссертанта. Прикрепление к кафедре специальности для прохождения различных этапов исследования, написание статей, предзащита диссертации.

Организовывались занятия по предметам, входящим в экзамены кандидатского минимума (ныне называемые «кандидатские экзамены»), т.е. по специальности, иностранному языку и философии. Они представляли собой цикл лекций или занятий (100 ч. – по иностранному языку). Консультационно-подготовительный характер занятий не требовал строгой дисциплины в смысле постоянного присутствия на них, цель - сдача экзаменов (можно было готовиться самостоятельно, уделяя большее внимание работе над диссертацией).

После реформы. Реформа коренным образом изменила статус аспирантуры, перевела ее из послевузовского в вузовскую форму образования в качестве 3-й, высшей ступени.

Что это означало практически?

Нужно было вводить аспирантуру в общую систему высшего образования, разработав подробные учебные планы и программы, ужесточив контроль за посещаемостью, и «переакцентировать» внимание с работы над исследованием на полноценный учебный процесс. Таким образом, произошла смена приоритетов. Основным итогом стало завершение учебы и получение диплома со своеобразным названием: «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Доминирующая идея при этом – подготовка преподавателей вузов. По крайней мере так было задумано. Что же касается исследовательской части процесса обучения в аспирантуре, то ее никто не отменял, она реализовывалась параллельно учебной работе. Получение кандидатской степени, как представляется, перестало быть главной целью завершения процесса обучения в аспирантуре.

Следует отметить и еще один момент. Упразднилась категория соискательства. Она была популярной формой прикрепления к аспирантуре, поскольку давала возможность лицам, самостоятельно работающим над научным исследованием, на определенном этапе работы (в течение года, без учета вступительных экзаменов) прикрепляться к аспирантуре в качестве соискателя для:

- а) сдачи кандидатских экзаменов;
- б) завершение работы над диссертацией, получая квалифицированную помощь профессионалов.

Позже эта форма прикрепления приобрела «второе дыхание». Возобновилась такая возможность прикрепления к аспирантуре, однако

слово «соискательство», «соискатель» ушло из лексикона законодателей в сфере образования. И теперь вузы «соревнуются» в креативности, подбирая подходящее название. В Дипломатической академии таковым на сегодняшний день является термин «стажер», закреплённый Советом ДА. Многим (в том числе и мне) непонятно, зачем понадобилось упразднить принятый ранее термин «соискатель» (ученой степени кандидата наук), отражающий реальную картину.

Кто может стать аспирантом? Пройдя вступительные экзамены на конкурсной основе могут быть зачислены в аспирантуру лица с дипломом специалиста или магистра и имеющие склонность к научно-исследовательской работе.

Прежде чем перейти к вопросу об обеспечении учебного процесса в аспирантуре по иностранным языкам соответствующими материалами хотелось бы напомнить о тех принципах, которыми руководствовались преподаватели кафедр иностранных языков при подготовке собственных «академических» учебников, созданных ими.

В свое время в ДА уделялось большое внимание вопросам оптимизации и профессионализации учебного процесса при обучении иностранным языкам. Это остается актуальным и поныне, поскольку мы обучаем не языку вообще, а языку в профессиональной сфере общения как инструменту профессиональной деятельности дипломата (международника).

Под руководством научно-методического совета кафедр иностранных языков были выработаны и базовые принципы учебников, создаваемых в ДА, учебник должен быть:

- коммуникативно-ориентированным;
- профессионально значимым;
- комплексным (нацеленным на развитие навыков и умений по всем видам речевой деятельности).

Таким образом, в ходе учебного процесса решалась задача формирования общепрофессиональной компетенции.

На кафедре английского языка был создан (и успешно применяется и сейчас) комплекс учебников для различных этапов (или уровней):

- “Elementary communication” [1];
- “Effective communication” [2];
- “Active communication” [3].

На примере учебного пособия “Effective communication”, исходя из сопричастности к созданию этой работы, остановимся подробнее на его комплексности.

Из предисловия:

«Учебное пособие “Effective Communication” является второй частью учебного комплекса (“Elementary Communication”, “Effective Communication”, “Active Communication”), состоящего из трех отдельных

книг, предназначенных для различных этапов обучения (от начального до продвинутого) и объединенных единой целью: научить всестороннему деятельностному общению на английском языке.

В пособии использованы оригинальные страноведческие материалы о Великобритании и США по таким темам, как страна, государственное устройство, средства массовой информации, спорт, искусство и др.

Учебное пособие отличает комплексность – использование различных видов работы по всем аспектам речевой коммуникации, что структурно отражено в разделах каждого урока.

Каждый урок состоит из шести разделов.

Грамматика включает теоретический материал в виде таблиц и моделей, тренировочные упражнения и коммуникативно-ориентированные задания.

Языковые функции иллюстрируют способы выражения различных речевых намерений (приветствие, просьба, извинение и т.д.) в официальных и неофициальных ситуациях общения. В разделе представлены упражнения и ролевые задания для активизации речевых формул в речи.

Чтение включает оригинальные тексты страноведческого характера о Великобритании и США, рассчитанные на обучение различным видам чтения. Тексты для аналитического чтения сопровождаются заданиями на отработку лексического материала.

Аудирование состоит из заданий на прослушивание записанных на аудиокассету текстов и диалогов по тематике урока.

Говорение предлагает разнообразные задания на активизацию в речи лексического материала урока, обсуждение и ролевые игры.

Письмо включает упражнения, направленные на развитие навыков письма, а также образцы официальных и неофициальных писем и задания по их написанию.

Каждый урок завершается тематическим словарем.

В конце пособия дается список фразовых глаголов и приводятся скрипты текстов и диалогов, записанных на аудиокассету» [2].

Те же требования в плане коммуникативности и профессиональной ориентированности предъявляются и к учебным пособиям. В частности, по общественно-политическому аспекту обучения.

Весь курс обучения в аспирантуре (3-летний для очной формы обучения и 4 – для заочной) теперь вмещает в себя почти 6,5 тысяч часов (!).

Что касается иностранных языков, то сохранилась программа подготовки к кандидатскому экзамену в виде «100 часов», выделенных на занятия с этой целью.

На занятиях по английскому языку мы перешли от фрагментарного изучения отдельных статей общественно-политического характера к более

стабильным учебным пособиям, созданных специально для аспирантов: Н.П. Гераскина, И.К. Кочеткова «Обсуждаем, дискутируем, переводим» [4], и как продолжение данной работы, с привлечением новых тем (как, например, «искусственный интеллект») и более сложным по уровню языкового материала учебное пособие Н.П.Гераскина, И.К. Кочеткова “Discuss, Translate and Improve your English” [5].

При отборе материала для учебного пособия мы исходили из задачи совершенствования компетенций в рамках дисциплины «иностранный язык» / английский язык в соответствии с программой подготовки кадров высшей квалификации на основе Федеральных государственных образовательных стандартов.

Поскольку аспирантура – это 3-я, высшая ступень обучения, то мы посчитали своей задачей «выстроить» учебное пособие как логическое продолжение созданных в ДА пособий для начального (М.В. Шитарева, Т.А. Косоплечева «Интенсивный курс английского языка для дипломатов» [6]), среднего (А.Е. Данилина, Н.Р. Коробцева, Е.В. Толубеева “Learn to read and discuss politics” [7]; Н.П. Гераскина, И.К. Кочеткова “Basics of political translation from Russian into English” [8]) и учебное пособие Н.П. Гераскиной, И.К. Кочетковой “Discuss, Translate and Improve your English” [5] для продвинутого этапа.

В качестве дополнительного аргумента для создания учебного пособия специально для аспирантов следует отметить и тот факт, что многие из поступающих в аспирантуру окончили магистратуру ДА, где обучались по уже существующим в Академии учебным пособиям.

Учебное пособие “Discuss, Translate and Improve your English” состоит из 25 уроков. Каждый урок включает в себя статью общественно-политического характера из оригинальных источников по актуальной проблематике. Известно, что в общественно-политической сфере сложно поддерживать актуальность, «свежесть» темы, поскольку многое меняется, устаревает. Поэтому, во-первых, мы старались подбирать статьи, если так можно выразиться, «долгоиграющие», обращение к тематике которых может быть прогнозируемо на долгосрочный период. Во-вторых, практически всегда возможно соотнести по данной теме прошлое и день сегодняшней, то есть при ее обсуждении, что называется «update» содержание вопроса. В этих целях не возбраняется, а приветствуется дополнительно привлекать к обсуждению актуальные, только что опубликованные статьи.

Задания каждого урока нацелены на развитие навыков и умений, формирующих необходимую профессиональную компетенцию:

- 1) задания на понимание текста и его подтекста;
- 2) навыков перевода
 - а) «с листа»;
 - б) письменного перевода;

- 3) умение интерпретировать основные положения текста, обосновывать свою собственную точку зрения;
- 4) умение полемизировать.

На это нацелены:

- 1) пред-текстовые задания, они содержат вопросы дискуссионного характера, которые вводят обучаемых в круг проблем, поднимаемых в тексте;
- 2) задание ответить на вопросы по тексту, которое призвано помочь обучаемым кратко и логично воспроизвести содержание текста и сформулировать свою оценку основных положений статьи;
- 3) пост-текстовые задания, приглашающие к обсуждению вопросов, затронутых в статье в более широком контексте (историко-политическом и/или социально-экономическом).

Помимо этого, каждый урок включает задания, направленные на расширение словарного запаса обучаемых как общего, так и профессионально значимого характера, в том числе задания на перевод предложений с русского языка на английский в качестве контроля усвоения лексики, рекомендованной для активного использования.

Каждый урок дополнен отдельной статьей для письменного перевода.

Таким образом, нам представляется, что работа с материалами данного пособия будет способствовать развитию общепрофессиональной или профессиональной иноязычной компетенции, тем самым способствуя решению поставленных задач обучения английскому языку аспирантов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Данилина А.Е., Кочеткова И.К., Першина И.Г., Шутарева М.В. Elementary communication. КДУ. М. : 2007. 395 с.
2. Гераскина Н.П., Данилина А.Е., Нечаева Е.В. Effective communication. М. : 2014. 480 с.
3. Кочеткова И.К. Active communication. КДУ. М. : 2007. 399 с.
4. Гераскина Н.П., Кочеткова И.К. Обсуждаем, дискутируем, переводим. «Канон+». М. : 2015. 208 с.
5. Гераскина Н.П., Кочеткова И.К. Discuss, translate and improve your English. «Квант Медиа». М. : 2019. 205 с.
6. Шутарева М.В., Косоплечева Т.А. Интенсивный курс английского языка для дипломатов. «Научная книга». М. : 2008. 117 с.
7. Данилина А.Е., Коробцева Н.Р., Толубеева Е.В. "Lean to read and discuss politics", Москва, «Научная книга», 2009. 303 с.
8. Гераскина Н.П., Кочеткова И.К. Basics of political translation from Russian into English. «Научная книга». М. : 2009. 192 с.
9. Англо-русский дипломатический словарь / Н.П. Гераскина и др.; под общ. рук. К.В.Журавченко, В.С. Шах-назаровой, Н.П.Волковой. М. 2010. (5е изд. стер.)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ЦЕЛОСТНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Аннотация. Процесс обучения отправной точкой имеет цель. Цель определяет выбор средств, необходимых для ее успешной реализации в виде результата процесса. Системообразующими константами в этом процессе выступают деятельность преподавателя и деятельность ученика. К переменным же составляющим принято относить содержание учебного материала, методы и средства обучения и организацию форм обучения и учебной деятельности. Только при взаимодействии и единонаправленности всех элементов можно говорить о целостности процесса. Профессионализм преподавателя и эффективность его труда напрямую зависят от соблюдения принципа целостности.

Представляется, в процессе обучения при безусловной равнозначности всех элементов определяющими для успешной реализации принципа целостности становятся два из них: выбор методов и средств обучения.

Ключевые слова: обучение произношению, целостность процесса обучения, методика и материал обучения, произносительные привычки, артикуляционная база.

Lubov V. Grishyna

INTEGRITY IN TEACHING PRONUNCIATION

Abstract. The teaching and learning process have a goal as its starting point. The goal defines the choice of methods needed to successfully realise it as the result of this process. The systemic invariables here are the teacher's and the learner's activities, while variable components are the course content, methods and means of teaching, modes of study and learning activity. All these elements must be interrelated and aligned in the same direction – only then can we speak of the integrity of the whole process. The teacher's professionalism and performance are inextricably linked with how closely the integrity principle is observed. It appears that with all the components playing equally important roles in reaching the result, in teaching pronunciation it is the choice of methods and means of teaching that must be given primacy.

Key words: teaching pronunciation, integrity, methods of teaching, the course content, articulatory habits, the articulatory basis.

Процесс обучения отправной точкой имеет цель. Цель определяет выбор средств, необходимых для ее успешной реализации в виде результата. Системообразующими константами в этом процессе выступают деятельность преподавателя и деятельность ученика. К переменным же составляющим принято относить содержание учебного материала, методы и средства обучения и организацию форм обучения и учебной деятельности. Только при взаимодействии и единонаправленности всех элементов можно говорить о целостности процесса. Профессионализм преподавателя и эффективность его труда напрямую зависят от соблюдения принципа целостности.

Данный принцип требует, чтобы в любой форме обучения использовались все функциональные элементы учебной деятельности и чтобы они выступали как часть целого процесса.

По мнению таких исследователей, как И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин, «понятие целостности относится к числу таких понятий, роль которых в научном познании не может быть исчерпана». [1, с.46]

В педагогике и воспитании сегодня много говорят о необходимости **осознанности**, когда обучающийся может понять, зачем и как ему следует овладевать знаниями. Как написала на одном из образовательных сайтов Ирина Прибора: «осмыслить прогресс в учебе важно ребенку, чтобы у него не было ощущения, будто он едет в общем вагоне неизвестно куда». [2] Только при соблюдении принципа целостности возможно достижение осмысленного знания. Любое отклонение от него ведет к срыву в реализации поставленных задач. Помимо осознанности, суть целостности учебного процесса также составляют доступность, наглядность, прочность и действенность результатов.

При обучении произношению для успешной реализации принципа целостности особую важность представляет выбор методики и материала для обучения. На наш взгляд, первое, что приносится в жертву авторами многих пособий, учебников и курсов английского языка, - это доступность, которая зачастую по незнанию или неумению этих авторов сводится к простой имитации.

Следует признать, что все же в некоторых современных пособиях и учебниках составители попытались отойти от обучения произношению по принципу «послушай и повтори». А ведь еще несколько лет назад такой подход был преобладающим в большинстве предлагаемых фонетических курсов. К счастью, в последнее время даже в общих курсах английского языка фонетические разделы становятся обязательной частью. В таких разделах предлагаются не только упражнения по отработке определенных фонетических трудностей, но и содержатся объяснения специфических особенностей фонетических явлений английского языка.

Среди бесспорных достоинств этих пособий – долгожданное признание того, что произношение, с одной стороны, это не «падчерица» среди других аспектов языкового обучения и заслуживает равного внимания. Действительно, правильное произношение – это не «дело десятое», а, пожалуй, один из самых важных моментов в восприятии говорящего. Произносительные ошибки ведут к затруднению понимания, а иногда и к искажению смысла [3]. Из-за плохого произношения может сложиться впечатление, что уровень образования говорящего недостаточно высок. В конце концов, они просто отвлекают слушающего от смысла высказывания. Не раз приходилось слышать от носителей языка, преподающих в наших университетах, что им смешно слушать, как студенты говорят умные вещи с ужасным произношением. Можно было

бы к этому добавить, что правильное произношение – это та красивая «одежка», по которой нас встречают.

С другой стороны, обучение произношению требует обращения к фонетической терминологии, которая, как правило, малознакома обучающимся и о которой чаще всего они имеют слабое представление. Обилие незнакомых терминов не помогает, а наоборот, затрудняет восприятие материала, а, значит, не способствует его успешному усвоению. Понимая это, авторы многих учебников и курсов английского языка не находят ничего лучшего, как вернуться к «старому доброму» принципу обучения произношению: «послушай и повтори».

Таким образом, имитация остается основным способом формирования фонетических навыков. Многократное повторение прослушанного «идеала» - главное упражнение фонетических разделов. Безусловно, это эффективный способ развития необходимых произносительных привычек. Но также очевидно, что для его успешной реализации у обучающихся должен быть хороший слух и имитационные способности. Без этого условия любые упражнения, основанные на имитации, обречены на провал: обучающиеся не смогут повторить «как надо»: они просто не услышат своих ошибок.

Понимание этого, возможно, и заставило авторов сопровождать упражнения теоретическими комментариями. Все чаще в практических курсах английского языка встречаются схематические изображения артикуляционных процессов, описание специфики звучания фонетических явлений, рисунки, демонстрирующие положение языка, губ, нижней челюсти. Очевидно, такая наглядность призвана помочь наиболее точно воспроизвести звук. Также обучающемуся предлагают во время выполнения упражнений понаблюдать и за положением своих органов речи в зеркале. Что может, конечно, помочь, если обучающемуся понятно, что ему нужно увидеть, исходя из предложенных описаний и схем. Однако, на деле такая наглядность в лучшем случае рассматривается студентами как забавные картинки. В худшем – все эти теоретические названия и артикуляционные схемы отпугивают обучающихся, им они кажутся слишком сложными и непонятными, поэтому и не возникает особого желания в них разбираться.

Можно допустить, что, когда речь идет о явлениях и звуках, не характерных для родного языка, такие схемы и рисунки могут помочь студентам понять процесс артикуляции этих явлений и звуков. Но все же в случае с «похожими» в родном и иностранном языках звуках они малоэффективны.

Более серьезным недостатком практически всех современных фонетических курсов, на наш взгляд, является то, что их авторы отталкиваются от постановки отдельных звуков. При этом акцент делается на объяснении артикуляции тех звуков, которых нет в родном для

обучающихся языке. Авторы, по-видимому, считают, что именно эти явления представляют наибольшую трудность, просто потому, что они не знают, как их произносить (как правило, это такие звуки, как двугубный [w] или межзубные [ð] и [θ]). Авторы предлагают более-менее подробное описание положения органов речи, необходимое для их произнесения, а затем обучающиеся должны воспроизвести их за «образцом», то есть повторить звук несколько раз, пока не получат звук искомого качества.

И здесь возникают, по крайней мере, два вопроса: 1) Что делать, если звук так и не получился идеальным? и 2) Как потом собрать все эти отдельные звуки в слова и фразы? Пожалуй, второй из двух вопросов наиболее интересен. Мало того, что невозможно помнить о всех артикуляционных особенностях отдельного звука при произнесении целых фраз, тем более в речи, так еще и при взаимодействии звуков внутри и на стыке слов их артикуляция может заметно меняться. Та же длительность долгих гласных может быть разной в зависимости от их положения в слове и в некоторых случаях сокращается до длительности краткого гласного. Что тут сказать авторам пособий, которые объясняют разницу в артикуляции кратких и долгих гласных английского языка – как раз не знакомого русским студентам явления – чисто темпоральными характеристиками?

Отсюда следует, что методика обучения произношению должна стать более доступной и понятной для того, чтобы вывести обучающихся в речь. Для этого необходимо ответить на вопрос, почему возникает акцент. Только ли из-за того, что мы не знаем, как произносить те звуки, которые отсутствуют в родном языке? Конечно, нет. Акцент связан прежде всего с интерференцией, то есть влиянием родных артикуляционных привычек на произнесение слов, фраз, предложений на иностранном языке. Именно тогда, когда явления кажутся очень похожими в двух языках, и теряется фонетическая «бдительность» и возникает естественное желание подменить иностранный звук своим родным.

В этом и следует искать путь к избавлению от акцента. Свое родное и привычное произношение всегда проще и понятнее для студентов, поэтому для того, чтобы так же легко было говорить на иностранном языке с правильным произношением, необходимо сделать иностранные произносительные особенности такими же привычными и понятными, как и родные.

В одном из известных пособий по обучению английскому произношению, есть такая фраза: “People begin to learn English when they are adults. They may not automatically position their organs as native speakers will” [4]. Ключевое слово здесь – “automatically”. Ключевое – от слова «ключ». Автоматизм навыков – то, к чему стремится любой изучающий английский студент. Необходимость формирования таких навыков не вызывает сомнений: в речи не представляется возможным вспоминать, что

мы знаем об артикуляционных особенностях отдельных звуков. Скорее, необходимо иметь четкое представление об «общих законах» английского произношения, т.е. о привычном для него положении органов речи в целом.

Таким образом, необходимо обучать артикуляционной базе, или укладу, английского языка. Под артикуляционной базой понимается такое положение органов речи, которое «сопровождает» произнесение звуков, слов, фраз на английском языке [5]. Задача преподавателя – сделать иностранный уклад а) понятным и б) привычным. Первый пункт подразумевает описание и **сравнение** артикуляционных укладов двух языков, родного и иностранного. Второй же предполагает тренировку иностранного уклада таким образом, чтоб он стал привычным и естественным для обучающихся. Знание особенностей и, соответственно, отличий родной и иностранной артикуляционных баз избавляет от необходимости постоянно помнить об артикуляции каждого конкретного звука и поможет «снять» многие произносительные ошибки, вызванные интерференцией родного языка. Опора на формирование правильного артикуляционного уклада в обучении произношению помогает сформировать необходимый «фон» для правильной артикуляции звуков на иностранном языке. Это прекрасно доказывают упражнения по сравнению похожих по звучанию пар слов родного и иностранных языков. Произнесенные с английским артикуляционным укладом русские слова уже не будут звучать «по-русски», точно так же, как произнесенные с привычным русским укладом английские слова не звучат «по-английски».

Такой подход к постановке произношения - не через отдельные звуки, а системно через общие произносительные привычки – эффективен и в силу своей «системности», и в силу своей наглядности. При сравнительном анализе артикуляционных баз очевидными и понятными для обучающихся становятся многие фонетические явления иностранного языка, на объяснение которых по отдельности можно потратить много времени и сил. В английском это и звонкие – глухие согласные, и дифтонги, и слоговоеделение, и многое другое.

Сравнительный анализ произносительных особенностей родного и иностранного языка очень помогает при освоении ритмики, фразового ударения и даже интонации. Последнее из перечисленных обычно считается самой трудной задачей обучения. Многие опытные преподаватели утверждают, что интонации практически невозможно научить, так как обучающийся совершенно интуитивно будет использовать интонацию своего родного языка. [4, с. 10] Интонационные модели очень глубоко закреплены в наших языковых привычках, можно сказать, почти находятся в сфере бессознательного. Это то, что человек начинает узнавать первым после рождения: интонацию голоса матери мы понимаем еще до того, как овладеваем смыслом слов.

Вполне понятно, что объяснение интонационных особенностей изучаемого языка, если вообще предлагается, обычно в учебниках сводится к описанию движения финального тона во фразе, а тренировочные упражнения опять же строятся на имитации. Однако нельзя не вспомнить, что сами носители языка очень чутко относятся именно к интонационным ошибкам [6]. По мнению англичан, русские интонации звучат мрачно, угрюмо и подозрительно. Использование родных интонационных моделей в речи на иностранном языке может привести и к искажению смысла.

Конечно, совсем не обязательно в практическом курсе английского языка давать описание всего набора мелодических рисунков и терминальных тонов. Достаточно включить в него те модели, которые имеют коммуникативную направленность. Но методика обучения не должна ограничиваться имитационными упражнениями, а включать, прежде всего, **сравнительный** анализ моделей родного и иностранного языка [7, с. 41-42]. Через постоянное сравнение интонационных привычек, сопоставительный перенос моделей с родного языка на иностранный и наоборот, помогает студентом усвоить, что для английской фразы характерна большая выделенность ударных слогов, более высокий первый ударный слог, более широкий диапазон шкалы. Все это можно прочувствовать при произнесении русской фразы с английской интонацией: фраза звучит неестественно, «не по-русски». Такие упражнения, например, наглядно и доходчиво демонстрируют различия в интонации общих вопросов в языках, ритмике и мелодике фразы. Они дают некое системное, целостное представление об интонационных привычках изучаемого языка [8].

В заключение, хотелось бы отметить, что выбор подобной методики обучения произношению, когда преподаватель не стремится объяснить артикуляцию отдельного звука или описать особенности отдельного явления, что больше подходит для тех обучаемых, которые имеют представления об артикуляционных процессах и более-менее знакомы с фонетическими терминами, а дает общие принципы функционирования языка через сравнение баз родного и иностранного языков, представляется наиболее надежным и эффективным при обучении произношению [9]. Именно через сравнение наиболее типичных для этих языков фонетических средств и демонстрацию их различий на подобранном для этой цели материале можно достичь желаемого результата, и, следовательно, успешной реализации принципа целостности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Понятия целостности и её роль в научном познании. - М.: Знание, 1972., 50 с.

2. *Прибора И.* Четыре небанальных способа показать ребенку, что он не зря что-то учит (и даже ходит в школу). -<https://mel.fm/vospitaniye/9643587-learned>
3. *Буряя Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И.* Фонетика современного английского языка. Теоретический курс. – М., 2008, 272 с.
4. *L. James, O. Smith.* Get Rid of your Accent. – London, 2009, 140 p.
5. *Веренинова Ж.Б.* «Обучение английскому произношению с опорой на специфику фонетических баз изучаемого и родного языков» // Иностранные языки в школе. – М., 1994 - №5, с.10-16
6. *J.D. O'Connor, G.F. Arnold.* Intonation of Colloquial English. – Longman, 1978, 290 p.
7. *Гришина Л.В.* Наглядность в фонетической коррекции // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИН России. Сб. материалов межрегионального научно-практического семинара. Академия права и управления ФСИН. Рязань. 2017. С. 36-44.
8. *Stepanova S.Yu., Grishina L.V.* Survival Phonetics. Пособие-справочник по фонетике английского языка. ДА МИД РФ. М. : 2015. 48 с.
9. *Степанова С.Ю.* Культурологический подход к обучению взрослой аудитории фонетике // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. ДА МИД РФ. Москва. 2017. С. 213-217.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ БОЛГАРСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ

Аннотация. Проанализировано, что быстро меняющаяся реальность современного мира заставила специалистов по болгарскому языку как иностранному оптимизировать процесс обучения, в том числе и путем введения электронного дистанционного обучения. В статье подчеркивается, что преподаватели отказались от старых подходов и разнообразили традиционную форму обучения, основывающуюся на совместной работе обучающего и обучаемого.

Ключевые слова: болгарский язык как иностранный, ускорение оптимизации процесса обучения, электронные языковые ресурсы, смешанное обучение, современное дистанционное обучение.

Natalya A. Davydova

CUTTING-EDGE APPROACHES TO STUDYING BULGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

Abstract. This article covers the issue of rapidly changing reality of the modern world, which has forced specialists in Bulgarian as a foreign language to optimize the learning process, through the introduction of electronic distance learning. The article emphasizes that teachers abandoned the old approaches and diversified the traditional form of training, based on the joint work of the teacher and the learner.

Key words: Bulgarian as a foreign language, learning process optimization, online language trainings, mixed education, modern remote education.

В начале двухтысячных мировое научное сообщество начинает ускоренными темпами вводить современные практики и применять инновационные подходы к процессу обучения иностранным языкам в вузах: английскому, французскому, испанскому и т.д. Из-за сложной политической и социально-экономической ситуации в Болгарии этот процесс заметно активизируется только последние десять лет. Ограниченные жесткими временными рамками (что также повлияло на ускорение оптимизации), болгарские специалисты последовательно и динамично начинают искать новые подходы к обучению студентов, внедрять инновационные формы обучения болгарскому языку как иностранному: ускоренными темпами осуществляется модернизация дидактических материалов, которые сегодня позволяют студентам просто и эффективно усваивать материал и во внеучебное время; вводятся более гибкие формы преподавания, связанные с овладением болгарским языком в качестве второго. Новая реальность заставляет преподавателей оптимизировать процесс обучения болгарскому языку как иностранному, в том числе и путем введения электронного дистанционного обучения.

На основании выше сказанного можно сделать вывод, что быстро меняющаяся социально-экономическая ситуация испытывает на креативность специалистов по болгарскому языку как иностранному не только в Болгарии, но и за рубежом. Преподаватели болгарского языка были вынуждены отказаться от старых подходов и разнообразить традиционную форму обучения, основывающуюся на совместной работе обучающего и обучаемого, «при которой обучаемые тратят большую часть своего времени на посещение занятий и консультаций в определенном месте и в определенное время. Локальный и закрытый характер традиционного обучения негативно отражается на таких важных его характеристиках, как качество и доступность» [1, с. 12]. Вот почему в практику преподавания болгарского языка как иностранному уже достаточно широко внедряются электронные обучающие ресурсы. Европейская ассоциация языковых ресурсов (European Language Association) определяет языковой ресурс как систему языковых данных или описание таковых, которые могут обрабатываться машиной (системой). В систему языковых ресурсов включаются разнообразные по своей структуре единицы: списки слов, электронные словари, базы данных. В отличие от электронного ресурса «электронный корпус является совокупностью (системной организацией) текстов в электронном формате, прошедших через различную степень обработки, которая дает возможность автоматического поиска и дальнейшей обработки данных по определенным лингвистическим и экстралингвистическим параметрам» [2, с. 24]. Бесспорно, что электронные ресурсы являются более масштабными системами разнообразных по форме данных для одного или нескольких языков, чем электронные корпуса [3]. Вот почему при обучении болгарскому языку как иностранному широко применяются электронные языковые ресурсы различного типа: речевые (аудиозаписи диалогов), письменные (упражнения и тексты) и мультимедийные.

В последние годы электронные языковые ресурсы являются частью обучения болгарскому языку как иностранному в нескольких университетах, где обучаются иностранцы. С 2014 года в Департаменте по языковому обучению (ДЕО-ИЧС) Софийского университета «Св. Климент Охридски» используются электронные ресурсы по обучению болгарскому языку как иностранному для общих и академических целей, а также для овладения компетентными знаниями в области культуры (<http://bg.e-learning-deo.uni-sofia.bg>).

На этом этапе все созданные электронные ресурсы по болгарскому языку как иностранному прежде всего используются в контексте традиционного обучения, при этом все чаще применяются и их возможности для самостоятельной работы во внеучебное время. Так, сегодня языковое обучение иностранцев все более приобретает гибридный

характер и реализуется в форме смешанного обучения, т.е. “Blended Learning”.

«Смешанное обучение является интегрированной концепцией для оптимальной организации учебного процесса, который объединяет возможности новых технологий и интернета, с одной стороны, и «классические» методы обучения, с другой» [4, с. 26]. Внедрение такого типа обучения в сущности является первым шагом к введению дистанционного обучения болгарскому языку как иностранному при сочетании асинхронного и синхронного элементов. Это должно способствовать популяризации болгарского языка вне зависимости от географических и временных рамок.

Современное дистанционное обучение по определению является электронным. Несмотря на широкое применение электронного обучения во всех сферах, все еще существуют разные дефиниции этого понятия: процесс обучения с помощью интернета или интернет - связи [5]; инновационный подход для создания хорошо спроектированной, интерактивной учебной среды, в центре которой находится обучаемый, через средства различных цифровых технологий [6]; использование разных видов новых технологий или приложений при обучении или в поддержку обучающихся [7]. Здесь берем за основу тезис, что «электронное обучение предполагает процесс обучения и такие его элементы, как формы (организация и управление), средства планирования (поддержка, контроль, взаимодействие), виды деятельности (учебные, административные и др.), материалы (для преподавания, учебы и оценки), субъекты (обучающиеся, преподаватели, консультанты и др.) и система знаний на основе информационных и Softline моделей, использующих дигитальные ресурсы» [1, с. 14].

Рассматривая этот тезис в контексте физической удаленности обучающего и обучаемого, фактически можно сформулировать и специфику дистанционного электронного обучения. «о дистанционном обучении можно говорить только тогда, когда учащиеся дистанционно разделены с преподавателями, и их подготовка (теоретическая и практическая) осуществляется с помощью специально подготовленных учебных материалов...» [8, с. 185]. Кроме этого, при дистанционном обучении «студенты должны обладать интеллектуальной зрелостью или хотя бы в некоторых аспектах быть «на равных» в диалоге с преподавателем. Взаимодействие между двумя субъектами может быть синхронно, т. е. осуществляться в реальное время через конвергентные связи и возможности глобальной сети, или асинхронно, т.е. протекать с разницей во времени» [9].

Несмотря на многообразие определений понятия «современного дистанционного обучения», большинство болгарских лингвистов придерживаются мнения, что его специфика отражена наиболее полно в

определении А. Андреевой [10], где речь идет только об интегральном, гуманистическом подходе к обучению, базирующемся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и технических средств, которые со своей стороны используются как с целью доставки учебного материала для самостоятельной работы, так и для реализации диалога между преподавателем и учеником.

Основываясь на выше сказанном, можно говорить о следующих преимуществах дистанционного обучения:

1. Участники в процессе обучения относительно независимы во времени и пространстве.
2. Количество участников в процессе обучения практически не ограничено благодаря свободе в пространстве.
3. Обучаемые поставлены в равные условия, если речь идет о предварительных навыках, требуемых для включения в процесс обучения.
4. Учебный процесс является устойчивым и непрерывным.
5. Экономятся финансовые ресурсы.
6. Гарантируется свободный доступ всех участников к постоянно обновляющимся электронным ресурсам и источникам информации [11].

Как считает болгарский специалист М. Нейкова, «дистанционная форма обучения находит все более широкое применение в современной жизни. В Болгарии применяется при обучении как студентов в вузах, так и слушателей на курсах по повышению квалификации. При наличии необходимых условий дистанционное обучение может успешно применяться для подготовки учеников и учителей в школе» [12].

Важно отметить, что дистанционное обучение болгарскому языку как иностранному должно подчиняться тем же методическим принципам, которые характерны для обучения в традиционной форме:

2. Комплексно-функциональное обучение лексике и грамматике.
3. Синтаксическая основа преподавания и усвоения лексико-грамматического материала.
4. Портативное (сегментарное) преподавание грамматического материала.
5. Ситуативно-тематическая обусловленность обучения.
6. Концентричность обучения.
7. Тематичность при обучении лексике [13, с. 75-80].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что успех при дистанционном обучении иностранным языкам в большей степени зависит от правильно намеченных образовательных целей в процессе познания. Самым существенным требованием к учебным модулям при электронном обучении иностранному языку является правильная структура, которая максимально упростит усвоение языкового материала путем подбора подходящих упражнений с целью реализации умений понимать, применять, анализировать и синтезировать. Это означает, что языковая

единица вводится постепенно, путем объяснения всех ее элементов и аспектов. Таким образом, реализуется принцип раздробления информации с целью оптимизации процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Тотков, Г.* За електронното обучение- В: Шеста национална конференция «Електронното обучение във висшите училища». УИ « Св. Климент Охридски», 2016, С. 12, 14
2. *Тишева, Й., Джонова, М.* Българистиката - между фишове и мултимедийните корпуси - Български език, литература и е-обучение, Пловдив, «Ракурси», 2014, С. 24
3. *Коева, С.* Българският национален корпус в контекста на световната теория и практика. В: Езикови ресурси и технологии за български език. Акад. изд. «Марин Дринов», София, 2014
4. *Мерджанов, И.* E-campus. Съвременни форми на електронно обучение в академична среда. Варна, « Стено», 2013. С. 26
5. *Hall, B., A. Snider.* Glossary: The hottest buzz words in the industry, 2000
6. *Khan, B. H.* Managing e- learning: Design, delivery, implementation and evaluation. Hershey, PA: Information Science Publishing. 2005
7. *Laurillard, D.* Technology enhanced learning as a tool for pedagogical innovation – In: Journal of Philosophy of Education. Wiley, 2008
8. *Петров, П., Атанасова, М.* Образованието и обучението на възрастни. Актуални проблеми. « Вета Словена», С., 2003. С. 185
9. *Райчева, Н.* Дистанционното обучение като педагогически факт: същност, структура, функциониране - В: Списание на Софийския университет за електронно обучение, 2011/ 2
10. *Андреева, А.* Введение в дистанционное обучение, 2010 / <http://users.kpi.kharkov.ua/~lre/bde/rus>
11. *Велева, Б.* Електронни форми на дистанционно обучение по немски език за студенти от специалност Международни отношения — В: Шеста национална конференция « Електронното обучение във висшите училища», УИ «Св. Климент Охридски», С., 2016
12. *Нейкова, М.* Електронното учене в дистанционното обучение по чужд език - Чуждоезиково обучение, 2008, кн. 3. С. 14
13. *Петрова, Ст.* Българският език като чужд (история и методика). «Искус Принт», С., 1997.
14. *Давыдова Н.А.* Лексическое пособие по болгарскому языку (для дипломатов). Дипломатическая академия МИД РФ. М. : 2016. 325 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Рассматривается проблема использования компетентностного подхода в гуманитарном образовании, в частности, в обучении юристов иностранному языку. Указаны этапы становления компетентностного подхода, а также общие и специальные виды компетенций. Особое место занимает описание коммуникативной компетенции, ее видов, способы формирования коммуникативной компетенции, применяемые в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетенция, общие и специальные компетенции.

Svetlana S. Denisova

COMPETENCE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article throws light on the problem of using the competency-based approach in humanitarian education, in particular, in teaching lawyers a foreign language. The stages of the formation of the competency-based approach, as well as general and special types of competencies are indicated. A special place is occupied by the description of communicative competence, its types, methods of forming communicative competence used in teaching a foreign language.

Key words: competency-based approach, communicative competence, general and special competencies.

На современном этапе развития общества качественный уровень владения иностранным языком является одной из главных задач высшего образования в современных условиях и неотъемлемой составной частью профессионального образования. Оценка качества языкового образования формируется на основе компетентностного подхода, а современные учебные программы разрабатываются с учетом оценки в качестве конечных результатов обучения сформированных компетенций. Понятия «компетенция» и «компетентность» являются основополагающими в Образовательном Стандарте Республики Беларусь для специальности «Правоведение». В соответствии с ним под «компетенцией» понимают знания, умения и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач, в то время как компетентность - это выраженная способность и готовность действовать в какой-либо области, применяя свои знания и умения [1]. Таким образом, понятие «компетентность» охватывает не только знания, навыки и умения, которыми овладевают студенты, но и опыт их применения на практике, а также определенные личностные качества.

Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания студента не только в качестве

специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования, как известно, является не только передача студенту совокупности знаний и компетенций в определенной сфере, но и развитие кругозора, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению. Всё это составляет специфику и компетентностного подхода.

Термин «компетенция» (от лат *competere* – быть способным к чему-либо) был введен Н.Хомским в связи с исследованием проблем порождающей генеративной грамматики. Первоначально он означал способность, необходимую для выполнения определенной языковой деятельности в родном языке. Проведенный анализ работ (Н.Хомский, Р.Уайт, Дж.Равен, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, В.Н.Куницина, Г.Э.Белицкая, Л.И.Берестова, В.И.Байденко, А.В.Хуторской, Н.А.Гришанова) позволил условно выделить следующие этапы становления компетентностного подхода в обучении [3].

Первый этап – 1960-1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция / компетентность. С этого времени начинается в теории трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность».

Второй этап – 1970-1990 гг. – характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно иностранному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению на родном и иностранном языках. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции / компетентности».

Классификацию компетенций можно представить следующим образом:

I. Общие компетенции.

Инструментальные компетенции, которые включают когнитивные, методологические способности, технологические и лингвистические умения, компьютерные навыки, коммуникативные компетенции.

Межличностные компетенции, то есть способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательств

Системные компетенции, то есть знания, позволяющие воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность применять знания на практике.

II. Специальные (профессиональные) компетенции.

К данному виду компетенций относятся умения демонстрировать знание основ и истории изучаемой учебной дисциплины, логично излагать полученные знания, оценивать новые сведения в контексте этих знаний, демонстрировать понимание общей структуры изучаемой учебной дисциплины и междисциплинарные связи.

В подготовке юристов особое место занимает формирование его коммуникативной компетенции. В методической литературе термин «коммуникативная компетенция» в настоящее время включает в себя ряд понятий:

1. Вербально-когнитивная компетенция.
2. Лингвистическая компетенция.
3. Вербально-коммуникативная компетенция.
4. Социокультурная компетенция.
5. Метакоммуникативная компетенция.

Под «вербально-когнитивной компетенцией» понимается способность обрабатывать, группировать, запоминать и при необходимости вспоминать сведения, знания, факты, прибегая к языковым обозначениям. «Лингвистическая компетенция» обозначает способность понимать/продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения. Термином «вербально-коммуникативная компетенция» обозначается способность учитывать при речевом общении контекстуальную уместность и употребительность языковых единиц для реализации когнитивной и коммуникативной функций. Под «социокультурной компетенцией» понимают знание национально-культурных особенностей социального и бытового поведения носителей языка [5, с. 143]. Под «метакоммуникативной компетенцией» понимается владение понятийным аппаратом, необходимым для анализа и оценки средств речевого общения.

Развитие коммуникативной компетенции через решение коммуникативной задачи общения в своих работах рассматривали В.А.Кан-Калик, А.В.Мудрик, Н.В.Никандров и другие. Факторы коммуникативной компетентности рассматривали Ю.Н.Емельянов, Ю.М.Жуков, В.А.Лабунская, выделяя познавательный компонент. Эмоциональный компонент коммуникативной компетенции, как наиболее важную и сложную составляющую, изучали А.А.Бодалев и Б.Ф.Ломов.

В понятие коммуникативной компетенции включаются такие показатели, как:

- владение основными видами речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо);
- способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу речевого поведения применительно к различным ситуациям общения с учетом целей общающихся.

Дидактическими условиями эффективности обучения профессиональной коммуникативной компетенции являются использование проблемного подхода в обучении; опора на предварительно сформированную языковую компетенцию; включение в учебный процесс целенаправленной деятельности по совершенствованию языковой компетенции; поэтапность формирования профессиональных умений и навыков; организация целенаправленного, управляемого, системного процесса формирования коммуникативных умений и навыков; современные подходы к содержанию и технологиям обучения профессиональной коммуникативной компетенции. Как считает Ж.В.Проконина, «компетенции наиболее активно формируются посредством технологий, способствующих вовлечению студентов в поиск и управлению знаниями [4, с. 56]. К таким технологиям относятся технологии проблемно-модульного обучения, технологии обучения как учебного исследования, интегральные, проектные, коммуникативные игровые и другие технологии [2, с. 24].

В качестве базы для формирования коммуникативной компетенции исследователи выделяют языковую компетенцию, то есть знания, присущие говорящему и слушающему, позволяющие ему понимать и порождать высказывания. Обучение целесообразному использованию языковых средств в речи предполагает совмещение функционального и системного подхода, с учетом закономерностей использования языковых средств в разных функциональных стилях. Принцип системного подхода предполагает, что приобретение речевых умений и навыков, усвоение речи органически связаны с усвоением языка как системы и основываются на осмыслении и понимании лексических и грамматических значений языковых единиц, на осознании их функциональных возможностей. Правильные и целесообразный выбор и употребление в процессе речи языковых средств предполагает, что языковые средства и грамматические категории изучаются не как отдельный курс в рамках изучения иностранного языка, а как функционирующие в определенной сфере общения, задающей определенный контекст их употребления. Обучение языку представляет собой сложный психофизиологический процесс, складывающийся из реализации двух разных методических задач, которые можно сформулировать как:

- обучение системе языка (в единстве грамматических и лексических проявлений), то есть формирование языковой компетенции;
- обучение реализации языковой компетенции за счет формирования определенных речевых навыков и умений, то есть формирование коммуникативной компетенции.

В процессе обучения иностранному языку юристов вопрос об овладении коммуникативной компетенцией выходит на первое место, так как в принципе предполагает наличие у обучающегося определенных

базовых знаний языка (языковой компетенции). Основной целью обучения иностранному языку юристов мы считаем формирование коммуникативной компетенции, что предполагает определение в качестве актуальной проблемы методики формирования у обучающихся умения использовать иностранный язык в разных ситуациях общения для достижения, в том числе профессиональных целей. При этом необходимо учитывать тот факт, что в коммуникации широко используются и играют важную роль и невербальные средства общения, то есть коммуникативная компетенция предполагает овладение как вербальным, так и невербальным компонентами.

Очевидно, что при данном подходе формирование языковой компетенции оказывается подчиненной задачей по отношению к цели формирования коммуникативной компетенции, то есть способности решать языковыми средствами коммуникативные задачи в формах, адекватных ситуациям общения.

Следовательно, для формирования профессиональной коммуникативной компетенции необходимо:

1) обучать свободному овладению жанрами, которые являются профессионально определяющими для юристов. Это умение считается основополагающим, так как каждый жанр имеет свою специфическую форму и композиционное построение согласно цели коммуникации. Разнообразие жанровых форм определяется коммуникативными задачами и целями общения. Знание специфических характеристик каждого жанра является чрезвычайно важным для коммуникации;

2) умение употреблять термины в деловом контексте. При этом часто знание употребляемых слов в деловом контексте резко отличается от обыденных слов;

3) знание этикетных речевых формул в деловом общении, которые являются неотъемлемой частью профессионального речевого общения;

4) владение основами риторических знаний и умений;

5) учет ряда экстралингвистических факторов, которые служат важным параметром оценки коммуникативной ситуации и планирования коммуникативных действий. К таким факторам относятся обстоятельства процесса общения, личностные качества общающихся;

6) знание статусно-ролевых характеристик партнера (психологическая компетентность). Успех коммуникации нередко зависит от того, как выбраны форма и стиль общения.

В содержание обучения также входит отбор профессионально ориентированных текстов и ситуаций общения, предназначенных для реализации общей задачи формирования профессионально значимого тезауруса студентов-юристов. Именно из текстов юридического дискурса студенты извлекают, обрабатывают и применяют в профессиональной иноязычной коммуникации лексические единицы, грамматические

конструкции и словосочетания, характерные для правоприменительных практики. Так, например, на занятиях по английскому языку со студентами-юристами изучаются типовые тексты, отбираемые из англоязычных источников по правоприменительной и судебной практике Великобритании и США. Согласно требованиям компетентностного подхода в учебных программах конкретизируется содержание формируемых компетенций с учетом специфики преподаваемой дисциплины. Основные компетенции включают: а) академические компетенции (знания и умения по изучаемым дисциплинам, умение учиться); б) социально-личностные компетенции (культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им); профессиональные компетенции (способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности).

Таким образом, компетентностный подход в обучении иностранному языку и развитие профессиональной коммуникативной компетенции точно соответствуют требованиям к подготовке специалистов высшей школы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Образовательный Стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-24 01 02 –«Правоведение». – Минск, 2013. – 39 с.
2. Жук, О.Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Высшая школа.- 2006.- № 5, - С.21 - 25.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня.- 2003.- № 5, - С.34 – 42.
4. Прокопина, Ж.В. Компетентностный подход в иноязычном образовании / Ж. В. Прокопина // Высшая школа.- 2007.- № 2, - С.52 - 56.
5. Трушина, Л.Б. Тестовая система по РКИ как инструмент интеграции в европейское образовательное пространство / Л.Б. Трушина // Мир русского слова.- 2004.- № 4, - С.77 - 88.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НЕЗАВИСИМОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье раскрывается понятие профессиональной независимости в преподавании английского языка. В современных условиях крайне важно сформировать методическую компетенцию у потенциальных преподавателей английского языка, предполагающую умение качественно планировать свою педагогическую деятельность, владеть достаточным количеством методических приемов, быстро ориентироваться в многообразии методической информации. В работе основной акцент делается на метод проектов как один из ключевых методов формирования профессиональной независимости потенциальных преподавателей английского языка.

Ключевые слова: учебный процесс, профессиональная независимость, метод проектов, обучающиеся, методическая компетенция, иностранный язык.

Iryna Y. Zhebratkina

PROFESSIONAL INDEPENDENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article reveals the concept of professional independence in English language teaching. Today it is extremely important to form a methodological competence of potential teachers of the English language, presupposing the ability to plan their teaching activities, to possess a sufficient number of methodological techniques, deal with the variety of methodological information. The paper focuses on the method of projects as one of the key methods of formation of professional independence.

Key words: educational process, professional independence, method of projects, students, methodical competence, foreign language.

Всем известно, современность требует от представителя любой профессии, высокого уровня профессионализма, профессиональной «гибкости», умения качественно трудиться в своей сфере, владеть квалификацией в высшей мере, с тем, чтобы успешно конкурировать в сложных экономических условиях. Преподаватель иностранного, в частности английского, языка в этом плане не является исключением.

Очевидно, что методика преподавания английского языка претерпела существенные изменения. Произошел резкий переход от недостаточной заинтересованности в изучении иностранных языков в социуме к изобилию многообразных зарубежных и отечественных материалов по иностранному языку. Как следствие преподавателю стало затруднительным найти ориентир в огромной массе методической литературы, что сигнализирует о несовершенстве профессиональной независимости таких специалистов.

Под профессиональной независимостью, на наш взгляд, стоит понимать способность мыслить и действовать в профессиональной области независимо от внешних обстоятельств, самостоятельно осуществлять выбор и принимать решения, ставить правильные методические цели и достигать их благодаря правильно разработанным оригинальным авторским стратегиям. Убеждены, что этому следует учить еще в вузе.

Многоликость материалов по иностранному языку диктует необходимость сформированности методической компетенции у потенциальных преподавателей английского языка, включающей умения планировать свою педагогическую деятельность, владеть богатой палитрой методических приемов, быть знатоком современной методической литературы, делать адекватным условиям выбор средств обучения. Немаловажным также является непрерывная готовность повышать свой профессиональный уровень.

В современных условиях ключевую позицию оккупируют цели самообразования и саморазвития. Студенты не должны получать знания в готовом виде, им следует их приобретать в процессе своей собственной деятельности, самостоятельно, формируя профессиональную независимость. Последняя характеризуется в свою очередь свободой обучающихся в выборе места и времени выполнения учебных заданий без присутствия преподавателя, ответственностью каждого ученика за результат и процесс обучения, свободным выбором и учетом интересов и потребностей каждого, глубоким пониманием своей деятельности, переосмыслением собственных знаний, объективным оцениванием своих качеств, способностей, действий [1].

Таким образом, профессиональная независимость определяет способность обучаемого свободно от преподавателя осуществлять учебную деятельность, принимая самостоятельные и ответственные решения на всех ее этапах.

По нашему мнению развитие профессиональной «самостоятельности» у потенциальных преподавателей английского языка носит обязательный характер. В этой связи считаем немаловажным возможность выбора последовательности изучения и определения набора курсов, преподавателей, составления своего учебного расписания – графика, самостоятельной работой с литературой и т. п.

Обучающиеся могут быть вправе сами детерминировать и организовывать свою учебную жизнь: выбирать что, когда, в каком объеме изучать; соблюдать сроки сдачи тестов и экзаменов; выделять первостепенную и побочную информацию, выборочно использовать ее в собственных конспектах, докладах и т.д.; оценивать, насколько результативна их учебная деятельность [2].

При этом необходимо отметить, что не все способы являются продуктивными в отношении формирования профессиональной автономии

при обучении английскому языку и методике его преподавания. Наиболее плодотворным традиционно считается метод проектов, который направлен на эмансипацию обучающихся, устранение их зависимости от преподавателя путем самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного продукта или решения отдельной проблемы, взятой из реальной жизни. При использовании вышеуказанного метода игнорируется традиционная модель авторитарного обучения, когда главным источником информации выступает преподаватель.

Метод проектов подразумевает самостоятельное получение знаний и опыта в результате собственного контакта с внешней средой, как следствие, побуждает к развитию самостоятельности, инициативы, самопознания и самоанализа, в том числе профессиональной [3].

К сожалению, должны констатировать, что метод проектов не всегда должным образом используется на занятиях по методике преподавания английского языка. Как правило, он предстает в виде отдельных научно-исследовательских проектов, которые фиксируются в виде курсовых и выпускных квалификационных работ.

При этом стратегия осуществления методического проекта преимущественно является разработкой преподавателя, реже полностью студента или группы студентов.

Таким образом, чтобы преодолеть сложившуюся ситуацию важно усилить применение метода проектов в обучении методике, используя такие формы работы, как: проектная неделя в ходе педагогической практики; проектный специальный семинар или практикум, включающий не только знакомство с самим методом проектов, но и самостоятельную разработку и участие в выполнении малого или среднего проекта; привлечение студентов к участию в больших международных проектах.

При этом не следует прибегать к этому методу слишком часто, что может вызвать стремительное переутомление обучающихся. При умеренном использовании и мудром совмещении с иными приемами и тактиками метод проектов, несомненно, благоприятно скажется на развитии личной и профессиональной независимости обучающихся.

Подводя итоги, важно повторно подчеркнуть, что интенсификация самостоятельности студентов при обучении английскому языку и методике его преподавания влечет за собой определенную степень свободы выбора последовательности объема, темпа изучения материала, форм обучения, времени, частоты отчета о выполнении заданий; ответственности за принятые решения и результаты обучения.

Подобная форма, бесспорно, потребует существенной перестройки в деятельности преподавателя вуза. При таких обстоятельствах его приоритетная задача должна заключаться в том, чтобы сориентировать учеников мыслить и трудиться автономно. Для достижения этой цели кроме всего прочего целесообразно также обсуждать с подопечными

содержание занятий, формы проверок, учебный материал и т.п. В данном случае преподаватель выполняет руководящую, организующую, направляющую функцию, являясь больше «ассистентом» в процессе профессионального совершенствования; предоставляет технологии работы с актуальными учебными материалами; поощряет способность самоконтроля и рефлексии.

Являясь, несомненно, архисложной, данная миссия оправдана, поскольку в конечном итоге позволяет подготовить самобытных специалистов в области преподавания английского высокого класса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Избранные психологические исследования. – М., 1956 – 520 с.
2. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М., 2000 – 165 с.
3. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъективизма. – Ростов-н/Д, 1996 – 512 с.

ЯЗЫКОВЫЕ ИГРЫ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается значение языковых игр на уроках иностранного языка, описаны проблемы, которые они решают, а также приведены описания игр и рекомендации по работе с ними.

Ключевые слова: языковые игры, пассивный словарный запас

Alexandra M. Zobova

LANGUAGE GAMES FOR HIGH-LEVEL STUDENTS BASED ON PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article defines significance of language games in foreign language teaching, describes the issues they help to solve, provides description of two games, and gives recommendations for their use.

Key words: language games, passive vocabulary

В настоящей статье мы поднимаем проблематику использования игр для решения методических задач при обучении иностранному языку. Сначала мы хотели бы определить, что такое игра, как она понимается крупнейшими учеными, в частности философами, литературоведами и т.д.

М.М. Бахтин определил игру как «другое» бытие, мир-перевертыш, где «жизнь играет, разыгрывая – без сценической площадки, без рампы, без актеров, без зрителей – другую свободную форму своего существования, свое возрождение и обновление на лучших началах». [1] Для голландского философа Йохана Хёйзинги игра – это «функция, которая исполнена смысла» [2].

Какой же смысл несет игра с методической точки зрения при обучении иностранному языку?

Е.И. Пассов отмечает, что «Игра - это лишь оболочка, форма, содержанием которой должно быть учение, овладение видами речевой деятельности», и выделяет следующие черты игровой деятельности как средства обучения: мотивация, отсутствие принуждения, индивидуализированная, глубоко личная деятельность, обучение и воспитание в коллективе и через коллектив, развитие психических функций и способностей, учение с увлечением [3]. Д.Б. Эльконин рассматривает игру как средство развития мотивационно-потребностной сферы; средство познания; средство развития умственных действий; средство развития произвольного поведения [4]. Оба ученых писали об игровом обучении в контексте общеобразовательной школы. Актуальны ли в настоящее время игры в вузе? Мы полагаем, что да. Рассмотрим

проблемы, с которыми сталкиваются студенты продвинутого этапа обучения.

К третьему-четвертому году изучения иностранного языка студенты усваивают огромный объем лексико-грамматического материала. Предполагается, что к этому моменту они обладают развитой речью на изучаемом языке. Однако на деле они часто теряются, забыв нужное слово, или не могут выразить мысль, застряв в слишком сложной конструкции. Также часто при порождении речи они ошибаются в лексической сочетаемости. Таким образом, перед нами встают следующие задачи:

- выявление и исправление типичных ошибок, в том числе в давно пройденной грамматике;
- тренировка устойчивых словосочетаний, а также лексической сочетаемости в целом;
- активизация пассивного словарного запаса;
- развитие способности выразить одно понятие разными средствами.

Для решения этих проблем на уроках португальского языка мы применяем языковые игры. Хотелось бы остановиться на двух из них. Первая является адаптацией известной игры «Элиас», вторая называется «За и против». В классическом «Элиасе» игрок должен объяснить партнеру за ограниченный отрезок времени несколько понятий, написанных у него на карточке. Использовать однокоренные слова при этом нельзя. Затем игроки меняются ролями. По окончании объяснения им начисляются очки по числу угаданных обоими слов, и их фишка на игровом поле сдвигается вперед, а ход переходит к следующей паре. Игра заканчивается, когда самая эффективная пара приходит к финишу. Число игроков – от 4.

«За и против» несколько сложнее. В ней необходимо объяснять понятия через их положительные и отрицательные аспекты. В остальном игровой процесс не отличается от «Элиаса».

Для занятий по иностранному языку игры приходится адаптировать исходя из запаса времени, количества студентов и целей игры. **Время** на уроке ограничено, поэтому игровое поле исключается. Если цель игры – закрепить пройденный лексический материал или грамматическую конструкцию, то идеальный вариант – сыграть три тура, когда каждому студенту удастся объяснить свою серию слов и выслушать объяснения партнера по три раза. Если же цель – активизировать пассивные знания студентов, достаточно одного-двух туров.

Игры можно включить в план урока или дать в качестве разгрузки после контрольной, приготовить как запасной вариант на случай, если в конце урока останется время [5].

Если **количество студентов** нечетное, то сыграть парами не получится. Возможны два варианта: плавающие пары и формат «студент – аудитория». Плавающие пары подходят, когда студентов всего трое.

Преподаватель объявляет пару А – Б, они объясняют друг другу слова. Затем то же самое делает пара Б – В. Затем – В – А. Игруются 1-3 тура, преподаватель подсчитывает очки и объявляет победившую пару. В варианте "студент – аудитория" игроки по очереди объясняют свои слова всей аудитории сразу. Преподаватель выявляет двух победителей: угадавшего больше всего слов и объяснившего свои слова наиболее эффективно.

В оригинальной игре «Элиас» есть готовый набор из множества карточек со словами. Однако преподавателю приходится делать карточки самостоятельно. Мы считаем, что нужно стремиться к наборам, сбалансированным по сложности. Хотя, разумеется, преподаватель не всегда способен предсказать, что студенты помнят и что сочтут сложным. Создание наборов слов может оказаться несколько утомительным для преподавателя. Для облегчения задачи можно выделить несколько категорий слов и подбирать слова по ним, например, предмет обихода – еда – географический объект – политик или иное публичное лицо – политический или экономический термин. При этом самые сложные слова стоит ставить в конец списка, чтобы студенты не тратили слишком много времени, пытаясь их объяснить, в то время как могли бы уже объяснить два-три простых слова.

Студенты могут не помнить все слова на карточках. Мы полагаем, что не стоит мешать им искать перевод в Интернете при помощи мобильного телефона. Напротив, стоит перед началом игры выделить около минуты, чтобы студенты нашли слова и обдумали, как их объяснять.

Время объяснения должно быть ограничено. Можно использовать песочные часы, либо таймер на телефоне. На наш взгляд, оптимальное время для объяснения пяти слов - полторы минуты. За минуту объяснить пять терминов на неродном языке сложно, а за две большинство успевает объяснить всё, не прилагая усилий.

Иногда студенты угадывают слово, но не могут вспомнить его на португальском языке и либо молчат, либо говорят слово по-русски. Мы пришли к выводу, что засчитывать такой ответ нельзя, а в правилах игры следует дополнительно оговорить, что ответы принимаются только на изучаемом языке.

Какую же пользу приносят игры в нашей практике? Во-первых, они действительно помогают добиться перехода знаний из пассивного запаса в активный. Прогресс заметен по самим играм: если поначалу студентам трудно подбирать слова для объяснения, после нескольких игр процесс идет легче. Будучи средством развития произвольного поведения, игра облегчает генерацию спонтанной речи, что так необходимо студентам продвинутого этапа обучения.

Эта спонтанная речь является прекрасным средством диагностики и коррекции грамматических пробелов. Так, студенты, изучающие

португальский язык, часто ошибаются в согласовании прилагательного и существительного по роду даже на высоких уровнях. Также могут выявляться пробелы в грамматике, изученной еще в первые месяцы обучения. Например, один из студентов во фразе *esta coisa é uma coisa que ...* (*Это предмет, который...*) использовал неверное местоимение (*isto coisa). Благодаря игре это удалось обнаружить и исправить.

В ходе игры выявляются и пробелы студентов во владении фоновыми знаниями. Так, студенту попалась карточка, на которой было указано имя бывшего премьер-министра Великобритании Дэвида Кэмерона, но он перепутал его с режиссером Джеймсом Кэмероном и сказал, что это «человек, который снял фильмы «Титаник» и «Аватар». Другой студент, получив слово «Brasília», объяснил его как «большая страна, где говорят по-португальски», при том, что Бразилия звучит на изучаемом языке как «Brasil», а в карточке было название столицы.

Игры как инструмент обучения решают задачи, связанные с освоением следующих профессиональных компетенций:

– способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

– способность ясно, логически верно и аргументировано строить устную и письменную речь в соответствующей профессиональной области;

– умение применять иностранные языки для решения профессиональных вопросов, в том числе ведения переговоров с зарубежными партнерами.

Также игры решают психологические задачи, которые возникают при обучении, а именно: снимают напряжение после сложных заданий, настраивают на позитивное восприятие самого учебного процесса, развивают коллективизм и учат взаимодействовать с партнером.

В целом хотим отметить, что в неязыковых вузах гуманитарной направленности, учебные программы которых не предусматривают выделения часов на обучение переводу как отдельной дисциплине, игры готовят студентов к переводческой работе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 339 с.
2. Хейзинга Й. Homo Ludens. – М.: Прогресс – Традиция, 1997. 416 с.
3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. – М.: Просвещение, 1988. 222 с.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. 304 с.
5. Коптелова И.Е. Игры в преподавании профессиональной лексики // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. Вестник РКЦ. 2018. № 32. С. 69-74.

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ И УСИЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Проблема качества формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза приобретает большое значение. Страноведческая наполняемость занятий играет важную роль в изучении французского языка для будущих дипломатов в их профессиональной деятельности в пространстве диалога культур. Лингвокультурологический аспект, ознакомление с вариантами французского языка представляют наибольший интерес. Язык, как социополитический ресурс, приобретает особую ценность и является естественным процессом, который оказывается эффективным инструментом мотивации, обучения и развития ряда коммуникативных навыков.

Ключевые слова: страноведческий аспект, языковая подготовка, французский язык, межкультурная коммуникация.

Iryna V. Zotkina

COUNTRY-SPECIFIC ASPECT AND STRENGTHENING OF COMMUNICATIVE ORIENTATION IN TEACHING

Abstract. The problem of the quality of formation of foreign language communicative competence of students of a non-linguistic University is of great importance. The country-specific content of classes plays an important role in the study of the French language for future diplomats in their professional activities in the space of cultural dialogue. The linguoculturological aspect, familiarization with the variants of the French language are of the greatest interest. Language, as a sociopolitical resource, acquires special value and is a natural process that turns out to be an effective tool for motivation, training and development of a number of communication skills.

Key words: country studies, language training, French, intercultural communication.

Интенсивное развитие и качественные преобразования в сфере высшего профессионального образования являются отличительной чертой третьего тысячелетия. Развитие интернета, перемены в обществе способствуют изменению и развитию языка. В связи с этим проблема качества формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза приобретает большое значение. Эффективным решением данной проблемы является поиск новых педагогических технологий и решений, обеспечивающих интенсификацию познавательной деятельности студентов неязыкового вуза. Приоритетным является «лично ориентированный» подход и усиление коммуникативной направленности обучения иностранному языку, в данном случае французскому, при усилении взаимодействия и учета психолого-

педагогических предпосылок (мотивация к изучению французского языка, языковые способности студентов)» [11, с. 58-64].

«Французский язык – неотъемлемая часть нашей современной культуры, которой он много дал и которую во многом сформировал», - так выразил идею эталонности французской мысли и технологии Х. Бургиба, первый президент независимого Туниса [12, с. 165]. Такая высокая оценка французскому языку, данная главой государства, подтверждает важность и значимость изучения французского языка и его культуры.

Имидж языка оценивается лингвистами с рациональной точки зрения; принимаются во внимание все чувства и языковое поведение носителей. В наше время активно развивается имагология, научное направление, ветвь гуманитарного знания. Данное направление имеет несколько разветвлений: политическое, историческое, лингвистическое, культурное и др., каждое из которых имеет определенные цели. Для изучающих французский язык лингвокультурологический тип имагологии, имидж Франции и ознакомление с вариантами французского языка представляют большой интерес. Имагология, как научное направление в рамках лингвистики, представляющая собой науку об имидже, представлении или стереотипах о другом языковом коллективе, «зародилась в недрах литературоведения и изначально имела своей целью описание национальных стереотипов на основе художественных образов персонажей в литературных произведениях» [8, с. 169]. Имагологию стали использовать в различных областях знания благодаря расширению источников. Есть мнение, что эта наука зародилась во Франции в трудах Мариуса-Франсуа Гийяра и Жан-Мари Карре: «Не будем больше проследивать и изучать иллюзорные влияния одной литературы на другую. Лучше попытаемся понять, как формируются и существуют в индивидуальном или коллективном сознании великие мифы о других народах и нациях...» [16, с. 251]. Имагология исследует ментальные модели, служащие основой самоидентификации той или иной нации и национальной идентичности.

Языковая уверенность, защищенность, осознание нормы языка и следование ей, или наоборот, неуверенность в речи, порождающая тревогу, ведут к двум реакциям говорящих на изменение в языке, например, по сравнению с французским языком Парижа: языковая неуверенность/комплекс неполноценности или сохранение особенностей для подчеркивания самобытности. Из-за инноваций в языке неуверенность в собственной грамотности может иметь такие последствия, как чувство отверженности, ненужности, также может выражаться в поиске своего места в сообществе, утверждении идентичности. Есть мнение, что «степень неуверенности зависит от удаленности от Парижа» [15, р. 28]. Например, в Бельгии степень языковой неуверенности выше, чем в столице. Жители Бельгии, шутя, иронично, защищаясь тем самым от своей

неуверенности в языке, называют свою речь «экзотичной». Они смотрят на будущее французского языка с пессимизмом и считают, что французский язык становится более уязвимым из-за роста уровня языковой неуверенности, что обеспечивает влияние английского языка на французский. Но в большинстве своем бельгийцы признают, что они горды от сознания того, что они бельгийцы (“Wallonne et fière de l’être!” – «Валлонка, и горжусь этим!»).

Для дальнейшей профессиональной деятельности слушателей Дипломатической академии МИД РФ наиболее значимо политическое направление имагологии, политический дискурс, дискурс политиков, который формируется в контексте функционирования политических институтов (парламент, правительство, партии) и включает парламентские дебаты, правительственные обсуждения, партийные программы и речи политиков [3]. В политическом дискурсе оценка преобладает над информированностью, эмоциональное преобладает над рациональным, так как идеология является квинтэссенцией политического общения, где коммуниканты выступают как представители политических групп и институтов. Часто происходит взаимопроникновение между политическим и эпидигматическим дискурсом в силу прозрачности его границ. Что касается собственной речевой практики, оцениваемой с точки зрения языковых стандартов, норм, каждый говорящий формирует свое мнение, которое складывается благодаря определенным параметрам (представлениям о языке и их поддерживающим коммуникативным практикам; текущей языковой политике, направленной на упрочение статуса данного сообщества) [6].

Способствовать развитию межкультурной коммуникации, приблизить условия изучения иностранного языка к условиям овладения родным, сделать возможным применение самим учащимся индуктивного метода познания в учебном процессе позволяет аудиовизуальная опора [14, р. 49]. Обратив внимание учащихся на некоторые этнокультурные особенности эмоциональной коммуникации помогает показ фильмов на уроке. «Будучи по своей природе визуальным способом выражения, кино возникает и воспринимается в контексте чувственной культуры» [10, с. 204]. Процесс понимания и восприятия фильма идет от чувственного мышления к мышлению аналитическому. Одним из факторов, способствующих изучению иностранных языков, является эмоциональная сила кино, воздействующая на внимание и память. В.И. Пудовкин говорил, что «если создающий картину не настроен в унисон массе, смотрящей его произведение, его работы не существует» [7, с. 3]. Художественное восприятие подразумевает не пассивное отражение, а созидательный акт, предполагающий активное участие зрителя. Каждый зритель становится соавтором фильма, воспринимая фильм по-своему. Активность зрителя-учащегося зависит от склонностей и интересов, от умственного развития,

от индивидуального представления и воображения и, конечно, от уровня владения иностранным языком. Понимание и интерпретация увиденного, степень переживаемых чувств зрителей прежде всего определяются их собственным опытом, ценностями и культурой. «В условиях межкультурной коммуникации эмпатия выступает в качестве способности людей представить себя на месте других, чтобы понять их чувства и мировоззрения, как готовность личности принять на себя особую роль в диалоге культур, когда немаловажную роль играют, когнитивные, аффективные и коннотативные факторы» [1, с.119-120]. Кинематограф имеет возможность объединять аудиторию, разделенную социальными, тендерными, возрастными, культурными, этническими, пространственными границами, так как он занимает особое место в современном культурном пространстве, являясь одной из наиболее важных новых культурных форм выражения воображаемого, виртуального, видимого.

В рамках занятий, на которых создается особый психологический климат, работа с фильмом благотворно влияет на внимание и память, а также на мотивацию к предмету, от которой во многом зависит эффективность овладения иностранным языком. В наше время существуют большие возможности использования фильма на занятиях по французскому языку, как иностранному благодаря интернет-ресурсам, дополняющим учебники и учебно-методические комплексы различных издательств. На уроках французского языка активно используется аудиовизуальное пособие по страноведению «Канада», являющееся одним из таких учебно-методических комплексов и состоящее из оригинальных текстов страноведческой направленности, содержащих важнейшую информацию о Канаде как об одной из франкоязычных стран мира. Тексты сопровождаются словарем, выделенным из текстов и снабженным русскими эквивалентами, и заданиями на понимание, а также оригинальными DVD. Аутентичные дополнительные тексты, взятые из франкоязычных ресурсов, отражают глобальные проблемы современных канадцев, такие как проблемы социальной защиты, проблемы труда и занятости, и другие. Пособие предназначено для слушателей широкого гуманитарного профиля, специализирующихся в сфере международной, межкультурной коммуникации и внешнеэкономической деятельности, а также для широкого круга лиц, изучающих французский язык. Данное учебное пособие является коммуникативно ориентированным и предоставляет обучающимся возможность расширить коммуникативно-речевые компетенции и подготовиться к межкультурной коммуникации и профессиональному общению в международной среде [2].

Язык, как социополитический ресурс, несомненно, вызывает интерес и приобретает особую ценность при обучении французскому языку студентов. Выступления премьер-министра Канады Джастина Трюдо и

президента Франции Эмманюэля Макрона иллюстрируют степень рациональности и эмоциональности политической речи лидеров государств.

Во Франции одной из приоритетных тем всегда была и остается поддержка французского языка, а точнее экологическая лингвистическая политика государства, сохранение и защита региональных языков, как части национального достояния. Международная организация Франкофонии (МОФ), активным членом которой является Франция, также уделяет повышенное внимание языкам. Президент Франции, выступая на открытии саммита МОФ в Ереване 11 октября 2018 года, призвал усилить роль французского языка в международных отношениях и в работе международных организаций, таких как Евросоюз и ООН. По его словам, французский должен стать языком новаторских «инициатив», «языком творчества и созидания» (“langue de création”), в то время, как английский стал «языком потребления» (“langue de consommation”) и «обиходным языком» (“langue d’usage”) [4]. По всему миру была запущена цифровая платформа, целью которой является продвижение многоязычия и активизация конкретных предложений по расширению сфер употребления французского языка. Эти идеи стали частью плана [5] главы государства, включающего 33 основных пункта. Прежде всего речь идет о финансовой поддержке образования во франкоязычных странах и о профессиональной подготовке преподавателей французского языка, другими словами об обучении французскому языку. Активно поддерживаются французские учебные заведения за рубежом, двуязычное обучение, преподавание двух иностранных языков в школах, увеличение числа двойных дипломов французских вузов. Важный пункт программы – появление цифровой фабрики многоязычия, который в дальнейшем объединит представителей творческих профессий, инновационные компании для создания новейших технологий для изучения языков, лингвистов, инженеров и ученых. Следующий важный пункт программы – укрепление позиций французского языка онлайн (дистанционное образование, СМИ, франкоязычный контент в Сети), также как сферы дипломатии и бизнеса. Важным вектором президентской программы является вектор творчества и созидания. Он включает инициативы по поддержке культурного сектора экономики Франции и франкоязычных стран, студенческой и артистической мобильности. Создание франкоязычной академии, введение в учебные планы программ по культуре франкоязычных стран во французских вузах входят в президентскую программу. По мнению президента Э.Макрона, франкоязычные государства должны продвигать французский в качестве «мирового языка», французский язык должен стать языком будущего и в дальнейшем – лидером глобальной борьбы за плюрализм идей, языков и культур.

Показательна речь премьер-министра Канады Джастина Трюдо, произнесенная им в ходе первого официального визита во Францию весной 2018 года. В своем выступлении перед французскими депутатами он затронул вопрос особого отношения канадцев к французскому языку, объединяющего всех изучающих французский язык. Жители Канады, где французский язык является одним из двух официальных языков, гордятся тем, что говорят на языке великой культуры и международного общения. Благодаря заинтересованности Канады и прежде всего Квебека, стало возможным сохранение французского языка на североамериканском континенте. По его словам, Канада продолжит содействовать международному сотрудничеству, демократии, миру, плюрализму идей, языков, культур, развитию французского языка и процветанию франкоязычного сообщества. Премьер-министр процитировал соотечественницу, канадского лауреата Гонкуровской премии Антонин Майе, которая с гордостью говорила о своей стране и Франкофонии: «Дерево – это больше чем дерево. Это ствол, корни, сок, листья, плоды, ветер в его ветвях, гнезда, из которых в небо улетают птицы. Это самый прекрасный образ, что мне навевает Франкофония» [9]. Между тем франкоязычное сообщество очень разнородно, поэтому вопрос о коллективной языковой идентичности усугубляется проблемами культурного пограничья и межязыкового положения, эпilingвистического напряжения (“*tension épilinguistique*”) по С. Каню [13, p. 71-100].

Тем не менее, XV Всемирный Конгресс Международной Федерации преподавателей французского языка пройдет с 10 по 15 июля 2020 года в Тунисе. И это символично, так как впервые в истории Франкофонии он пройдет во франкоговорящей арабской стране Магриба, о чем сказал в своей приветственной речи-приглашении на Конгресс Samir Marzouki, президент тунисской организации преподавателей французского языка и председатель организационного комитета Конгресса.

В заключение, хотелось бы отметить, что проблема качества формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза приобретает большое значение. Страноведческая наполняемость занятий играет большую роль в изучении французского языка для будущих дипломатов в их профессиональной деятельности в пространстве диалога культур. Лингвокультурологический тип имагологии, имидж Франции и ознакомление с вариантами французского языка представляют наибольший интерес. Язык, как социополитический ресурс, несомненно, приобретает особую ценность при обучении французскому языку студентов. Вовлечение студентов в любой дискурс на иностранном языке, в данном случае идентифицирующим франкоязычный мир, - это естественный процесс, который оказывается эффективным инструментом мотивации, обучения и развития ряда коммуникативных навыков. Социополитический дискурс, объединяющий мировые новости

из различных сфер, благодаря своей поливариантности, виртуальности и открытости, способствует этому и помогает активно использовать коммуникативные навыки в дальнейшей профессиональной деятельности. Работа с фильмом на занятиях благотворно влияет на внимание и память, а также на мотивацию к предмету, от которой во многом зависит эффективность овладения иностранным языком. Благодаря большим возможностям использования фильма на занятиях по французскому языку, таким как интернет-ресурсы, дополняющие учебники, учебно-методические комплексы и другие, такая работа приближает условия изучения иностранного языка к условиям овладения родным, что играет важную роль при обучении французскому языку как иностранному и способствует развитию межкультурной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2007. – С. 119-120 .
2. Зоткина И.В. Канада: учебное пособие по французскому языку для слушателей IV-VI семестров. – М.: ДА МИД РФ. - 2015. – 98 с.
3. Лыскова И.В. «Живое» страноведение (erlebte Landeskunde) в Дипломатической академии МИД России // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве. Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. НГЛУ. Н.Новгород. 2018. С. 136-140.
4. Макрон Э. Речь президента Франции 11.10.2018. Ереван. Армения. Discours du Président de la République au 17^{ème} sommet de la Francophonie. – URL : <https://www.elysee.fr/declarations/article/discours-du-president-de-la-republique-au-17eme-sommet-de-la-francophonie/> (дата обращения: 25.12.2019).
5. Макрон Э. Mon idée pour le français (25 janvier 2018). – URL : <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/actualites-et-evenements-lies-a-la-francophonie-et-a-la-langue-francaise/actualites-et-evenements-2018-lies-a-la-francophonie-et-a-la-langue-francaise/article/mon-idee-pour-le-francais-25-01-18> (дата обращения 25.12.2019).
6. Полежаева Е.А. Специфика обучения страноведению Германии студентов факультета «Мировая экономика» Дипломатической академии МИД России // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве. Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. НГЛУ. Н.Новгород. 2018. С. 176-181.
7. Пудовкин В.И. «Кино-газета», 1925, 3 февраля. Цит. по Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель (экранная жизнь одной темы). – М., 1974. С. 3.
8. Раевская М.М. Испанский этнический автопортрет: заметки по практической имагологии // Вестн. Моск. ун-та. – 2014. - № 1. – С. 169.
9. Трюдо Д. Речь премьер-министра Канады 17.04.2018. Париж, Франция. Transcription du discours du premier ministre à l'Assemblée nationale française. – URL : <https://pm.gc.ca/fra/nouvelles/2018/04/17/discours-du-premier-ministre-lassemblee-nationale-francaise> (дата обращения: 25.12.2019).
10. Хренов Н.А. Аналитическая психология К. Юнга и интерпретация текстов экранной культуры // Фундаментальные проблемы культурологии: в 4т.Т.II. Историческая культурология / Отв. ред. Д.Л. Спивак. – СПб., 2008. – С. 204.

11. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование.- 2003. - № 2. – С. 58-64.
12. Bourguiba H. Une double ouverture au monde. Montréal, le 11 mai 1968 // La francophonie des Pères fondateurs. – P. 165.
13. Canus S. Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues. La mise en discours épilinguistique // Langage et Société. – 2000. - № 93. – P. 71-100.
14. Compte C. L'image aimée dans l'apprentissage du français langue étrangère // Langue Française. – 1989. - № 83 (1). – P. 49.
15. Gueunier N. Le français du Liban : cent portraits linguistiques. – P., 1993. – P. 28.
16. Guyard M.F. La littérature comparée. – P., 1951. – P. 251.

ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: знание основ латинского языка представляет собой важнейшую часть юридического образования. Латинский язык, наряду с другими иностранными языками, представляет собой одно из необходимых условий, способствующих развитию языковой личности студентов, формированию их межкультурной и профессиональной компетенции.

Ключевые слова: латинский язык, студенты, межкультурная компетенция, юридическая терминология, история, культура, латинские афоризмы.

Tatyana A. Zotkina

LATIN AS A MEAN OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN HIGHER SCHOOL

Abstract. Knowledge of the foundations of Latin is an essential part of legal education. Latin, along with other foreign languages, is one of the necessary conditions for the linguistic personality development of students and the formation of their cross-cultural and professional competence.

Key words: Latin, students, intercultural competence, legal terminology, history, culture, Latin proverbs and sayings.

Современные социально-экономические условия выдвигают все новые и новые требования к подготовке будущих специалистов. На сегодняшний день среди наиболее значимых целей высшей школы можно назвать: воспитание общечеловеческих и общекультурных ценностей, гуманистического отношения к окружающему миру, формирование прогрессивного мышления, познавательной активности. Все это, несомненно, дает возможность для культурного и научного обмена.

Язык выступает в качестве одного из главных инструментов, служащих для передачи культурного и научного опыта. Изучение языков в высшей школе способствует не только развитию и формированию речевых умений, но и направлено на знакомство с культурой, историей, традициями стран изучаемого языка [4].

Одной из приоритетных целей обучения иностранным языкам в высшей школе является формирование языковой личности посредством формирования межкультурной компетенции. Основополагающую роль в этом процессе играют иностранные языки, выступая одновременно в качестве средства, формирующего вторичную языковую личность обучающихся [3].

По определению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез «...межкультурная компетенция – это способность, позволяющая личности реализовать себя в

рамках диалога культур, т. е. в условиях межкультурной коммуникации. Она формируется в процессе взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, составными элементами которого являются отношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности...» [1; 2].

В условиях глобализации представители различных сфер деятельности, в том числе юристы, все чаще и чаще участвуют в межкультурном взаимодействии и межкультурной коммуникации. Знание не только своей культуры, но и культуры зарубежных стран составляет основу межкультурной компетенции.

На наш взгляд, изучение дисциплины «Латинский язык» студентами юридических специальностей представляет собой важнейший элемент процесса формирования межкультурной компетенции в высшей школе. При этом следует отметить, что латинский язык здесь рассматривается не как средство коммуникации, а как язык специальной терминологии. Освоение латинской юридической терминологии представляет особую важность для студентов-юристов, поскольку большинство правовых систем мира основаны на римском частном праве.

Изучение дисциплины «Латинский язык» происходит в тесной взаимосвязи с изучением таких дисциплин, как: иностранный язык, история, культурология, философия и т. д. Знакомство с международной системой латинской юридической терминологии способствует формированию не только профессиональной, но и межкультурной компетенции будущих юристов, посредством их приобщения в общегуманитарным культурным ценностям.

Дисциплина «Латинский язык» относится к вариативной части Блока 1 ФГОС ВО. Изучение данной дисциплины подразумевает развитие таких знаний, умений и навыков, как: освоение лексического и грамматического минимума в объеме, необходимом для перевода (со словарем) латинских юридических текстов; чтение и перевод юридической литературы, содержащей латинские вкрапления; использование латинской юридической и общелитературной лексики; владение латинской юридической терминологией и фразеологией на уровне основ профессиональной коммуникации.

Следует отметить, что изучение латинского языка, наряду с другими языками, в частности английским, французским и т. д., обладает такими преимуществами, как: направленность на развитие познавательной активности, мышления, логики. Изучение латыни способствует развитию стилистике речи. Изучение грамматики латинского языка помогает координировать идеи, размышлять о различных способах выражения одной и той же мысли, что в свою очередь, развивает письменную и устную речь. Поскольку латинский язык – это высокоорганизованный

язык, его изучение обостряет разум, культивирует умственную аллегоричность, развивает внимание.

Помимо профессиональных знаний в области юриспруденции латинский язык способствует изучению английского, французского, немецкого языков, так как лексические единицы латинского языка ассимилировались практически во всех мировых языках. Знание латинских словообразовательных элементов также способствует пониманию иноязычной лексики. Изучение латинского языка, как и любого другого иностранного языка формирует иную картину мира, иное мировоззрение. Изучение латыни помогает понять, оценить мировую историю, литературу и искусство.

Формирование межкультурной компетенции студентов-юристов на занятиях по дисциплине «Латинский язык» осуществляется в процессе изучения латинских афоризмов. Знакомясь с латинскими афоризмами, студенты углубляют свои знания в области культуры и истории древнего мира, подробно знакомятся с писателями, философами, правителями античности, проводят сравнительный анализ изучаемых афоризмов, выявляют те или иные сходства или различия между латинскими афоризмами, русскими пословицами и поговорками и их аналогами, существующими в иностранных (английский, французский, немецкий) языках, изучают этимологию афоризмов, проводят их семантический анализ.

Таким образом, в процессе изучения дисциплины «Латинский язык» студенты получают профессиональные, а также общекультурные знания. Латинский язык – важная составляющая профессионального юридического образования. Латинский язык предоставляет огромные возможности для культурного и профессионального развития будущих специалистов. Латынь – это язык, на котором были написаны труды великих философов, юристов, ученых, писателей западного мира, и изучение его позволяет студентам лучше понять свое настоящее и тем самым получить более глубокое понимание разнообразных аспектов нашей жизни и культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гальскова Н.Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки / Н. Д. Гальскова, М. Г. Демина, К.М. Манукян // Иностр. языки в школе. – 2012. - № 5. – С. 2-11.

2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Академия, 2006.

3. Зоткина Т.А. Роль познавательного интереса в формировании языковой личности курсантов // Т. А. Зоткина / Актуальные вопросы современного языкознания и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: теория и практика Сборник статей и тезисов выступлений межвузовского научно-методического семинара преподавателей иностранных языков. 2019. С. 93-95.

4. *Сидакова Н.В.* Формирование профессиональной компетентности студентов неязыковых специальностей вуза средствами иностранного языка в условиях многоуровневого образования: Дисс. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2010. – 236 с.
5. *Bohn K.* Latin may help students bridge their native language with English. Science Daily, October 4, 2018.
6. *Crosson A. C. et al.* (2018). Extending the bounds of morphology instruction: teaching Latin roots facilitates academic word learning for English Learner adolescents. Reading and Writing, 1-39.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИСТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Аннотация: В статье рассматриваются методические и организационные вопросы обучения английскому языку студентов экономистов на основе межпредметных связей.

Ключевые слова: межпредметные связи, методика, обучение иностранному языку

Gulchehra N. Irmukhamedova

ORGANISATIONAL FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS - ECONOMISTS IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS

Abstract. The article considers methodical and organisational issues in foreign language teaching based on interdisciplinary subjects.

Key words: interdisciplinary connections, method, foreign language teaching

Межпредметные связи являются актуальным средством комплексного подхода в обучении иностранным языкам. Использование межпредметных связей в процессе обучения оказывает влияние на его организацию, в связи с чем обратимся к проблеме реализации межпредметных связей в процессе обучения иностранного языка студентов экономических специальностей и рассмотрим организационные особенности языкового курса, проектируемого на основе межпредметных связей. Данные особенности, обусловленные структурой и содержанием разработанного курса английского языка, были учтены при создании учебно-методических разработок и проведении занятий по английскому языку для студентов-экономистов на факультете МЭО Университета мировой экономики и дипломатии.

При соотнесении уровней языковой подготовки специалиста и уровней интеграции содержания образования, установлено, что в рамках базового курса иностранного языка общеэкономической направленности максимально реализуются содержательно-информационные связи. В процессе изучения базового курса делового иностранного языка и профильного спецкурса происходит реализация всех типов межпредметных связей в комплексе, а именно: содержательно-информационных, операционно-деятельностных и организационно-методических.

Данные типовые особенности связей, предметное содержание курса иностранного языка и смежных дисциплин, а также способы организации

учебного материала определяют методы, с помощью которых возможна реализация межпредметных связей в процессе обучения иностранного языка будущих экономистов. Под методами реализации межпредметных связей в процессе обучения иностранного языка мы понимаем способы и средства обучения иностранному языку, с помощью которых преподаватель создает условия для реализации взаимосвязанного, межпредметного обучения и соответствующим образом организует мыслительную деятельность студентов.

Рассмотрим, посредством каких методов и методических приемов возможна реализация межпредметных связей курса иностранного языка и прочих дисциплин профессиональной подготовки специалиста-экономиста в следующих направлениях:

- по содержанию учебных материалов различных курсов (содержательно-информационные связи);
- по методам и средствам обучения (организационно-методические связи);
- по формированию межпредметных умений (операционно-деятельностные связи).

Выявленные методы и приемы составляют методiku организации интегративного курса обучения иностранному языку в условиях реализации межпредметных связей [1].

Принимая во внимание характеристику уровней языковой подготовки специалиста, на данном этапе исследования для каждого из них мы выделяем:

- ведущий метод реализации межпредметных связей по содержанию учебного материала;
- дидактические и методические приемы, наиболее типичные в условиях языковой подготовки;
- лингводидактические особенности учебной деятельности студентов при освоении предлагаемого курса.

В рамках базового курса английского языка общеэкономической направленности ведущим является информационно-рецептивный метод реализации межпредметных связей [2].

Его сущность заключается в передаче и восприятии знаний (информации) социокультурного и профессионального характера по всем дисциплинам, с которыми устанавливаются межпредметных связей. Работа с учебным материалом осуществляется разными способами, например, посредством его сообщения с учетом материала смежной дисциплины, что приводит к его одновременной генерализации и конкретизации.

Реализация межпредметных связей осуществляется с помощью информационных приемов, типичных для объяснительно-иллюстративного типа обучения, когда материал межпредметного характера усваивается на уровне запоминания и понимания. К

информационным приемам относятся: объяснение, демонстрация, напоминание, показ образца выполнения практического или умственного действия и т.д. [1].

Применительно к нашим условиям мы можем говорить о получении экстралингвистических профессиональных и социокультурных знаний через такой рецептивный вид речевой деятельности как чтение предметных текстов. Планируемый результат состоит в расширении потенциального словаря будущего экономиста новыми лексическими единицами терминологического характера. Основные методические приемы обучения поисково-просмотровому чтению иноязычных текстов приобретают свою специфику в условиях обучения на межпредметной основе за счет использования материала различных предметов, т.е. данные приемы следует отнести к обычным, но ориентированным на установление межпредметных связей [4].

Использование инструктивных приемов реализации межпредметных связей позволяет не просто воспроизводить знания и умения межпредметного характера, а применять их по образцу в измененных ситуациях. Инструктивные приемы реализации межпредметных связей - это указание, требование, инструкция.

В наших условиях это принимает следующий вид: возможной становится работа с текстом, не только как объектом для извлечения знаний (информации), но и их (ее) последующего применения в таких репродуктивных видах речевой деятельности как говорение и письмо.

Основные методические приемы обучения говорению и письму в данных условиях связаны с работой по алгоритмам, логико-функциональным схемам, планам, ключевым словам и т.д. и т.п. Таким образом, важной особенностью данного этапа является наличие опор [1].

Программа английского языка характеризуют исследовательский и проблемный методы реализации межпредметных связей. Сущность его заключается в продуктивной деятельности, в связи с чем от студентов требуется самостоятельность и активность. Осуществление межпредметных связей продуктивного творческого характера может идти разными способами, которые объединяет один фактор - сформированность у студентов межпредметных умений. Обучение на данном этапе посредством выполнения поисковых самостоятельных работ, работ творческого характера, научных исследований, а также решения проблемных задач будет результативным только при условии их сформированности. Подобная организация процесса обучения требует использования учебного материала из других предметов и владения особым арсеналом средств, чтобы этим материалом воспользоваться.

Данный уровень языковой подготовки связан с речевым творчеством на уровне вероятностных текстов, т. е. тексты продуцируют сами студенты без какой-либо опоры в соответствии с заданной ситуацией. К

методическим приемам обучения английского языка, наиболее соответствующим данному этапу, можно отнести решение проблемных задач интерактивного характера и выполнение проектных работ, интегративных по своей сути. Данные приемы мы рассматриваем как специфичные для межпредметных связей курса английского языка и профессиональных учебных предметов [3].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что обучение иностранному языку на межпредметной основе базируется на сочетании традиционного информационного пути изложения материала с проблемным. А исходным требованием к организации обучения иностранному языку в условиях реализации межпредметных связей является выработка у обучающихся специфических межпредметных умений. Данные умения, в упрощенном смысле, заключающиеся в умении самостоятельно применять приобретенные ранее знания, оперировать ими, не формируются самопроизвольно, их необходимо вырабатывать сознательно и целенаправленно.

Таким образом, представленные методы и приемы составляют методику организации обучения иностранному языку в условиях реализации межпредметных связей, которая способствует интенсификации обучения иностранному языку в неязыковом вузе экономического профиля.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. М: Просвещение, 1981. 96 с.
2. Петрова И.И. Педагогические основы межпредметных связей. М.: Высш. школа, 1985. 79 с.
3. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.
4. Соловьева Е. Н. Подготовка учителей иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования. // ИЯШ. 2001, № 4.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ

Аннотация: Данная статья посвящена роли языкового образования в процессе профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы. Раскрываются основные направления повышения уровня языковой подготовки сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний. Автор приходит к выводу, что использование инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку способствует совершенствованию языковой подготовки, активизирует познавательную деятельность, повышает позитивную мотивацию к изучению иностранного языка, обеспечивает индивидуальный подход, что способствует интенсификации учебного процесса в целом.

Ключевые слова: иностранный язык, профессионально-ориентированное обучение; профессиональная подготовка; образовательные учреждения ФСИН России.

Tatyana A. Kazakova

THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF EMPLOYEES OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

Abstract: This article is devoted to the role of language education in the process of professional training of employees of the criminal Executive system. The main directions of increasing the level of language training of employees of the Federal penitentiary service are revealed. The author comes to the conclusion that the use of innovative technologies in the process of teaching a foreign language contributes to the improvement of language training, activates cognitive activity, increases positive motivation to learn a foreign language, provides an individual approach, which contributes to the intensification of the educational process as a whole.

Key words: foreign language, professionally-oriented training; professional training; educational institutions of the Federal penitentiary service of Russia.

В условиях единого информационного пространства одним из актуальных аспектов этой проблемы становится свободное владение иностранным языком, главным образом, английским как унифицированным инструментом межкультурной коммуникации.

Преобразование уголовно-исполнительной системы в современную систему социальной реабилитации, соответствующую положениям международных стандартов возможно только при условии высокого профессионализма ее сотрудников. Следует отметить, что в настоящее время именно образование рассматривается как один из определяющих факторов обеспечения интеллектуальными ресурсами всех сфер деятельности общества, в том числе и правоохранительной. В связи с этим совершенствование профессиональной подготовки сотрудников УИС является одним из приоритетных направлений кадровой политики Федеральной службы исполнения наказаний, условием успешного

реформирования системы в целом. Это значит, что сотрудник УИС должен знать иностранный язык на высоком уровне, применяя его как в деловой, финансовой, так и в правовой сферах. Любому специалисту необходимо иметь навыки владения иностранным языком уже на самом раннем этапе работы. В противном случае специалист будет сталкиваться в своей работе со значительными трудностями в карьерном продвижении. Ввиду этого достаточно свободное владение иностранным языком обуславливает профессиональный рост современного специалиста практически в любой области знания.

Процесс глобализации оказывает значительное влияние на формирование внутренней политики государств в различных областях, включая высшее профессиональное образование, а задачи учета глобальных процессов в мире, готовность и способность будущих специалистов к адаптации должны быть заложены уже в самой системе образования. Это согласуется с главной задачей высших учебных заведений — подготовкой высококвалифицированных специалистов, владеющих глубокими теоретическими знаниями и практическими навыками по специальности [5, с. 243].

Всем известно, что распространение и изучение иностранных языков является одним из важнейших условий человеческого прогресса. Языки нужны для того, чтобы получать знание и уметь использовать их в профессиональном общении. Владение иностранным языком становится необходимым качеством личности.

Модернизация российского образования, интеграция в общеевропейское образовательное пространство вносят существенные коррективы в подготовку будущих специалистов УИС. Современному обществу необходимы образованные, квалифицированные специалисты, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью [2, с. 41]. В настоящее время владение иностранным языком становится необходимым качеством личности – это условие его успешной профессиональной деятельности.

Формирование профессионального образования является одним из важных характеристик курса иностранного языка как учебной дисциплины. Можно сказать, что иностранный язык не только способствует повышению общей культуры, но и является одним из основных средств профессионального роста будущего специалиста, т.к. обучение языку идет на профессионально ориентированных материалах по всем областям права. Именно профессиональная направленность обучения иностранным языкам в неязыковом специализированном вузе позволяет преподавателю формировать и развивать у обучаемых интерес к предмету, делая занятия профессионально значимыми для будущих специалистов определенного профиля.

Изучение иностранного языка в неязыковом вузе, в частности в вузах ФСИИ России, рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста с высшим образованием. Поэтому, повышение значимости иностранного языка, его востребованность, оказывают непосредственное влияние на содержание, задачи и динамику обучения будущих специалистов УИС. Современная концепция языкового образования в неязыковом вузе предполагает создание такой системы подготовки специалиста, которая позволит ему легко адаптироваться к динамично изменяющимся условиям профессиональной деятельности, т.е. нацелена на профессионально-ориентированное обучение иностранному языку [3, с. 69]. Освоение иностранного языка способствует открытию нового канала для освоения таких видов культуры как: культура речи, компьютерная культура, диалоговая культура, профессиональная культура и др., - что позволяет всесторонне охватить информационную подготовку будущего специалиста УИС.

Профессиональная направленность - процесс многогранный, требующий учета ряда специфических факторов, таких как определенный подход к изучаемому предмету. Отсюда и акцент на индивидуальную работу с каждым курсантом, опора на самостоятельность, активизацию знаний, умений и навыков, постоянное внимание к профессиональной значимости иностранного языка, предвидение перспектив его использования в научной работе.

Иностранный язык необходимо рассматривать как компонент профессиональной подготовки сотрудников УИС с самого начала его изучения в вузе.

Прежде всего, необходимо определить уровень владения иностранным языком каждого курсанта или студента для формирования одинаковых групп. Для этого в самом начале обучения преподавателям необходимо проводить тестирование, которое также позволяет определять содержание курса обучения. Тестирование позволяет выявить уровень грамматического и лексического владения иностранным языком. Обучение, которое становится более индивидуализированным, не должно вместе с тем исключать возможности коммуникации всех групп, их сотрудничества в процессе творческой, научно-исследовательской деятельности, а также коммуникации с преподавателем [2, с. 56].

На первом этапе тексты должны иметь ясно выраженную профессиональную направленность и не содержать узкоспециальных терминов. По-иному решается вопрос о содержании учебного материала на втором курсе. Накопление информации, расширение международных научных, правовых связей говорят о том, что сотрудник УИС должен уметь свободно пользоваться иностранной литературой. Весь период обучения иностранному языку для профессиональных целей делится на

два этапа: 1) формирование знаний базового языка (общелитературных слов и терминологии, грамматических правил); 2) чтение научной литературы, реферирование и аннотирование профессионально-направленных текстов.

При преподавании иностранного языка в вузах ФСИН России преподаватель должен делать упор работы на особенностях перевода специальных терминов. Ведь ведомственные документы имеют четко определенную форму, которая должна быть сохранена при переводе. Важно, чтобы содержание документа и форма его выражения совпадали, чтобы не было нечеткости, неясности. Поэтому одним из важных условий подготовки профессиональной деятельности является надлежащее овладение сотрудником УИС специальной лексикой и умение ее правильно переводить. Эта задача является весьма нелегкой, ведь английский, немецкий, французский языки, изучаемые в вузах ФСИН России обладают развитой терминологической системой. Поэтому и появляются термины, требующие толкования для неспециалиста.

Качественная подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы является приоритетной задачей образовательных учреждений ФСИН России. Необходимо подготовить специалиста, обладающего знаниями, навыками и умениями, отвечающими образовательному стандарту по соответствующей специальности. Но нужно учитывать специфику будущей служебной деятельности сотрудника УИС. В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста УИС, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» в вузах ФСИН России. Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка на неязыковых факультетах вузов, который предусматривает способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления [4, с. 56].

В настоящее время дисциплина «Иностранный язык» становится одним из профильных предметов, стоящим на одном уровне с общегуманитарными и даже специальными дисциплинами. Не нужно доказывать необходимость знания иностранного языка для специалиста с высшим образованием. В условиях активного развития международных контактов уголовно-исполнительной системы ценность выпускника вуза ФСИН во многом определяется уровнем языковой подготовки молодого специалиста.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Термин «профессионально-ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного

языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а также и на общение в сфере профессиональной деятельности [6, с. 364].

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в вузах ФСИН не должно сводиться только к изучению «языка для специальных целей». Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Подготовка специалистов вузов ФСИН заключается в формировании коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях, стремление и способность будущего специалиста функционировать в качестве сильной языковой личности, обладающей высокой лингвистической компетенцией в области не только русского, но и иностранного языков, в профессионально значимых речевых событиях разных типов, в различных режимах, регистрах, формах, стилях, типах и жанрах профессионально ориентированной речемыслительной деятельности [3, с. 70].

Таким образом, иностранный язык вносит свой посильный вклад и служит единой цели в становлении сотрудника УИС, а современные требования к подготовке будущих специалистов диктуют необходимость инновационных подходов и к обучению иностранному языку (развития творческого мышления, речевой активности, профессиональной компетенции будущих специалистов). Профессиональная подготовка специалиста понимается как система педагогических технологий, методов и приемов, направленная на достижение предполагаемого результата.

Содержание обучения иностранному языку в вузах ФСИН – это совокупность того, что курсанты и слушатели должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам федеральных государственных образовательных стандартов. Отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности сотрудника УИС подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бессараб Т.П. Иностранный язык как способ профессиональной подготовки студентов-юристов [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2015. — С. 136-138. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/202/8572/> (дата обращения: 04.01.2020).

2. Казакова Т.А. Формирование информационной культуры курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний России в процессе изучения иностранного языка // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 8. С. 41-43.

3. Казакова Т.А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке сотрудников УИС // Высшее образование сегодня. 2016. № 5. С. 69-71.

4. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. – Орел: ОГУ, 2005. 114 с.

5. Протасова Н.А., Ессина И.Ю., Ефимова И.И., Семенова Э.В. Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки специалиста-юриста //Вестник Саратовской юридической академии. 2015. № 5. С. 245.

6. Сорокин А.В. Формирование профессионально-коммуникативных умений в процессе профессиональной подготовки слушателей в вузах ФСИН России как педагогическая проблема [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 364-367.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье раскрывается значимость самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в неязыковых вузах. Автор описывает направления организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык» в Институте Академии ФСИН России.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, самостоятельная работа, электронная образовательная среда, студенты, иностранный язык.

Irina L. Kashintseva

EXPERIENCE OF ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article reveals the importance of independent work of students in the study of a foreign language in non-linguistic universities. The author describes the ways of organizing independent work of students in the discipline "Foreign Language" at the Institute of the Academy of the Federal Penal Service of Russia.

Key words: cultural competencies, independent work, e-learning environment, students, foreign language.

Одной из общекультурных компетенций, которой следует овладеть обучающимся по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция в соответствии с требованиями ФГОС ВО, является способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5) [1].

Как известно, способность к коммуникации на иностранном языке предполагает сформированность целой системы языковых умений и навыков. К сожалению, большинство вчерашних школьников демонстрируют отсутствие таковых. Они не владеют элементарными навыками работы со словарем, чтения транскрипции, у них отсутствуют какие-либо знания страноведческого характера, лексический запас по таким школьным темам, как «Города», «Страна изучаемого языка», они совершенно не ориентируются в видовременных формах в английском языке, местоимениях и т.д., не говоря уже о каких-либо более сложных грамматических явлениях. Более того, в последнее время наблюдается тенденция к снижению уровня языковой подготовки по русскому языку (например, студенты первого курса часто не могут сориентироваться в лицах и числах в родном языке, не различают подлежащее и сказуемое), что не может не отразиться на способности к познанию иностранного языка. Таким образом, у сегодняшних студентов неязыковых вузов нет

базовых языковых и общекультурных знаний, на основе которых можно строить коммуникацию на том уровне, на котором этого требуют федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования.

Усугубляется эта ситуация ничтожно малым количеством аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплин по иностранному языку в неязыковых вузах. В Институте Академии ФСИИ России дисциплины «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции» входят в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция в базовую часть учебного плана, и их трудоемкость составляет 2 и 5 зачетных единиц соответственно (34 и 86 часов аудиторной контактной работы с преподавателем). Такой объем часов при отсутствии базовых языковых знаний обучающихся не позволяет в полной мере сформировать у них коммуникативные компетенции, дающие им возможность общаться на общекультурные и профессиональные темы с носителями языка, извлекать и анализировать профессионально значимую информацию из англоязычных источников, составлять деловые письма на иностранном языке. Поэтому важная роль в процессе обучения иностранному языку, в том числе восполнению «пробелов» в знаниях по английской грамматике и лексике отводится самостоятельной работе студентов неязыковых вузов.

Самостоятельная работа обучающихся Института Академии ФСИИ России строится в двух направлениях:

1) выполнение традиционных домашних заданий на заучивание слов и выражений по изучаемой тематике, анализ, синтез, сопоставление, перевод текстов страноведческого или профессионального характера, выполнение предтекстовых и послетекстовых упражнений, подготовку монологических высказываний по теме (с опорным текстом) и т.д. с использованием базовых учебников и дополнительных учебно-методических пособий, а также посредством электронной образовательной среды (ЭОС);

2) работа с интернет-источниками, литературными источниками по извлечению необходимой информации, обобщению ее и последующим представлением либо на занятии в виде презентаций, сообщений, либо на научных мероприятиях в виде докладов.

Остановимся на них более подробно. В рамках первого направления на кафедре иностранных языков разработаны ряд учебно-методических пособий для самостоятельной работы студентов: учебно-методические пособия по развитию навыков устной речи, по грамматике, по изучению иностранного языка в целом. Например, учебно-методическое пособие по грамматике поделено на уроки, соответствующие разделам основного учебника, и включают в себя грамматические задания на изучаемые грамматические явления в рамках разделов основного учебника. Такое

деление на уроки достаточно удобно, поскольку позволяет легко ориентироваться в материале. Кроме того, данное пособие содержит не только задания на отработку того или иного грамматического навыка, но и методические рекомендации по их выполнению или краткий обзор грамматического явления. Приведем примеры подобных заданий:

• Поставьте глаголы, данные в скобках, в форму Present Continuous или Present Indefinite.

Выясните, о каком действии идет речь: о постоянном, регулярном (Present Indefinite) или о том, которое совершается в момент речи (Present Continuous). Обстоятельства времени помогут вам в этом.

1. I (not to have) coffee now. I (to write) an English exercise. 2. I (not to have) coffee in the evening. I (to have) coffee in the morning. 3. I (to do) my homework. I always (to do) my homework in the afternoon. 4. My grandmother (not to work). She is a pensioner. 5. They (to read) many books. And right now they (to read) a book. 6. Where he (to go) in the morning? 7. I (to write) a composition now. 8. My friend (to make) a lot of mistakes in tests. 9. He (to sleep) now? 10. It (to take) me 40 minutes to get to the Institute.

• Прочитайте и переведите следующие предложения, обращая внимание на причастие I и причастие II. Определите их функции.

Запомните способы перевода причастия I на русский язык

1) в функции определения причастие соответствует русскому причастию настоящего времени действительного залога с суффиксами -ущ, -ющ, -ащ, -ящ.

2) в функции обстоятельства переводится деепричастиями несовершенного вида с суффиксами – а, - я или совершенного вида или придаточным предложением.

3) в функции сказуемого причастие переводится личной формой глагола.

Запомните способы перевода причастия II на русский язык:

1) в функции определения причастие II соответствует русскому причастию страдательного залога с суффиксами -ом, -ем, -им, -нн, -т.

2) в функции обстоятельства причастие (причастный оборот) переводится придаточным предложением времени или условия.

3) в функции части сказуемого причастие переводится глаголом в личной форме или кратким страдательным причастием.

1. You must learn all the new words and expressions given on page 12. 2. Translating the article he used the dictionary many times. 3. I am sitting at the table and listening to the teacher. 4. Given the dictionary, he easily translated the text. 5. When speaking at the conference yesterday I forgot this detail. 6. We are often asked to take part in the work of this scientific circle. 7. Preparing for the report she took a lot of books in the library. 8. If asked, I'll help him with pleasure. 9. The question discussed at the meeting was very important. 10. Not knowing his address I couldn't visit him.

В пособии по развитию навыков устной речи в обязательном порядке предусмотрены задания по фонетической зарядке, предтекстовые и послетекстовые лексико-грамматические упражнения, которые носят языковой, условно-речевой и речевой характер, а также лексический минимум по каждой изучаемой теме. Подобные задания являются классическими в плане методики преподавания дисциплины «Иностранный язык», не носят инновационный характер, но, тем не менее, оказываются, по утверждению самих обучающихся, весьма эффективными в восполнении языковых знаний.

При выполнении подобных заданий активно используется электронная образовательная среда, которая позволяет выполнять не только традиционные лексико-грамматические задания, но и решать кроссворды, обращаться к первоисточникам, словарям через имеющиеся гиперссылки, просматривать загруженные видеоматериалы или прослушивать аудиотексты. Через ЭОС студенты получают индивидуальные задания по внеаудиторному (домашнему) чтению, которое предполагает перевод тематических текстов с выписыванием транскрипции и перевода незнакомых лексических единиц и последующим представлением чтения и перевода целого текста ведущему преподавателю во внеучебное время.

В рамках второго направления организации самостоятельной работы студентов последние работают с интернет-источниками, подбирают необходимый информативный материал по изучаемым темам страноведческого характера, представляют его или на русском, или на английском языке в зависимости от его сложности с использованием программы PowerPoint. Если повествование на заданную тему ведется на русском языке, то презентация обязательно содержит наглядный материал с наименованиями на английском языке. Самостоятельный поиск и работа с источниками, повествующими о странах изучаемого языка, их истории, культурном наследии, достопримечательностях, особенностях государственного устройства, судопроизводства (тематика в соответствии с рабочей программой дисциплины «Иностранный язык») дают возможность обучающимся сформировать общекультурные компетенции, заложить основы для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Конечно, среди основной массы обучающихся, находятся и такие, которые, закончив школу с углубленным изучением иностранного языка и получив определенный базис языковых знаний, в академии продолжают интересоваться вопросами не только страноведческого характера, но и вопросами, касающимися языка, с удовольствием принимают участие в дополнительных исследованиях, изучают различные грамматические категории, фразеологизмы, пословицы на английском языке, английскую литературу известных авторов, что в последствии принимает форму

научных статей или тезисов выступлений на внутривузовских, межвузовских и даже международных научных конференциях и семинарах. Для подобной категории студентов в академии на базе кафедры иностранных языков предусмотрены ряд научных мероприятий, на которых они имеют возможность поделиться с результатами своих изысканий, услышать о достижениях других студентов из академии, вузов города Рязани или других городов. Можно назвать такие ставшие традиционными ежегодные мероприятия, как: научно-теоретический семинар «Основные концепции преступления и наказания в англосаксонской и романо-германской системах права» в рамках Международной научно-теоретической конференции адъюнктов, соискателей, курсантов, студентов и слушателей «Человек: преступление и наказание», научно-практический семинар курсантов и студентов высших учебных заведений «Русский и иностранные языки в сфере профессиональной и межкультурной коммуникации», Межвузовский круглый стол по итогам работы научных кружков «Россия и мир: культурное многообразие».

Таким образом, обобщая вышесказанное, самостоятельная работа студентов является важной составляющей процесса формирования общекультурных компетенций, необходимых для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, в котором главная роль отводится самим обучающимся при направляющей и контролирующей роли преподавателя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 1 декабря 2016 г. № 1511. – Режим доступа: fgos.ru.

ПРАВИЛА ПОДГОТОВКИ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассказывается об основных требованиях, предъявляемых к презентациям в Японии. Рассматриваются различные аспекты подготовки презентации: выбор категории вежливости, письменного стиля на слайде и устного для сопровождения, обиходных фраз и клише для обращения к слушателям, сопутствующие культурологические особенности японской аудитории. Статья подготовлена на основе японоязычных источников и личного опыта автора.

Ключевые слова: презентация, японский язык, категории вежливости, речевая культура японцев, письменная и устная речь.

Mariya A. Kirichenko

RULES FOR PREPARING PRESENTATIONS IN JAPANESE

Abstract. The article describes basic requirements for presentations in Japan. Various aspects of preparing a presentation are considered: the choice of the category of politeness, written style on the slide and oral for narration, everyday phrases and clichés to appeal to listeners, related cultural characteristics of the Japanese audience. The article is based on Japanese language sources and personal experience of the author.

Keywords: presentation, Japanese, courtesy categories, Japanese speech culture, written and spoken language.

Современная жизнь немыслима без презентаций. Студенты, изучающие в Дипакадемии японский язык, не являются исключением и создают презентации на японском языке в качестве домашних заданий и тем на устном экзамене. Очевидно, что в будущем вне зависимости от места работы и сферы занятости, – будь то политика, экономика или гуманитарные контакты, молодым людям необходимо будет выступать с презентациями перед японской публикой. Вместе с тем, в японском деловом сообществе установились определенные правила составления презентаций. Эти правила являются неотъемлемой частью речевого этикета современных японцев, поэтому их знание и овладение некоторыми практическими приемами должны стать обязательной составляющей занятий по японскому языку [1, с. 5-35]. Это придаст выступлениям японистов значимости, выведет их межъязыковое общение на более высокий уровень, позволит избежать двойственных и неловких ситуаций.

Определенную сложность в составлении презентаций на японском представляют и сами особенности языка: обилие стилей и категорий вежливости, почти полное несовпадение письменной и устной речи, существование иероглифической системы совместно с двумя слоговыми азбуками, возможность написания текста тремя способами (слева направо,

справа налево и сверху вниз), обилие и сложная система употребления речевых клише. Все это ставит студентов перед проблемой правильного и уместного выбора из многообразия вышперечисленных реалий японского языка.

Рассмотрим аспекты, на которые необходимо обратить внимание при создании презентаций на японском языке.

1. Написание текста в презентации – **слева направо** (по правилам F или Z).

2. Использование лексики – избегать профессионального жаргона и специализированных терминов. Все слова в презентации должны быть **понятны** целевой аудитории [2].

3. Требования к тексту на слайдах: использование коротких предложений и **словосочетаний**, выражающих только **главную мысль**. Баланс равномерного сочетания иероглифики и азбуки хирагана (одни иероглифы, так же как и одна хирагана воспринимаются тяжелее. Использование катаканы надо ограничить еще больше). Использование простых форм глаголов (на -у/-ру) [3].

4. Обиходные фразы и выражения в устном сопровождении слайдов. Использование не письменного, а **устного стиля речи** (*ханасикотоба*). В случае жесткого регламента – избегание длинных речевых клише (Например, 先ほど申し上げましたように). Забота о **благозвучии концовок** предложений, где в японском языке стоит сказуемое, отказ от повтора одинаковых окончаний (-дэс, -мас, -ни наримас). Рекомендуемый вариант концовок фраз: 「今回は～～をご紹介させていただきます。1つめは～～です。まずは特徴からご覧ください。以前よりサイズがコンパクトになっております……」. Различия между **фактами** и **мнениями** (доказанный факт – в форме на -дэс. Мнение – в форме на *-то омоимас*). Использование **слов-связок** (*цунаги-котоба*) при перелистывании слайдов (нельзя прерывать выступление и молча менять слайды): **というわけです** (получается, что), **こんなふうに** (таким образом), **ですから**(поэтому), **すると** (и тогда), **つまり** (а именно), **じつは** (на самом деле) и т.д. Использование **нейтрально-вежливого** стиля (на -дэс/ -мас). **Примеры выражений** и клише для естественного сопровождения слайдов. **Ответы** на вопросы после презентации [4].

5. Среднее время презентации – **10 минут**, 3 неравномерных части:

a. вступление, в задачи которого входит вызвать интерес слушателей к проблеме, а также представление автора (2 минуты),

b. основная часть (7 минут),

c. заключительная часть, итог (1 минута).

6. 1 слайд – от 30 секунд до 1 минуты. На 10-минутную презентацию требуется от 10 до 20 слайдов. **1 слайд – одна тема**.

7. Картинки, схемы и шрифт текста – **крупные**. Размер шрифта (кегель) для основного текста – более 40, для акцентирования – более 60, для дополнительных разъяснений – более 26. Рекомендуемый шрифт для японского текста – Meiryo [5].

8. Правила оформления: максимально **просто и понятно**, только нужная информация, без использования спецэффектов. Рекомендации по цветовой гамме и фону.

9. Забота о слушателях – важный момент при выступлении с презентацией перед японской публикой. Он подразумевает неукоснительное выполнение ряда установок, пренебрежение которыми воспринимается как неуважение к аудитории и к себе. К ним относятся: отказ от заучивания выступления наизусть, от чтения выступления по бумажке, паузы и занижение скорости речи перед произнесением ключевых фраз, контакт со слушателями глазами и при помощи фраз («А знаете ли Вы, что...», «А что Вы об этом думаете?»), использование естественной жестикуляции и соответствующей мимики [6].

Как известно, японцы придают большое значение деталям и стараются регламентировать и усовершенствовать все сферы деятельности. Составление презентаций не является исключением и подчинено строгим правилам, знание которых, возможно, пригодится студентам и в других областях жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Такада Такахиса. Родзикару пурэдзэнтэсён (Логическая презентация). – Токио: Эйдзи сьуппан, 2004. (На японском).
2. Пурэдзэн сирё но цукуруката но коцу (Секреты подготовки материалов для презентаций) // <https://nulljapan.jp/presen-document-make/> (Дата обращения: 20.12.2019).
3. Вакариясуй пурэдзэн сирё косэй-цукуруката ицуцу но коцу (5 секретов создания понятной презентации) // <https://minnanokyokasho.com/businessskill-presentation-before> (Дата обращения: 25.12.2019).
4. Кё кара дзиссэки дэкиру пурэдзэн дэ сиппай синай поинто матомэ (Краткое изложение практических аспектов составления презентаций) // <https://liskul.com/presentation-12551> (Дата обращения: 05.01.2020).
5. Миясуй пурэдзэн сирё но цукуруката (Подготовка легких для восприятия материалов презентаций) // <https://udemy.benesse.co.jp/office-enhance/business/document-making.html> (Дата обращения: 06.01.2020).
6. Пурэдзэн но коцу. Вакариясуй хаппё но ханасиката (Секреты презентаций. Техника выступлений) // <https://allabout.co.jp/gm/gc/297625/> (Дата обращения: 06.01.2020).

*Колеватова М.И.
Страмнова Т.В.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОНЛАЙН-КУРСОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»

Аннотация. *Статья посвящена вопросу использования обучающих возможностей видеолекций в онлайн-курсах. Выделяются такие формы, как лекция-визуализация, лекция пресс-конференция, лекция вдвоем. Делается попытка их методического осмысления в контексте обучения языку специальности – «Международные отношения».*

Ключевые слова: *дистанционное обучение, массовые открытые онлайн-курсы (МООК), общественно-публицистический стиль, сфера общения, язык специальности, информационно-коммуникативные технологии.*

*Marina I. Kolevatova
Tatyana V. Stramnova*

ON TRAINING POTENTIAL OF ON-LINE COURSES FOR ENHANCED PROFESSIONAL EDUCATION WITH A DEGREE IN “INTERNATIONAL RELATIONS”

Abstract. *The article is devoted to using training opportunities of videolectures of on-line courses. It singles out such forms as visual lectures, news conference lectures and one on one basis lectures. The article tries to make sense in terms of teaching strategies of teaching languages for special purposes, i.e. “International relations”.*

Keywords: *Distance courses, MOOC, social journalistic style, scope of communication, language specialty, Information and communication technologies.*

Усиление политической и экономической роли Российской Федерации в мире в последнее десятилетие послужило мощным толчком к распространению и развитию совместных российско-иностранных управленческих, политических, правовых и других форм профессиональной деятельности. Естественно, что при этом в значительной степени возросла потребность в специалистах, владеющих иностранным, в частности русским языком, а также стереотипами коммуникативного поведения, принятого в определенной сфере общения.

В связи с этим в российской дидактике наметился поворот в трансформации подходов к формированию предметной компетенции в процессе обучения РКИ как средству профессионального общения. Несомненно, коммуникативная компетенция иностранного обучающегося в области профессионально ориентированного общения неотделима от его предметной компетенции, поскольку общение на профессиональные темы

не будет успешным как без языкового инструментария, так и в случае недостаточных специальных знаний из соответствующей профессиональной области.

В течение нескольких лет преподавателями кафедры русского и других славянских языков ДА России ведется работа по описанию речевых ситуаций и моделированию в них личностных и поведенческих реакций обучающихся, будущих дипломатов и сотрудников посольств. Классификация речевых ситуаций проводится в соответствии с темами программы по дисциплине «Международные отношения» и включает обслуживающие эти темы языковые средства.

При изучении этих тем обучающийся «пропускает через себя» достаточно большой объем языкового материала, что способствует расширению тезауруса, обслуживающего сферу будущей профессиональной деятельности, т.е. в целом способствует овладению языком специальности.

Как известно, язык специальности неоднороден. Лексика языка специальности в значительной степени представлена в статьях, монографиях, выступлениях по разным проблемам, и содержит, как правило, большое количество терминов, зачастую непонятных неспециалисту. С другой стороны, язык специальности – это язык общения между собой представителей одной и той же профессии, который может строиться с минимумом «терминологичности».

В этой связи нам кажется вполне оправданным предлагаемое некоторыми исследователями разграничение, с одной стороны, **языка дипломатии** (язык дипломатических документов, дипломатическая переписка и др.) и **языка дипломатов** (язык общения дипломатов разных стран между собой, с населением страны пребывания во время приемов в консульских учреждениях и др.), а с другой – **языка политики** (язык официальных информационных сообщений, обычно публикуемых на сайтах президента, правительства, МИД, а также язык учебников по политологии, международному и консульскому праву, документов: договоров, меморандумов, деклараций) и **языка политиков** (тексты выступлений, пресс-конференций, интервью, комментариев политологов и т.п.) (5).

Как показывает наш практический опыт работы, занятия по языку дипломатии и дипломатов можно начинать на ранних этапах обучения РКИ, а по языку политики и политиков – на уровне В-2 и выше, используя возможности современных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ).

Долгое время считалось, что система профильного (профессионального) обучения языку не предполагает использования новейших приемов работы и рекомендует следовать традиционным методам. Но быстрый рост спроса на специальности высшего

профессионального образования поставил вопрос о повышении его качества, внедрения профессиональных методов, их реализации и управления ими. Решение этих задач во многом зависит от включения в учебный процесс современных технологий.

Об инновационном потенциале современных образовательных технологий в последнее время написано много работ (1, 4 и др.). В данной статье мы остановимся на учебных возможностях **видеолекции**, как одной из основных способов передачи информации в разных онлайн-курсах, особенно в системе массового открытого онлайн-обучения РКИ (МООК), которое рассматривается как технологическое продолжение дистанционного обучения. Какая из форм видеолекций будет наиболее «работающей» при создании новой педагогической среды, продуктивной для методически правильной организации популярной в последнее время в методике интерактивной формы обучения, и главное -какие практически значимые задачи будут решаться при их использовании в процессе профессиональной подготовки обучающихся?

Попытаемся хотя бы частично осветить некоторые из этих вопросов, опираясь на личный практический опыт работы в аудитории с иностранными обучающимися уровня языковой подготовки В-2 по специальности «Международные отношения».

В методической литературе по теории и практике обучения языкам кроме традиционного толкования «лекции» - как вида монологической речи, устного изложения темы учебного предмета или проблемы, обозначены три ее формы: **лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция пресс-конференция** (2, 147). Наш практический опыт работы показывает, что при изучении языка специальности можно использовать любую форму (или сочетание нескольких) в зависимости от целей обучения и уровня языковой подготовки обучающихся. Остановимся на каждой из этих форм подробнее.

Лекция-визуализация – форма лекции, которая представляет собой визуальную подачу лекционного материала средствами современных ИТК. (2, 147). Содержание такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию визуальных материалов, которыми могут быть сюжеты новостных программ, картины, рисунки, фотографии, таблицы и др. Они отбираются преподавателем, методически обрабатываются и предлагаются обучающимся с определенным методическим аппаратом в онлайн-режиме.

Лекция пресс-конференция – форма лекции, которая предназначена для ликвидации пробелов в знаниях обучающихся и диагностирования уровня их подготовки (2, 148). В практике нашей работы эта форма используется обычно в конце изучаемой темы. Обучающимся заранее предлагается обдумать вопросы, которые они могут задать преподавателю в онлайн-режиме (устно или письменно). В ходе проведения занятий к обсуждению затронутых проблем (вопросов) могут присоединиться все

обучающиеся. В конце лекции преподаватель может провести обобщающий анализ ответов.

Лекция вдвоем – форма лекции, сущность которой состоит в отражении проблемного содержания лекции в живом диалогическом общении двух обучающихся, моделирующем реальные профессиональные ситуации при обсуждении теоретических вопросов с разных позиций, точек зрения (2, 147). Тема проблемной ситуации подготавливается и презентуется преподавателем заранее для всех обучающихся. В начале обсуждения принимают участие два, три человека, затем присоединяются остальные, и обсуждение проходит в онлайн-режиме по технологии «дебатов» - широко используемой в последнее время интерактивной форме обучения, дающей возможность организации взаимодействия обучающихся не только с преподавателем, но и между собой. Преподаватель при этом выполняет контролирующую и направляющую функции, а учащиеся самостоятельно продумывают средства для достижения поставленной цели, учатся выбирать и использовать подходящие для данной темы и ситуации коммуникативные тактики, а при необходимости, оценивать эффективность своего участия в обсуждении. Острота обсуждаемой профессиональной проблемы, как правило, побуждает обучающихся сравнивать разные точки зрения, присоединяться к той или иной, активно включаться в процесс порождения мысли, демонстрируя профессиональное мышление и знания по языку специальности.

В нашей практике для обучающихся уровня языковой подготовки В-2 и выше работа над языком специальности строится на материале текстов общественно-публицистического характера или лекций преподавателя-предметника по соответствующей дисциплине. Значит при подготовке иностранного обучающегося ни преподавателю РКИ, ни преподавателю общеобразовательной дисциплины не следует оставаться в рамках своей привычной деятельности и только своих профессиональных интересов, необходима консолидация усилий всех обучающихся. Но это отдельная проблема, требующая специального обсуждения. Здесь же отметим, что тексты общественно-публицистического характера, в основном, строятся на языке политики и политиков, о которых говорилось выше.

Выбор любой формы видеолекции для занятий должен быть методически оправдан и снабжен методическим аппаратом, включающим, кроме самого текста видеолекции: словник с количеством слов для активного усвоения, возможный подбор заголовков для каждого абзаца текста, перечень вопросов по теме, формулирование дефиниций к терминам, различного рода задания (начиная от подготовительных, например, на сочетаемость глаголов по сходным значениям, использованию числительных разных разрядов, др.) и кончая речевыми, творческими заданиями (эссе, рефераты, рецензии по определенным

профессиональным темам, проекты, предполагающие самостоятельную работу обучающихся). В качестве контроля, изученного материала могут быть использованы традиционные домашние задания, имеющие форму проверки и самопроверки самими обучающимися. Итоговый контроль осуществляется, как правило, в форме тестов.

Таким образом, видеолекция, как одна из форм современных образовательных технологий в условиях профильного обучения, в целом активизируют возможности обучающихся в изучении языка специальности, расширяя их словарный запас (в том числе терминологический), повышает мотивацию обучения, что особенно важно на продвинутых этапах обучения языку, а также позволяет лучше ориентироваться в политической жизни страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Азимов Э.Г.* Изучение методики преподавания РКИ в массовых открытых онлайн-курсах повышения квалификации // «Русский язык за рубежом», №4, 2017 г., стр.12-18.

2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы. 2019. 496 с.

3. *Колеватова М.И., Страмнова Т.В.* Лексический аспект как основа подготовки по языку специальности в системе дистанционного обучения // New World. New Language. New Thinking. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Дипломатическая академия МИД России. М. : 2018. С. 105-110.

4. *Лешутина И.А.* Современные образовательные технологии в условиях профильного обучения РКИ // «Русский язык за рубежом». 2017. № 4. С. 64-73

5. *Мочалова Т.С.* О политике по-польски. Из опыта обучения языку специальности // Славянский мир: язык, литература, культура. Сб. материалов конференции. МГУ. М. : 2018. С. 214-217.

ОБ ОПЫТЕ СОСТАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Аннотация. В статье анализируются критерии отбора и организации лексических единиц в процессе составления учебных словарей, предлагается методика построения коммуникативно-ориентированного словаря на основе выделения из корпуса тематически связанных текстов модели типизированной предметной ситуации и создания лексического аналога этой ситуации путем организации лексики вокруг ее структурных компонентов.

Ключевые слова: учебный словарь, модель предметной ситуации, лексический аналог, лексические единицы, словарная статья

Nailya R. Korobtseva

EXPERIENCE OF COMPILING A COMMUNICATION BASED LEARNER'S DICTIONARY OF ECONOMIC ENGLISH

Abstract. The paper analyses criteria of selecting and organizing lexical units in the process of compiling learner's dictionaries and proposes procedures of compiling a communication-based dictionary using a model of a typical extra-linguistic situation described in a number of texts and creating a lexical analogue of that situation by selecting and organizing word combinations from the texts around each of the components of that extra-linguistic situation.

Key words: learner's dictionary, model of extralinguistic situation, lexical analogue, lexical units, dictionary entry, headword.

Компетентностный подход к обучению иностранным языкам предполагает не только обучение знаниям, формирование умений и навыков, но и, главным образом, развитие компетенций – готовности и способности использовать полученные знания, умения и навыки в соответствии с конкретными профессиональными ситуациями.

Одним из важных условий формирования лексической компетенции у студентов неязыковых вузов, способности пользоваться иностранным языком в самых разных ситуациях профессионального, а также и непрофессионального общения, является усвоение и расширение словарного запаса, активное владение достаточно широким реестром лексических средств, позволяющим выполнять в первую очередь профессиональные задачи.

Первым этапом решения этой задачи является отбор и организация лексического материала в соответствии с формируемыми коммуникативными компетенциями. Целенаправленное выделение и систематизация лексики особенно важны, когда речь идет о неязыковом вузе, где студенты должны овладеть профессионально-ориентированными иноязычными компетенциями в рамках ограниченного количества часов.

Проблема отбора и систематизации учебного лексического материала исследована в трудах таких ученых, как И.В. Рахманов [9], И.М. Берман [1], В.А.Бухбиндер [2], С.К.Фоломкина [11], и многих других. В зависимости от потребностей обучаемых и целей обучения предлагаются различные принципы и критерии отбора учебного материала, такие как принципы системности, нормативности, функциональной значимости, частотности, коммуникативной ценности, словообразовательной ценности, многозначности, стилистической нейтральности, профессиональной направленности [8, с. 10], [10, с. 112].

Представляется, что для формирования лексической компетенции у студентов по специальности «Мировая экономика», нацеленной на выполнение профессиональных задач, критериями отбора лексического материала для учебного словаря должны быть: 1) коммуникативная направленность, т.е. отбор словарных единиц, отражающих те связи, которые устанавливаются между лексическими единицами в речи, 2) профессиональная ориентированность, т.е. отбор лексических единиц из профессионально-ориентированных англоязычных текстов, 3) частотность, 4) словообразовательная ценность, 5) стилистическая нейтральность

В настоящей статье описывается методика составления учебного тематического словаря английской экономической лексики по темам “Public Companies”, “Improving Company Performance”, “Mergers and Acquisitions”.

Исходным положением при составлении словаря явилось то, что ядром, организующим началом, вокруг которого будет систематизирован отобранный из корпуса тематически связанных текстов лексический материал, станет модель предметной ситуации, описываемой в текстах. Данное положение основано на признании того факта, что предметом описания профессионально-ориентированных текстов является ситуация, определяемая как отрезок внеязыковой действительности, которая находит свое отражение в тексте. При этом имеется в виду не речевая ситуация, в которой происходит коммуникативный акт, а ситуация предметная, находящая свое отражение в тексте.

Вслед за В.Г.Гаком будем исходить из того, описание внеязыковой ситуации происходит путем выделения и наименования структурных элементов, указания статических и динамических признаков этих элементов, их координации во времени и пространстве [3, с. 361].

Из этого следует, что предметная ситуация в целях составления учебного словаря может быть представлена в виде модели, т.е. набора структурных компонентов с указанием отношений между ними. А лексический материал, отобранный из текстов и систематизированный вокруг структурных компонентов этой модели, станет лексическим аналогом той или иной предметной ситуации, описываемой в текстах. Этот лексический аналог предметной ситуации представляет собой набор

лексических средств – отдельных слов и словосочетаний – позволяющих реализовать коммуникативное намерение говорящего, связанное с описанием и анализом данной ситуации.

Таким образом, *первым этапом* составления коммуникативно-ориентированного словаря стало вычленение модели предметной ситуации из корпуса тематически связанных текстов и выделение основных ее структурных компонентов по методике, предложенной автором статьи [7].

Поскольку обозначение компонента внеязыковой ситуации является инвариантным и в текстах реализуется в виде своих вариантов (так, инвариантное название параметра Business organization в текстах реализуется в виде слов “company, business, firm”, а также «division, arm, unit, branch, department», синонимами слова «restructuring» в текстах выступают слова «overhaul, revamp»), то все эти варианты реализации, связанные системными парадигматическими отношениями друг с другом, образуют набор лексических единиц, представляющих собой совокупное наименование параметра предметной ситуации и, одновременно, ядро лексической группировки, вычленяемой из текста. В дальнейшем инвариантные названия становятся названиями словарных подгрупп, выделяемых из текстов, т.е. заголовочными словами словарных статей.

Анализ 30 текстов, описывающих предметную ситуацию Business Restructuring и отобранных из англоязычной прессы (the Financial Times, the International New York Times, the Guardian), позволил вычленить следующие основные компоненты этой ситуации: business organization, underperformance, reporting results, business environment, restructuring, strategy, solution, pros and cons.

Но поскольку предметная ситуация и ее параметры раскрываются в тексте через совокупность признаков разной степени сложности и значимости с точки зрения коммуникативного намерения говорящего [5], необходимо было вычленить из текстов набор признаков, описывающих тот или иной параметр ситуации. Так, компонент “Underperformance” характеризуется в текстах как “Financial Underperformance” и “Organizational Underperformance”, а компонент “Financial Underperformance” в свою очередь описывается с точки зрения “Share Performance”, “Investment”, “Losses”, “Debt”. Все эти названия признаков предметной ситуации принимаются за ядра вычленяемых из текстов лексических группировок.

На *втором этапе* из текстов отбирались словосочетания, составляющие с обозначениями параметров предметной ситуации свободные фразеологические словосочетания, т.е. отбирался лексический материал для словарной статьи, которая будет включать: во-первых, лексические варианты заголовочного слова (т.е. названия компонента предметной ситуации); во-вторых, слова, образующие с этими номинациями свободные словосочетания; в-третьих, отдельные слова и

словосочетания, находящиеся с заголовочным словом в отношении морфологической производности или синонимии.

Так, в словарную подгруппу “Debt” вошли такие словосочетания, как “corporate debt, large/huge/crippling debt, to be indebted, debt burden, to incur debt, to run up debt, to repay debt, to pay off debt, debt repayment, to default on debt, the debt (to stand) at...\$, the debt (to total)\$, the debt (to arise) from...” и т.д. В словарную подгруппу “Restructuring” вошли такие словосочетания, как “an aggressive restructuring, a radical overhaul, a major revamp, to restructure a business, to transform a company, to reorganize a business, to shake up operations, to unveil a restructuring/an overhaul, to execute/implement a restructuring, the overhaul (to result) in smth и др.

На *третьем этапе* лексический материал внутри лексических подгрупп распределялся по типам лексических синтагм на атрибутивные (a profit-driven company, a turn-around plan, a cost-effective decision, an earnings report) и глагольные словосочетания с заголовочным словом в функции объекта (V+N): to set a strategy, to lift profitability, to boost the share price, to press for change, to spin-off a business, и с заголовочным словом в функции субъекта (N+V): income (to decline), shares (to plunge/to tumble), spin-offs (to create) value, the effort (to succeed), advantages (prevail), etc. Отглагольные существительные внутри лексической подгруппы следуют за глагольными словосочетаниями, от которых они образованы, например, to dispose of a unit, a disposal of a unit, to break up a company, a break-up of a company, to cut costs, cost-cutting.

На *завершающем* этапе отобранные и систематизированные единицы были переведены на русский язык.

Таким образом, учебный коммуникативно-ориентированный словарь, составленный по предлагаемой методике, представляет собой совокупность словарных группировок, характеризующих набор признаков типизированной предметной ситуации, описанной в корпусе англоязычных текстов, связанных экономической тематикой. Тематически тексты отбирались в соответствии с разделом «Микроэкономика» профилирующей дисциплины «Мировая экономика».

Преимуществами предлагаемой методики отбора и организации учебного словаря экономической лексики являются, в первую очередь ее коммуникативная направленность и профессиональная ориентированность, поскольку позволяет отразить реальные связи, устанавливающиеся между лексическими единицами в процессе коммуникации, а значит и реальные условия использования языка.

Представляется, также, что предлагаемая методика способствует лучшему восприятию и запоминанию лексического материала, поскольку опирается на изучаемую предметную область (специальность). Воспроизводимая в учебном словаре логика развития предметной ситуации, опора на ассоциативные связи, знание предметной области

формируют устойчивый навык оперирования определенным тематически и предметно связанным и коммуникативно-ориентированным словарем, способствуют развитию навыка неподготовленной речи в рамках изучаемой тематики. Помимо этого, отобранный лексический материал может быть использован для составления учебных словарей для разных этапов изучения иностранного языка в зависимости от простоты или сложности включаемых в него единиц.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. – М.: Высшая школа, 1970. 232 с.
2. Бухбиндер В. А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам; сост. А. А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. С. 92 – 98.
3. Гак В.Г. Высказывание и ситуация//Проблемы структурной лингвистики, 1972. – М : Наука, 1973. С.359 – 365.
4. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. 336 с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М. : Наука, 1982. 159 с
6. Иванов А.Н. Лексическая номинация как деятельность (к построению системы активной лексической номинации современного английского языка)// Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М.Тореза, вып.212. М., 1983. С.72-83
7. Коробцева Н.Р. Методика отбора активной лексики из текста на основе его тематической структуры.// Сборник материалов Ежегодной международной научной конференции “New Language, New World, New Thinking”. М., 2016.
8. Маркина, Е.И. Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному : для разных уровней и профилей обучения : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. - Москва, 2011. 24 с.
9. Рахманов И.В. Методика обучения немецкому языку в VIII-X классах. Москва : Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956. 343 с.
10. Семенчук, Ю. А. Интерактивное обучение студентов английской экономической лексики : монография. - Тернополь : Вектор, 2017. 211 с.
11. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. - Изд. 2-е, испр. - Москва : Высшая школа, 2005. 253 с.

**Косоплечева Т.А.
Росина Е.А.**

ВРЕМЯ МЕНЯЕТ МНОГОЕ. МЕНЯЕТСЯ ЛИ БАЗОВЫЙ ПРИНЦИП ОБРАЗОВАНИЯ?

***Аннотация.** Преподавание подразумевает не только глубокое знание предмета, но и то, какими качествами обладает преподаватель, чтобы вывести его деятельность на профессиональный уровень, сделать преподавание более эффективным. Без грамотного взаимодействия с обучающимися, без умения правильно определить их потребности, невозможно правильно выстроить процесс обучения.*

***Ключевые слова и фразы:** новое поколение, образовательная среда, преподавание иностранного языка, качество преподавания, способы интенсификации учебного процесса, креативность, мотивация*

**Tatyana A. Kosoplecheva
Elena A. Rosina**

TIME CHANGES A LOT. ARE BASIC PRINCIPLES OF EDUCATION CHANGING?

***Abstract.** Teaching implies not only a deep knowledge of the subject, but also the qualities a teacher possesses in order to bring his activities to a professional level and will make teaching more effective. It is impossible to properly build the learning process without competent interaction with students, without the ability to correctly determine their needs.*

***Key words:** new generation, educational environment, teaching foreign language, quality of teaching, ways to intensify process of education, creativity, motivation.*

*Будем тверды в достижении цели
и мягки в средствах ее достижения
Аквавива*

Образование не замерло константой, оно должно соответствовать как уже произошедшим, так и происходящим изменениям, и что особенно важно, быть устремленным в будущее – участвовать в формировании, тех, кто будет жить и работать завтра. Образование – фундаментальная потребность молодого человека: от того, как он ее реализует, зависит его место в профессии, а также успех в работе и в личной сфере. От того, какого профессионала и личность мы вырастим сегодня, будет зависеть наше завтра, будущее нашей страны и мира.

Конечно, это не только специальная профессиональная подготовка, образование формирует личность, развивает способности, является важным элементом мироощущения и самоощущения, развивает способность к непрерывному обучению, формирует ответственность,

трудолюбие, умение принимать эффективные решения, толерантность, интегрированность в общество в условиях глобализации.

Преыдушие поколения приобретаали профессию на всю жизнь. В современных условиях человек должен быть готов к смене профессиональной деятельности, обладать профессиональной мобильностью на рынке труда, уметь быстро адаптироваться в изменяющейся ситуации [7]. Образование должно быть ориентировано на потенциальную востребованность будущих специалистов, на принципы непрерывности, на потребности личности и общества. Обязательным условием развития человека и его совершенствования должна быть коммуникативная компетентность.

Роль гуманитарных дисциплин особенно важна. Они формируют и раскрывают личностные черты, которые необходимы профессионалу. Знание английского языка и компьютерная грамотность давно стали не особенностью и преимуществом, а насущной необходимостью [15].

Главная особенность современного коммуникативного поля состоит в его мозаичности и нелинейности. Сейчас в образовании столкнулись две культуры, две реальности: отмирающая книжная и быстро входящая в жизнь экранная, клиповая [5]. Клип – это подборка вырезок, лоскутков, выборка отдельной информации, не отсылающая к чему-то целому. Книга требует времени для чтения, осмысления, а компьютер торопит, настаивает на быстроте просмотра. Клип требует монтировать мысли, а не логически продумывать их [16, с. 42]. Учителя в школах и преподаватели ВУЗов серьезно этим обеспокоены.

Совсем недавно главным источником знания были книги, а источником информации – газеты. Сегодня для многих этому служит интернет. Сейчас практически невозможно встретить человека, читающего в метро книгу. Это – редкость. Своим детям мы читали книги и рассказывали сказки, а нашим внукам, чтобы их занять, включают мультики (к сожалению, не самые лучшие). Родителей, которые ограничивают для детей время, проведенное у телевизора или компьютера все меньше. Раньше в школах писали изложения и сочинения, сейчас учат ставить крестики и галочки возле правильных ответов.

К нам пришли новые студенты. Это новое поколение – поколение миллениалов. Это поколение резко отличается от всех предыдущих поколений восприятием мира, своими взглядами на взаимоотношения, своим отношением к жизни [12].

Поколение миллениалов самое многочисленное. Они выросли вместе с появлением новых технологий, компьютеризацией, легко ориентируются в мультимедийном пространстве. Им надо все и сразу. Миллениалы считают себя уникальным поколением.

Миллениалы много инвестируют в образование, в те навыки, которые могут им пригодиться в будущей работе. Для них авторитета

преподавателя в классическом смысле этого слова не существует. Чтобы подтвердить свой авторитет, завоевать доверие студента придется много работать, искать новые подходы, быть интересной и креативной личностью [14].

Им должно нравиться то, чем они занимаются, тогда они будут эффективны. Они стремятся оптимизировать временные затраты, в том числе на обучение.

Это поколение необычно для преподавателя. Часто оно нам кажется поверхностным, неглубоким, невнимательным. Преподаватель начинает предъявлять претензии, исходя из своего прошлого опыта, своих приоритетов. Студентов обвиняют в том, что у них не развито понятийное мышление, что они не могут логично изложить прочитанный текст, не умеют обобщать, не могут сконцентрироваться и удерживать внимание в течение длительного времени. Понятийное мышление для некоторых студентов представляет трудность, и они не видят в нем смысла [2].

Преподаватели пытаются приучить их к понятийному сознанию, говорить много, логично, подробно, не упускать детали. Клиповое мышление креативно, а креативное мышление не системно. Ему не нужны логические переходы от мысли к мысли. Клиповое мышление старается свести присутствие языка к минимуму. Первый признак клипового мышления – языковой минимализм. Клип требует монтировать мысли, а не продумывать их. Но язык линеен, он требует логичности, настаивает, что всему свое время. Язык – это поток. Клип, в лучшем случае, – лоскутное одеяло. Клип и видеоряд – это угроза для языка.

Совершенно очевидно, что словарный запас выпускников школ уменьшился (со 100000 слов до 40000). Понятийность тоже заметно пострадала. А мы прекрасно понимаем, что нет смысла – нет речи. Часть студентов не всегда грамотно может изложить прочитанный текст и выразить свое мнение даже на русском языке.

Мы ожидаем, что к нам придет зрелая личность (в плане языка), с хорошим лексическим запасом, широким кругозором и логическим мышлением. А на деле мы видим, что многие обучающиеся используют исключительно свою кратковременную память [14]. Нет желания, навыков и привычки работать, анализировать и переводить материал в долговременную память. Студенты умеют быстро найти нужную информацию. И это хорошо. Но они не утруждают себя анализом причинно-следственных связей, не используют красоту, ясность и богатство языка.

Часто преподаватели направляют основное внимание студента на грамматику. Основные трудности обычно связывают с грамматикой и количеством слов, которыми владеет студент. Трудностей здесь, конечно, много, но опыт преподавателя показывает, что самое трудное дело – это научить связывать мысли, делать правильные умозаключения и

рассуждать. Его удивляют замечания преподавателя, который пытается подтолкнуть его к логике и контролировать ее.

Одним из упущений является то, что у них нет навыков структурирования речи. Они не понимают, что одна высказанная мысль должна быть подкреплена другой и логично привести к следующей.

Студенты редко умеют переключать внимание с содержания на логику и форму высказывания. Они не всегда замечают ошибки в структуре своих рассуждений. Надо приложить усилия, чтобы устранить эти пробелы, научить высказываться ясно и точно, последовательно и доказательно. Очень важно как можно раньше научить студентов вроде бы таким незаметным словам-связкам (linking words) и формировать навык рассуждать правильно и замечать свои и чужие ошибки. Надо не упускать случая совершенствовать их рассуждения уже на начальном этапе.

Практика формирует навык высказываться ясно. Студентам надо дать понять, что успех общения во многом зависит от однозначности, ясности и логичности высказывания.

Бессмысленное высказывание при правильном использовании грамматики: им кажется, что они что-то выражают, но на деле ничего не обозначают. Такие высказывания часто смешны, нелепы и уцербны. Так студент говорит: «I like Mozart, his music is long and relaxing». Или «We were very busy. I was sleeping and my mother was wearing a new dress». Кстати, студенты, когда преподаватель обращает их внимание на нелепость такого высказывания, не всегда сразу понимают это. Каждый из нас может привести множество таких примеров. И дело не в том, что студент знает мало слов. Он просто не думает, его интуитивная логика не развита. Любая связь слов в предложении кажется ему верной. Первое слово, пришедшее ему на ум для него уместно.

Вы, конечно, просили ваших студентов пересказать уже проработанный материал (это может быть и короткий рассказ, и небольшая статья) на русском языке? Результат часто очень печальный. Ошибки предыдущего обучения приходится исправлять нам.

К значимым характеристикам структуры личности специалисты относят и коммуникативно-речевые характеристики, тип когнитивно-речевого мышления, эрудицию, внимание, память и др.

Мы надеемся, что в школе учащиеся научились запоминать и воспроизводить учебный материал логически, по смыслу, с помощью различного вида записей, планов, схем, конспектов и т.д.

Но... И теперь это оказывается нашей зоной ответственности. Мы должны познакомить студентов с приемами улучшения памяти, объяснить, что для долговременной памяти информация должна быть отобрана, переработана и «закодирована», т.е. записана на том языке, который будет использоваться.

Чтобы что-то запомнить, надо постараться это несколько раз повторить вслух. Далее, как можно чаще возвращаться к этой информации. Только долговременная память позволяет использовать информацию сколько угодно раз, и улучшается от повторного обращения к ней.

Преподавателю необходимо большое терпение, чтобы добиться того, чтобы обучающиеся использовали приемы перевода материала из кратковременной памяти в долговременную. Например, можно использовать смысловое структурирование материала. В процессе работы текст разделяется на отдельные смысловые блоки. Каждый блок обозначается словами, точно выражающими его смысл. Сюда можно внести слова, выражающие смысл соответствующей части текста. По окончании работы по этим словам или выражениям, как по плану восстанавливается содержание. Студент, у доски, не имея перед глазами документ, полно и подробно рассказывает текст, информацию, статью и т.д.

Здесь стоит отметить, что какие бы приемы не применялись, важно, чтобы изучаемый материал вызывал у студента интерес, эмоции, и осознавался им как полезный и необходимый. В этом случае запоминание работает гораздо лучше.

Для навыков говорения и рассуждений нужна мотивация. Творчески работающий преподаватель всегда ищет мотив, способы и техники для того, чтобы на базе изучаемого текста вывести обучаемого в речь. Преподаватель помогает студенту активизировать текст провоцирующими вопросами, сформулировать собственные мысли и высказывания с привлечением ранее полученных знаний и приобретенных навыков. Также необходимо, чтобы студенты сами задавали как можно больше разнообразных вопросов, касающихся изучаемой темы.

Одним из широко известных способов развития коммуникативной компетенции являются ролевые игры [9]. Участвуя в них, студенты «проигрывают» различные ситуации и обстоятельства (с друзьями, коллегами, с теми, кто имеет высокий статус в обществе) это требует разного подхода, разной «упаковочной» лексики. Ролевая игра учит также использованию логических ударений, различной интонации, громкости, тембра речи.

Правильно организованная игра несет в себе и элементы психологического тренинга. На начальном этапе правильно организовать ролевую игру и не дать ей превратиться в хаос может только преподаватель [9, с. 67-68]. Он должен готовить студентов к тому, что в дальнейшем, каждый из них должен быть готов провести обсуждение, дискуссию или круглый стол.

Следует признать грустный факт, что в процессе обучения выявляется еще одно обстоятельство – студенты не умеют грамотно читать! Когда студенты приходят к нам, кто-то уже научил их читать быстро и невнятно.

Они буквально монотонно бубнят текст в надежде, что преподаватель не заметит их ошибок. Скорость – вот что важно для них; больше ничего не существует. Если человек не умеет правильно, красиво читать, он не сможет хорошо говорить. Чтение вслух текстов, диалогов, статей надо практиковать не только на начальном, но и на всех этапах обучения. Чтение должно быть фонетически и интонационно правильным, осмысленным, достаточно эмоциональным. Без этого мы не сможем их научить выступать, делать доклады, сообщения, презентации, т.е. всем профессиональным коммуникативным навыкам, которые им потребуются в дальнейшей работе. Все цели, которые мы ставим, станут воздушными замками.

На этапе «false beginners» у 90% студентов существует много барьеров: фонетический, стилистический, семантический, грамматический и т.д. Именно на этом этапе особенно важно исправить и искажение интонационных норм. Корректировочный фонетический курс нужен практически всем студентам, он должен стать неотъемлемой частью учебного процесса [17]. Нам думается, что он должен быть особенно интенсивным в начале обучения, но затем продолжаться на всех этапах обучения.

Фонетические навыки являются одним из важных условий успешной коммуникации. Одновременно особое внимание уделяется интонации. В английском языке преобладает восходящий тон, который нелегко дается обучающимся. Преподаватель, обучающий навыкам решения типичных коммуникативных задач, обязательно будет работать над реальными речевыми моделями, уделяя внимание интонационным моделям, которые отражают особенности английской речи, чтобы исключить серьезные ошибки, нарушающие коммуникацию.

При этом развитие чисто коммуникативного подхода нерационально, если обучающиеся незнакомы с разницей менталитета с носителями языка. В процесс преподавания стоит «вплетать» понятия культурно-специфических форм поведения представителей стран изучаемого языка. Можно использовать любые новые технологии, включая использование англоязычных сайтов, аудио, видео, подкастов к изучаемым темам, но без знания мышления в определенной культурной среде, сложно правильно выразить свое мнение, свое восприятие и эмоции.

Не менее важно отрабатывать, развивать и совершенствовать навыки профессионального языка. Предлагая материал по профессиональной тематике, преподаватель может заинтересовать или даже заинтриговать студента. Периодически (особенно когда идет сложный материал) можно даже в изучаемом сугубо профессиональном тексте встретить слова и выражения, которые употребляются немного в другом смысле в повседневной речи. Этим мы можем снять напряжение и помочь запомнить трудные термины.

Без понимания речи собеседника на слух нет коммуникации. Аудирование связано со всеми видами речевой деятельности. Это сложный вид деятельности. Об обучении аудированию написано много [10]. Хочется обратить внимание на то, что помимо своей основной функции – научить воспринимать речь на слух, аудирование выполняет множество других функций. Прослушивание и просмотр аутентичных сюжетов дает возможность услышать речь, правильную интонацию и т.д. и увидеть манеру и способы того, как преподносят материал носители языка. Прослушанный и просмотренный материал может стать естественной темой для обсуждения, и расширения словарного запаса. Здесь очень многое зависит от креативности преподавателя [10].

Во время аудирования могут возникнуть проблемы. Особенно, когда даются для прослушивания оригинальные новости. Не всегда достаточно выписать на доске заведомо неизвестные слова и выражения. Если студенты не улавливают речь диктора, преподаватель может сам прочитать эту новость. Причем можно это делать, повернувшись спиной к аудитории [16, с. 117] Привыкнув к такому восприятию речи, обучающиеся постепенно начинают понимать и диктора.

Перед преподавателями и студентами стоит очень много задач, и решать их они должны вместе. Мы, должны осознать, что важно не только то, что мы делаем, но и как, с каким настроением и каким посылом мы приходим в аудиторию.

Люди с рождения и до самой старости более чувствительны к эмоциональным отношениям вокруг них, чем к чему-либо еще. Люди всех возрастов лучше могут развернуть свои таланты, когда рядом с ними находятся лица, которым они доверяют, и которые придут к ним на помощь. Люди, которые не будут высмеивать их ошибки, поймут их трудности, эмоциональное состояние, помогут им совершать их личные открытия, получить их личные знания.

На любом этапе обучения очень важно убедить, что то, что кажется невозможным – возможно. Преподаватель, который следует только определенному набору методик и приемов (которые, несомненно, должны быть в его арсенале) даже при том, что он постоянно расширяет их, но, что важно, не вдыхает в них душу, скоро почувствует, что его работа лишена жизни и радости успеха.

Студенты чувствуют это, у них пропадает энтузиазм и интерес к учебе. Преподавание иностранного языка, как и любое другое преподавание – это никогда не заканчивающийся эксперимент, в котором участвуют две стороны. Для них важен результат, оптимальный путь его достижения и атмосфера, в которой они работают. Преподаватель – член команды. Если преподаватель не вникает в то, что у его студентов есть трудности в изучении языка, и что помочь решить их и есть его работа,

зона его ответственности, никакие изоэциренные методы, способы и приемы ему не помогут, не приведут к желаемому результату.

В своем заботливом поведении преподаватель должен дать студенту возможность обратиться к нему за помощью, быть доступным во временном, пространственном и эмоциональном измерении. Имея надежную базу за спиной, студент, опираясь на нее, сможет понять и решить свои проблемы в изучаемом языке в атмосфере доверия и эмоциональной безопасности. Такая атмосфера является предварительным условием для продуктивной учебы.

Ценность преподавателя не в том, что он учит, а в том, что он вдохновляет, передает такой опыт, который попадает в сердце, душу и раскрывает горизонты. Задача преподавателя - научить, а не уличить. З.Фрейд писал: «Я один раз ошибся – и мне об этом напоминали не раз! Когда я исправился – никто не заметил».

Учебный процесс невозможен без эмпатии. Понятие эмпатия (empathy) «вчувствование», проникновение ввел Карл Роджерс. Огромное влияние на него оказал израильский философ Мартин Бубер. Эмпатия или способность сопереживать – это не просто тактичность или вежливость и не только сочувствие. Эмпатия предполагает способность правильно считывать интересы других людей, видеть на что направлена их воля.

Эмпатия имеет важное значение для социального и профессионального успеха. Важная форма эмпатии – ментализация требует использования воображения, способности понять, что у других людей есть собственный уникальный разум и мыслительный процесс, отличный от вашего, другую точку зрения и другой внутренний опыт. Эмпатия прямой путь к толерантности.

Понимание усиливает процесс обучения и коммуникации. Мысленно поставив себя на место студента, преподаватель сможет понять свою роль и задачу, тем самым повысить свою эффективность. Попытка оценить ситуацию с точки зрения другого человека имеет глубокий смысл. Студенты оценят ваше стремление понять их чувства и проблемы, а это и есть начальная стадия вхождения в контакт. Исходом чаще всего становится взаимное доверие, влияющее на процесс обучения, на те чувства, которое обучающейся испытывает к вашим идеям и советам. Это побуждает студента к вниманию, сосредоточенности, открытости и творчеству. Существует несколько простых правил, которые помогают нам установить атмосферу доверия и сотрудничества.

1. Не стремитесь доминировать;
2. Будьте позитивны и доброжелательны и заинтересованы;
3. Будьте принципиальны, но не боритесь ради принципов;
4. Критикуйте, но не критиканствуйте;
5. Будьте организованным, подготовленным и креативным;
6. Будьте вежливым, терпеливым и толерантным;

7. Проявляйте выдержку и спокойствие;
8. Сказать правду тоже надо уметь;
9. Будьте настойчивы, но неназойливы;
10. Говорите точно и внимательно слушайте;
11. Будьте лояльны;
12. Будьте эрудированны;
13. Будьте терпеливы и внимательны в течение долгих речевых пауз, удерживайтесь от искушения перебивать говорящего, исправляя его на каждом шагу.
14. Осознавайте свои личные возможности и слабости, Углубляйте свои знания, приобретайте новые навыки и подходы;
15. Признавайте свои ошибки;
16. Не путайте авторитет с авторитарностью;
17. Функция педагога – трансляция культуры своей страны и страны изучаемого языка;
18. Не пытайтесь воспитать ученика, похожего на учителя. Вы не образец, а личность.

И еще: студенческая группа никогда не простит глупости и непрофессионализма: при всей доброжелательности обстановки всегда присутствует и элемент агрессивности – такова психологическая расстановка ролей.

Не надо обвинять, уменьшите сверх бдительность, смягчите меры, которые могут вызвать у студента страх.

Конечно, можно управлять поведением студентов с помощью страха и угроз. Они прекрасно понимают, что их баллы и оценки на экзаменах в ваших руках. Скорее всего, они будут работать, но напряжение не принесет радости никому [8].

Настоящие способности и творчество студенты покажут, если обучение будет идти в обстановке доверия и уважения. Распознавайте и поощряйте верные шаги. Замените страх уверенностью и энтузиазмом, мотивируйте студентов через положительные эмоции. На занятиях и вообще в общении со студентами рекомендательная модальность имеет безусловное психологическое преимущество по сравнению с приказом. «Жесткость – просто результат глупости. Это абсолютное отсутствие воображения» О. Уайлд.

Ошибочно считать, что в аудитории преподаватель сможет сосредоточиться лишь на учебном материале и будет держать студентов на дистанции. До сих пор существует мало стандартных критериев для отбора педагогов и проверки их профессиональной пригодности. Одним из таких критериев могла бы стать способность или потенциальная возможность эмпатии.

В наше время знания, получаемого от других недостаточно. Только тогда, когда сам совершаешь открытие, получаешь личное знание, новое

видение. Открытие субъективно. Преподаватель всегда подчеркивает, что каждый делает открытия для себя. Он убеждает студента, что может помочь ему совершить открытие, но не сможет это сделать за него. Одна из задач преподавателя – создание необходимых условий, которые позволили бы каждому совершить личное открытие. Студенты и преподаватели являются частью общего взаимообогащающего процесса. Обучение – процесс конфлюэнтный, совместный.

Когда личность вовлекается в деятельность, затем анализирует ее, осмысливает и в результате получает новое знание, происходит обучение через индуктивный процесс. Лучше всего человек обучается, когда что-то делает, полагаясь на себя. Задача преподавателя вовлечь его в деятельность, организовать «опыт» и задать «опыту» прогнозируемую направленность. Обучение через опыт вовлекает в работу на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Это уже не какое-то общее знание, о котором ему сказали. Это уже его личное знание. Он его открыл и может им пользоваться. Теперь обучающийся может сказать: «Я узнал, что...» или «Я начал понимать, что...». И применение «открытия» становится задачей следующего «опыта». При индуктивном методе учащиеся принимают ответственность за свое обучение, свои знания, приобретение навыков и умений, т.е. за свое личностное знание. А преподаватель организует обучающие ситуации, отбирает материал, следит, чтобы не нарушались дидактические принципы, стимулирует размышления. В любой работе, где задействованы интеллект и память должен быть акт провокации. Лучший способ помочь выучить – это заставить догадаться самому. Наша задача – помочь догадаться, спровоцировать мыслительную деятельность.

Нам свойственно здоровое желание помогать другим, т.е. в данном случае студенту. Но преподаватель ни в коем случае не должен превращаться в «Спасателя». Не стоит брать на себя больше того, что составляет часть вашей работы (хотя большой ошибкой и крайностью является дистанцирование).

Нельзя быть безразличным. Ваша правильная реакция на жалобы о невозможности что-либо сделать может быть такой: «Я хочу и буду вам помогать, если увижу то, что вы что-то делаете со своей стороны, увижу реальные действия, усердную работу. Иначе я буду ответственно выполнять свою часть работы, а вы сами нести ответственность за свою. Я поддерживаю вас, но ваше поведение и отношение к занятиям не меняется. Вы не прислушиваетесь к моим советам и не выполняете мои требования, а значит и помочь вам я не могу. Вы не хотите тратить собственное время и усилия. Все может наладиться, если вы начнете выполнять свою часть работы».

Ответственный преподаватель обязан воспитать ответственного обучающегося. Не имеет смысла помогать тому, кто не хочет помочь себе.

Наверное, многим из нас стоит избавиться от чувства, что только мы должны решать его проблемы и облегчать его задачу.

Преподавателю не следует испытывать чувство вины за плохие результаты студента, который не прикладывает достаточно усилий, чтобы получить новые знания. Если вы считаете, что это вы должны убедить студента сделать правильный выбор, прилагать максимум усилий, добиваться результатов и тратите на это много сил и времени, понимая, что он к этому не стремится – значит, вы типичный «Спасатель» и боитесь показаться неэффективным и неэмпатичным преподавателем. Вы не можете «впихнуть» знания тому, кто этого не хочет. Может быть, это звучит резко...

Но есть реальные причины, которые могут вам мешать быть эффективным преподавателем, использовать в работе творческий потенциал. Во-первых, это может быть связано с отсутствием гибкости в работе, строгим следованием формальным методам и приемам, с жесткой теоретической ориентацией. Также этому может помешать заблуждение относительно понятия «креативность». Даже когда мы, преодолев сомнения, решаем творчески выполнить встающие перед нами задачи, то можем столкнуться с внутренним сопротивлением и страхом. Среди них – страх неудачи и нерасположенность к легкости и игре. Страх выглядеть глупо или несерьезно. Неспособность разглядеть имеющиеся ресурсы в себе и студентах.

У каждого преподавателя есть свои слабые места, и он сознательно избегает некоторых приемов, методов, видов работы. А также часто мешает зависимость от традиционных методов обучения. Вместо того, чтобы быть естественным, мы пытаемся играть роль «идеального» преподавателя. Не существует идеальных студентов и нет, к сожалению, идеальных преподавателей. Достаточно, чтобы студенты с радостью шли к вам на урок и уходили, понимая, что они сделали еще один шаг вперед.

Преподаватели часто испытывают страх неизвестного, пытаются избежать ситуации, в успехе которой они не уверены. Наше знание никогда не является достаточным. Одной из важных задач является мотивирование студента к дальнейшей работе.

Подводя итог вышесказанному, хочется вернуться к целевой аудитории, к тем, кто хочет получить от нас хорошие знания. Это миллениалы, поколение Z и уже приближающееся поколение А. Те, кому сейчас 12-14 лет тоже будут другими и поставят перед нами новые задачи. Это те, кому принадлежит будущее. От них зависит развитие нашего общества. Им строить карьеру, основанную на глубоких знаниях и качественно образовании.

Наша задача – помочь им в этом.

Мечты должны сбываться. Для этого надо всегда помнить, что с вами ваша сила, потенциальные возможности и огромное желание достичь поставленных задач и изменить жизнь к лучшему.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бриш К.Х.* Теория нарушений привязанности: От теории к практике. (Клиническая психология) Пер. с нем. М. : Когито-Центр, 2014. 316 с.
2. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 392 с.
3. *Василенко И.А.* Искусство международных переговоров в бизнесе и политике: Учебное пособие. М.: Научная книга, 2008. 234 с.
4. *Гибсон Л.К.* Взрослые дети эмоционально незрелых родителей: как научиться ценить себя и наладить отношения с родителями/ *Линдси К. Гибсон*; (пер. с англ. Е. Терещенковой). Н. Новгород: изд-во Елены Терещенковой, 2018. 276 с.
5. *Гиренок Ф.И.* Клиповое сознание. Москва: Проспект, 2018. 256 с.
6. *Зарецкая Е.Н.* Деловое общение: учебник в 2 т. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Проспект, 2017. Т. 1. 664 с.
7. *Захарова О.В.* Глобальные проблемы современности: учебное пособие. М.: Проспект. 2018. 112 с.
8. *Кон И.С.* Психология ранней юности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
9. *Коптелова И.Е.* Ролевые игры в работе со студентами-юристами // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник статей. Дипломатическая академия МИД России. Квант-Медиа. М. : 2017. С. 65-72.
10. *Косоплечева Т.А., Погодина Т.Ю., Шибеева Л.В.* Английский язык: пособие по развитию навыков аудирования на основе политической радиoinформации Би-Би-Си. Дипломатическая академия МИД РФ. М.: 2019. 72 с.
11. *Кристин Лагард.* Голос молодежи: Адаптируйся и никогда не переставай учиться. Журнал «Финансы и развитие». Изд. МВФ, июнь 2017. С. 12-13.
12. *Лукина Ю.В.* Миллениалы, их характер, особый словарь и влияние на бизнес по всему миру // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. М. : 2019. С. 164-183.
13. Межкультурная коммуникация в условиях глобализации: учебное пособие/ ред.-сост. В.С. Глаголев. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Проспект, 2019. 200 с.
14. *Полякова Т.Ю.* Учет особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в ВУЗе. // Вестник Московского Государственного Лингвистического Университета. Образование и педагогические науки. Выпуск 2 (796). Личностно ориентированное обучение иностранному языку в системе профессиональной подготовки. 2018. С. 43-54.
15. Проблемы языка в глобальном мире: монография / под ред. Е. В. Ганиной, А. Н. Чумакова. М. : Проспект. 2017. 208 с.
16. *Русакова И.Б.* Обучение аудированию новостных сообщений // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. ДА МИД РФ. Квант-Медиа. М. : 2017. С. 113-120.
17. *Софронова Л.В.* Клиповое мышление и актуальные задачи преподавания иностранного языка делового общения // Актуальные проблемы лингвистики и

лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения. Материалы VII Международной научной конференции. РУДН. М. : 2016. С. 41-43.

18. *Степанова С.Ю., Гришина Л.В.* Survival Phonetics. Дипломатическая академия МИД РФ. М. : 2015. 48 с.

*Литвинова Ю.Г.
Софронова Л.В.*

О СПЕЦИФИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКАХ

***Аннотация.** В совместном докладе поднимаются проблемы преподавания экономического дискурса на восточных языках, в частности на турецком и китайском языках, и рассматривается алгоритм преодоления сложностей, возникающих в процессе обучения и обусловленных спецификой каждого языка. Затрагиваются такие аспекты, как: определение критериев подбора экономического материала, сочетание различных видов работы на занятии, типы и виды упражнений, формы текущего контроля.*

***Ключевые слова:** экономический дискурс, восточные языки, методика преподавания, аудирование, устойчивые навыки перевода, типичные сложности перевода*

***Yuliya G. Litvinova
Larisa V. Sofronova***

SOME APPROACHES OF TEACHING ECONOMIC DISCOURSE IN ORIENTAL LANGUAGES

***Abstract.** The joint report raises the problems of teaching economic discourse in the oriental languages, in particular in Turkish and Chinese, and considers an algorithm of overcoming the difficulties appeared in the learning process due to the specifics of each language. Such aspects are dwelt on, as: the criteria for selecting economic material, a combination of various types of work at the lesson, types of exercises, forms of current control. **Key words:** economic discourse, oriental languages, teaching methods, listening comprehension exercises, sustainable translation skills, typical translation difficulties*

Преподавание экономического дискурса на восточных языках является сравнительно новым направлением в востоковедении. В связи с этим нам представляется актуальным поднять в настоящем докладе ряд проблем, возникающих в учебном процессе, и кратко обозначить свои подходы в области методики преподавания. Наш доклад основан на опыте преподавания на факультете мировой экономики Дипломатической академии МИД России турецкого и китайского языков. Целью нашего совместного выступления является выделение общих основ в методике преподавания восточных языков и вместе с этим отражение специфических задач, обусловленных особенностями грамматико-синтаксического построения и лексического наполнения каждого из них.

Одним из первых вопросов является отбор материала и последовательность его введения. К сожалению, мы не располагаем готовыми пособиями в области обучения студентов экономическому дискурсу и в ходе учебного процесса формируем актуальную базу материалов, ориентируясь на потенциал конкретной группы. Между тем,

на этом этапе уже можно проследить определенные закономерности и сформулировать принципы, положенные в основу подбора. Естественно, что в каждом языке есть свои уровни сложности, связанные с грамматико-синтаксической структурой, поэтому логично, что обучение начинается с той темы, которую можно изложить при помощи конструкций, в большинстве своем отработанных ранее на материале разговорного языка. А в лексическом плане материал начального этапа не должен содержать специфических терминов, известных лишь профессионалам-экономистам. Таким материалом для освоения на переходном этапе может являться событийная газетная хроника с общеэкономическим уклоном, информация о международных правительственных контактах с акцентом на тему развития двусторонних экономических отношений.

Формирование навыков письменного перевода с иностранного языка на русский, с русского языка на иностранный, навыков устной речи по пройденной тематике имеет свои этапы освоения материала и погружения в него, но в то же время конечный результат достижим только во взаимосвязи всех составляющих процесса обучения и зависит от успешности в овладении каждой из них. Немаловажную роль в обучении на современном этапе играют технические средства: использование различных интернет-платформ, например, для создания экономического толкового словаря студентами, составления викторин на иностранном языке по теме экономических реалий страны изучаемого языка, а также видеоматериалов, помимо новостного ряда особую ценность представляют дискуссии в формате круглых столов с участием ведущих экономистов страны, а также выступления лидеров страны и профильных министров по поводу текущей экономической ситуации и дальнейших перспектив развития. В последнее время преподаватели иностранного языка все шире используют презентации, ролевые игры, проекты, дискуссии как форму промежуточного контроля сформированных устных навыков, так и в ходе освоения темы. Именно совокупность традиционных подходов к обучению и современных средств позволяет достигнуть успеха в решении наших педагогических задач.

В то же время нельзя обойти вниманием и сложности, с которыми сталкивается преподаватель в своей повседневной практике. К началу изучения продвинутого курса китайского языка, при изучении различных видов перевода, включая письменный перевод, студент должен иметь достаточный объем базовых лингвистических знаний, а также владеть методикой лингвистического анализа текста и методикой лингвистического анализа предложения. Отсутствие у студентов подобной базы знаний создаёт для них и преподавателей определенные трудности, обучаемые часто не в состоянии сделать лингвистический анализ предложения, что приводит к возникновению ошибок при переводе и искажениям в понимании исходного текста. Для того, чтобы не создавать

подобных проблем, необходимо уже на начальном этапе обучения, при преподавании базового курса китайского языка, формировать у студентов целостное понимание структуры китайского языка, обращая внимание на его особые типологические характеристики. В процессе изучения практического китайского языка на начальном этапе при выполнении заданий и упражнений на понимание текста, необходимо сопровождать их максимально доступными объяснениями, необходимыми для перехода на более высокий уровень обучения.

Типичными ошибками, которые студенты допускают при переводе оригинальных экономических текстов являются такие, как: проблемы с пониманием моделей словообразования, типов связей в рамках морфологической модели, неумение провести морфемный анализ лексической единицы, неумение провести анализ отдельной морфемы, что приводит к искажениям при переводе. Ошибки, связанные с непониманием значения морфемы в составе слова, приводят к неправильному подбору синонимов, а также непониманию значения слова, состоящего из известных иероглифов. Кроме того, несформированное понимание о том, что является лексическими единицами в китайском языке, приводит к ошибкам, связанным с неспособностью выделить в исходном тексте сокращённые слова и правильно их перевести.

Чтобы сформировать у студентов чёткое понимание синтаксической структуры китайского языка, необходимо на занятиях по практическому китайскому языку активнее использовать упражнения на грамматический анализ текстов и предложений. Для этого на начальном этапе обучения переводу, чтобы сформировать у студентов способность понимать грамматическую структуру китайской фразы, сначала следует прочитать весь текст, выделить основные мысли и логику изложения, а затем выполнить грамматический анализ и перевод каждого из предложений. Для того, чтобы избежать возникновения ошибок при переводе, необходимо прорабатывать со студентами в максимально доступной для понимания форме теоретические моменты при разборе текста, и на этой основе создать систему упражнений, которая способствовала бы пониманию особенностей грамматической структуры китайского языка. Такой подход в сочетании с требованиями коммуникативного подхода может помочь избежать ошибок в переводе экономического дискурса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. – М., 2006. – 88 с.
2. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку. – М., 2000. – 160 с.
3. Мозлов А.Т., Галимзянова А.К. Новые тенденции в преподавании восточных языков в ДА МИД РФ в соответствии с задачами современной внешней политики

России// New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов II ежегодной международной научно-практической конференции. ДА МИД РФ. М. : 2019. С. 322–327.

4. *Мозлов А.Т., Галимзянова А.К.* К вопросу о методике преподавания восточных языков в Дипломатической академии МИД России // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции с международным участием. ДА МИД РФ. М. : 2018. С. 65-68.

5. *Потапов Ю.Б.* О проблемах перевода реалий при обучении общественно-политическому дискурсу на персидском языке// New world. New language. New thinking. Сборник материалов II ежегодной международной научно-практической конференции. ДА МИД РФ. М. : 2019. С. 449-454.

6. *Потапов Ю.Б.* Общественно-политические реалии в современном персидском языке// Сборник статей № 28. М. : 1992. С. 94-100.

7. *Семенов А. В., Семенова Т. Г.* Реферирование и аннотирование на русском и китайском языках: учебно-методическое пособие. Изд-во «Шанс». М. : 2019. 295 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

Аннотация. Статья посвящена преподаванию английского языка в специальных целях. Современный подход к обучению иностранным языкам предполагает работу на занятиях не только над языковым материалом, но и над аспектами профессиональной деятельности будущих специалистов, тогда как в практике преподавания английского языка нередко используется традиционный подход, в котором основное внимание уделяется специфике языка. В статье также рассматриваются некоторые особенности преподавания английского языка взрослым учащимся, и анализируется опыт использования пособия из серии *Career Paths*.

Ключевые слова: английский язык в специальных целях, серия учебных пособий *Career Paths*, личностная значимость, изучение контекста деятельности.

Inna R. Maksimova

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract. The article is devoted to teaching English for special purposes. The modern approach to teaching foreign languages involves working not only on language material, but also on aspects of professional activity of future specialists. In practice, teaching English often uses a traditional approach, which focuses on the specifics of the language. The article also discusses some features of teaching English to adult students and analyzes the experience of using the textbook from *Career Paths* series.

Key words: English for specific purposes, *Career Paths* series, personal importance, activity studying.

Сегодня иностранный язык необходим для профессиональной деятельности практически любому специалисту. Поэтому изучение английского языка в специальных целях приобретает все большую популярность. Современные студенты и уже состоявшиеся специалисты все чаще сталкиваются с необходимостью изучать английский язык, потому что это требование современного мира.

Термин «English for Specific Purposes» (ESP) возник во второй половине XX века, что подразумевало преподавание английского языка для узких специалистов. Сегодня это направление одно из наиболее востребованных в вузах [3, с. 265]. Английский язык нужен всем: врачам, юристам, экономистам, полицейским, преподавателям, инженерам и т.д. Таким образом, каждый современный пользователь английского языка точно знает, для чего он его изучают. Но, как, ни странно, для каждой категории обучающихся существует «свой» английский. «Скажи, для чего тебе нужен английский, и я скажу, какой английский тебе нужен». Это и есть основополагающий принцип обучения английскому языку в специальных целях. [1, с. 69].

Преподаватели английского языка в специальных целях сталкиваются с множеством проблем. Это и нехватка учебной литературы, и овладение специальной терминологией, и знакомство с тонкостями будущей профессии обучаемых. Безусловно, важно чтобы преподаватель владел коммуникативными компетенциями. Только при соблюдении всех условий можно говорить об успешном овладении иностранным языком в специальных целях.

При разработке содержания образовательного курса обучения в основу должна лечь будущая профессия обучаемых, а не языковые средства. Преподавателю необходимо поинтересоваться у студентов, в чем будет заключаться их профессиональная деятельность и какое место в ней займет английский язык.

Обратимся к иерархической последовательности подготовки педагога готового к преподаванию английского языка в специальных целях, предложенной Р.П. Мильрудом:

- гибкая организация обучения
- выстраивание учебных заданий
- структурирование речевых умений
- классификация понятий и терминов
- моделирование ситуаций в профессии
- выделение тематических разделов
- создание реестра компетенций
- разработка содержания курса
- сравнение культур деятельности
- анализ целевых ситуаций профессии
- изучение контекста деятельности [5, с. 226].

При разработке учебных пособий, преподавателям английского языка в специальных целях, безусловно, необходимо учитывать контекст деятельности будущих специалистов, создавать условия для формирования у обучаемых профессиональных и коммуникативных компетенций. Здесь на помощь приходит примерная программа «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов», рекомендованная научно-методическим советом по иностранным языкам Минобрнауки РФ, во главе с председателем НМС по иностранным языкам Минобрнауки РФ С.Г. Тер-Минасовой. В основе Программы лежат следующие положения:

- Владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе.
- Курс иностранного языка является многоуровневым и разрабатывается в контексте непрерывного образования.
- Изучение иностранного языка строится на междисциплинарной интегративной основе.
- Обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной,

социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов [7, с. 3].

Работая над учебным пособием, преподавателям английского языка в специальных целях следует принимать во внимание следующие принципы:

- в пособии должны преобладать задания коммуникативного характера;
- пособие должно содержать достаточное количество иллюстраций, видеороликов, подкастов и т. д. (принцип наглядности);
- материалы для пособия должны проходить тщательный отбор (принцип обоснованного отбора материала);
- материалы должны содержать характерные для изучаемой области знаний грамматические и лексические явления (принцип охвата лексического и грамматического материала);
- сложность заданий должна постепенно увеличиваться по мере изучения материалов курса (принцип расположения материала от простого к сложному) [2, с. 86].

Работая над тематическими разделами, классификацией понятий и терминов преподаватели должны руководствоваться их нужностью конкретным специалистам. То есть при подборе языкового материала необходимо учитывать деловые интересы будущих специалистов [4, с. 27].

Серия учебных пособий Career Paths издательства Express Publishing предлагает разнообразные книги для изучения английского языка в специальных целях, такие как Tourism, Law, Business English, Banking, Medical, Accounting, Nursing, Navy и т.п. Это серия пособий по профессии. Данная серия представляет интерес и для профессионалов своего дела и для тех, кто только учится. Материалы пособия помогают улучшить навыки свободного общения на английском языке в рабочей среде. Например, пособие для полицейских отражает: правовые вопросы, основные виды преступлений, и т.д. Книга для сотрудников службы безопасности освещает основные аспекты их работы: оборудование, форма, внешность, система наблюдения и т.д. Учебники содержат специфическую лексику по профессии и предлагают пошаговые инструкции овладения новой лексикой. Каждый раздел развивает ключевые навыки: чтение, аудирование, письмо и говорение. Каждый учебник состоит из трех уровней сложности, блоки включают в себя проверку пройденного материала, знания словарного запаса, умения слушать. Основные характеристики пособий: наличие разнообразных реалистичных диалогов; 45 тем на чтение и проверку аудирования; более 400 словарных терминов и фраз; упражнения на развитие устной и письменной речи; полный глоссарий терминов и фраз. Вся серия пособий может быть использована для подготовки учащихся профессиональных училищ, колледжей, Вузов, а также для тех, кто уже работает.

Рассмотрим тематическую структуру учебного пособия “Police”, из этой серии. Пособие содержит 3 книги, каждая из которых состоит из трех больших разделов: “Descriptions”, “Operations”, “Crimes”; “Equipment”, “Operations”, “Crimes”; “The Station”, “Operations”, “Crimes” и снабжен словарем (Glossary). Каждый раздел, в свою очередь содержит несколько подразделов. Например, раздел “Operations” предлагает подробное изучение таких тем как Crime prevention, Crowd control, Making an arrest, Anti-terrorism, Patrolling, Providing first aid, Directing traffic, Interviewing witnesses and victims и т.д. В разделе “Crimes” авторы подробно останавливаются на различных видах преступлений: Pickpocket, Hotel room theft, Robbery, Assault, Weapons possession, Disturbing the peace, Homicide, Drug possession, Drug distribution и т.д.

Учебное пособие предлагает разнообразные задания на чтение, аудирование, говорение, письмо. Оно имеет ярко выраженную профессиональную направленность, что определяет его структуру, подбор языкового материала и построение системы упражнений и заданий.

Структура учебного пособия удобна как для преподавателя английского языка в специальных целях, так и для обучаемого.

Таким образом, можно предположить, что данное учебное пособие подходит для преподавания английского языка в специальных целях и может быть использовано при обучении будущих специалистов в области правоохраны.

Бесспорно, рассуждая о преподавании английского языка в специальных целях, мы должны учитывать возраст обучаемых. При обучении английскому языку взрослых людей существуют свои особенности и противоречия. Без знания этих особенностей невозможно создание эффективных учебников и учебных пособий для эффективной языковой подготовки будущих специалистов. Взрослые – это не одна, а несколько возрастных групп. Анализ показывает, что, несмотря на различия, «взрослые» – это «увеличенные в размере дети». Некоторые из них могут капризничать и обижаться, они способны на необдуманные и импульсивные поступки. Взрослые обучаемые так же, как дети нуждаются в поощрении и рассчитывают на индивидуальное внимание [6, с. 177].

Для взрослой аудитории очень важна личностная значимость и практичность. То есть курс изучения иностранного языка в специальных целях должен сформировать у обучаемых практико-ориентированные компетенции, которые необходимы для дальнейшего применения полученных знаний в профессиональной сфере.

Таким образом, содержание обучения английскому языку в специальных целях должно отвечать реальным потребностям и имеющимся запросам обучаемых. Только в этом случае оно будет практически важным и значимым.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Афанасьева М.В.* ESP – английский для специальных целей: история и современность. Гуманитарные науки №3 (7)/2012. С.68-70.
2. *Борисова П.В.* Принципы разработки учебного пособия по английскому языку для специальных целей в техническом вузе // Вопросы методики и преподавания в вузе. 2017. Т6. № 20. С. 80-93.
3. *Кайытова Е.А.* Проблемы преподавания английского языка для специальных целей на примере факультета международных отношений // Вестник Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына. 2016. №5. С. 265-270.
4. *Макимова И.Р.* Преподавание английского языка в специальных целях: особенности и перспективы // Высшее образование сегодня. № 7, 2019. С. 26-31.
5. *Мильруд Р.П.* Подготовка педагогов к преподаванию английского языка в специальных целях (с серией пособий «Career Paths») // Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода. Сборник статей IМеждународной научной междисциплинарной конференции. Министерство образования и науки РФ; Российский университет дружбы народов. Москва 2014. С. 224-231.
6. *Мильруд Р.П.* Актуальные проблемы языковой андрагогики // Вопросы современной науки и практики №1 (59)/2016. С. 176-180.
7. «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов». Примерная программа. Москва 2009. Под руководство и под общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой. С. 1-23.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ К ВЕДЕНИЮ ПЕРЕГОВОРОВ

Аннотация. В статье автор рассматривает ряд аспектов по подготовке студентов и магистров к ведению переговоров на иностранном языке (на примере особенностей немецкоязычной культуры, языка и менталитета). Автор анализирует культурные и языковые различия возможных участников переговоров и преодоление трудностей, возникающих перед переговорщиками разных национальностей. В статье приводится информация необходимая при подготовке к ведению переговоров в Германии.

Ключевые слова: переговоры, межкультурные компетенции, межкультурная коммуникация, невербальные сигналы, языковые особенности.

Elena V. Malova

TRAINING STUDENTS AND MASTERS TO CONDUCT NEGOTIATIONS

Abstract. The author considers a number of aspects in respect to students and masters preparation towards holding negotiations with the use of foreign languages (based at the example of the peculiarities of the German language culture, the German language proper and the corresponding mentality). The author analyses the cultural and language differences of potential interlocutors and the ways to surpass difficulties occurred in front of negotiations participants representing different nationalities. The article depicts the considerations needed for the preparation for carrying out negotiations in Germany.

Key words: negotiations, intercultural competences, intercultural communications, nonverbal signals, language peculiarities

В немецком языке слово Verhandlung содержит понятие Handlung - действие.

Под переговорами понимается действенная и целенаправленная коммуникация между, по меньшей мере, двумя сторонами. Хороший переговорщик должен быть внимательным наблюдателем, хорошим слушателем и убежденным оратором. Внимательное наблюдение за своим партнером по переговорам позволяет ему воспринимать невербальные сигналы и интерпретировать их с учетом ситуации. Внимательное слушание помогает максимально адекватно понять партнера по переговорам. Наконец, его ораторские способности позволяют ему формировать процесс коммуникации.

Все эти задачи преподаватель ставит перед своими студентами и слушателями и помогает решить их с учётом языковой и речевой компетенции.

Межкультурные компетенции

При проведении международных переговоров наряду с опытом ведения переговоров и коммуникативными навыками требуется учитывать

целый ряд факторов, обусловленных культурными различиями сторон переговоров. Здесь предполагается понимание ментальности, способа мышления, нравов и обычаев, и других культурных особенностей страны партнера [7]. Этому преподаватель начинает обучать студентов ещё на этапе изучения страноведения и продолжает обращать внимание студентов при работе над языковым материалом на примере аутентичных текстов и прессы. Без знания культурных особенностей страны партнера ведение переговоров становится проблематичным даже для опытного переговорщика.

Культурные особенности можно представить себе в виде айсберга: видимая часть его составляет 1/8 и 7/8 - невидимая часть. К видимой, или осознанной, части можно отнести язык, музыку, историю, литературу, философию, религию, искусство, фольклор, обычаи, правила общения, поведения и гастрономические особенности.

Многие из этих аспектов так или иначе представлены, хотя и не в полной мере, (за неимением времени в программе) на занятиях по языку. Поэтому при подготовке к ведению переговоров на языке, необходимо обращать на них внимание обучающихся. Однако, остаются ещё 7/8 айсберга, то есть неосознанные, скрытые культурные аспекты: такие как невербальная коммуникация (жесты, мимика, движение и положения корпуса) [16]. Сюда же относятся стиль коммуникации, жизненная философия и т.п. Видимые аспекты легче идентифицировать, чем скрытые.

Межкультурная коммуникация

Коммуникация - это выражение информации, посланий и содержаний, которые к тому же окрашены личностью говорящего, и слушающий не всегда способен полностью правильно воспринимать говорящего. Проблема коммуникации находится не только в плоскости содержания, но также в плоскости восприятия. Проблема коммуникации связана в меньшей степени, с отправлением информации, но скорее с тем, какие она вызовет реакции [6].

Информационные потоки

Переговорщик, находящийся в чужой стране, должен не только хорошо знать суть дела, но и владеть информацией о стране, ведомстве, фирме и, по возможности, о лице, с которым будут проводиться переговоры.

Однако не всегда можно легко получить такую информацию. Культурные различия могут создавать препятствия на пути международного взаимопонимания.

Так, например, E.T. Hall и M.Reed Hall дают определение слабого и сильного потока информации [13, с. 3]. В Северной Европе и, особенно, в Германии, где преимущественно царит слабый поток информации, - должен везде царить порядок. Ничего нельзя упускать из виду и оставлять на область фантазии. Индивидуальные действия весьма ограничены.

Людам приходится иметь дело с большим объёмом детальной информации. Чтобы её переработать, следует упорядочить весь её объём и все четко планировать, чтобы ничего не упустить. Это приводит к предельной закрытости, и переговорщик часто имеет дело с тем, что для него не находят время в календаре деловых встреч. Все это осложняет доступ к партнеру.

Ведение переговоров основывается на точности высказывания и четком понимании терминов. Этот фактор преподавателю необходимо учитывать при подготовке студентов к ведению переговоров на языке. Коммуникация предполагает прямое высказывание и выразительную речь - особенно это присуще партнерам из Германии и Америки [11].

Иначе обстоит дело в культурах с интенсивным потоком информации. Сюда относятся страны Латинской Америки, южной Европы, арабские страны.

Представители этих культур не стремятся чётко планировать своё время, не защищают своё пространство от влияния окружающих факторов. Все владеют большим объёмом информации, не являясь в то же время узким специалистом.

Четко запланированный график бесед и закрытость будут в данном случае только мешать. Большую роль играют личные отношения: симпатии и антипатии.

Часто важные решения принимаются не в переговорных, а за пределами намеченных сроков переговоров.

Интересно сравнить поведение переговорщиков из США и Германии, где коммуникативное сближение не влияет на быстроту и качество переговорного процесса, с поведением японцев и китайцев на переговорах, чья речь часто закодирована, и особую роль играют личные контакты и способность анализировать невербальные сигналы.

Полихромный и монохромный способ мышления и поведения

Культурные особенности и менталитет переговорщиков обуславливают их особенный подход к рассмотрению проблем и предмета переговоров. Психологи различают монохромный или структурированный, линейный и упорядоченный подход при аргументировании и холистический, обобщающий и, скорее, несистематический подход при обсуждении тем переговоров. E.Hall и M.Reed Hall называют их полихромным и монохромным поведением [13, с. 4].

Линейное, монохромное обсуждение тем присуще лицам, склонным к рациональной и линейной аргументации. Они не отклоняются от прямого пути, ведущего их цели переговоров. Они без обиняков называют вещи своими именами, перечисляют факты, цены или технические данные. Личные отношения с партнером по переговорам играют здесь второстепенную роль, и даже могут восприниматься, как ненужная трата

времени. Под линейностью мы понимаем: трезвый расчёт, деловой стиль, серьёзность, приверженность порядку и недостаточную гибкость.

Невербальная коммуникация при этом не ярко выражена. В центре переговоров находится ясная аргументация и четкая речь. Таким образом, слово - важнее невербальный сигналов. Стилю таких переговоров присуще систематизированное, упорядоченное и хронологическое изложение мыслей [10, с. 256]. Такой же стиль переговорщик ожидает и от своих партнёров. Любой опытный переводчик скажет нам, что переводить такой стиль речи легче, так как в основе её лежат четко оформленные мысли.

Линейная система приводит, как правило, к тщательному и детальному планированию переговоров. Важное значение придаётся пунктуальному соблюдению сроков и графика переговоров. Монохромные переговорщики, скорее, склонны к обдуманым и осторожным высказываниям.

В США, центральной и северной Европе действует железное правило чёткого планирования времени.

Полихромный подход к обсуждению тем переговоров, напротив, допускает некую многозначность и толерантность. Здесь речь идёт о лицах с ярко выраженной склонностью к красноречию и субъективизму. Таким образом, на переговорах может возникать двусмысленность. Говорящий идёт к цели переговоров обходным путём. Обсуждение идёт нелинейно и большую роль могут играть культурные или личностные факторы, или межличностные отношения. При этом могут нарушаться или в последнюю минуту изменяться графики переговоров.

Все вышеназванные отличия могут привести к напряженности между партнерами по переговорам.

Языковые особенности

Важным, если не единственным средством коммуникации является язык.

Вербальная и письменная коммуникация опирается на три элемента: синтаксис, семантику и грамматику.

Переговорщик, ведущий беседу на иностранном языке, может натолкнуться на коммуникационные проблемы. Необходимы, прежде всего, хорошие знания в области семантики. Общеизвестно, что человек влияет на свой родной язык, но и язык, в свою очередь, влияет на тип мышления человека при помощи своей структуры и правил. Немецкий язык известен своей прямоотой, точностью и многокорневыми словами. Языки, происходящие от латинского, содержат больше перифраз, особенно итальянский - выразителен, имеет возможность дифференцированно описывать предметы, богат прилагательными.

Для немецкого уха это звучит преувеличенно. Нередко на переговорах возникает недопонимание касательно лингвистических способов высказывания и затягивания времени беседы.

Преподаватель обращает внимание студентов на семантические особенности языка. Немецкий язык имеет широкий спектр вариативности глаголов за счёт наличия префиксов и суффиксов, что обеспечивает типичную немецкую точность высказывания. Переводчику приходится прибегать к перифразам, если к знакомому корню, *schneiden*, который легко перевести на романские языки, присоединить префиксы и суффиксы: *verschneiden*, *abschneiden*, *vorschneiden*, *durchschneiden* и т. п. [12, с. 2].

Немцы выражаются четко, кратко и недвусмысленно. Напротив, в романских языках требуется больше терминов и описаний. Один только этот факт может привести на переговорах с неопытными партнерами к нетерпеливости, потому что немцы переходят к сути дела быстрее и чётче, чем их иностранные коллеги, которым требуется больше времени, за счёт использования перифраз.

Немецкие переговорщики не воспринимают цветистые языки.

Необходимо объяснять студентам особенность немецкого языка образовывать многокорневые слова. Эта особенность сокращает число терминов и подчеркивает точность высказывания. Немцы считают свой язык рациональным [15]. Можно многое сказать в краткий период времени. Даже если итальянцы, французы, испанцы ведут переговоры с немцами на английском языке, сохраняется тенденция воспользоваться вначале родными языком.

Немцы в своей терминологии имеют знаковые выражения для обозначения времени. Например, в южной Германии в разговорном языке при обращении к лицу, которому приходится ждать, говорят: *warte schnell!*

Наряду с выражением: *Wieviel Uhr ist es?*, имеется выражение: *Wie spät ist es?*, что дословно трудно перевести на французский или английский [14, с. 7].

Особое чувство времени выражается для немецких переговорщиков в необходимости жесткого планирования и соблюдения намеченных графиков.

Значение невербальных сигналов при коммуникации и переговорах

Великий Гёте писал: *Nichts ist drinnen, nichts ist draußen, denn was innen ist, ist außen* [14, с.8]

Эта цитата подчеркивает нераздельность между вербальными и невербальными элементами. Тело говорит, когда оно визуализирует чувства человека. То есть отражает душевное состояние.

Переговорщик должен сосредоточить своё внимание на выражение лица партнера.

Приведём лишь несколько интересных примеров: неподдельные чувства появляются на лице раньше слов, поддельные же появляются только одновременно со словами или даже после сказанных слов. Лжец принужден всегда держать под контролем выражение своего лица.

Здесь уместно процитировать подходящую цитату из Шопенгауэра: Wenn Sie vermuten, dass Sie jemand anlügt, dann tun Sie so, als glaubten Sie ihm aufs Wort. Nun wird er noch dreister lügen und sich mit Sicherheit verraten. [14, с. 9]

7 советов для ведения переговоров в Германии

1 Осторожно с юмором

Немцы настороженно относятся к легкомысленным высказываниям, сарказму и неуместному юмору.

Все это следует отложить до времени после работы.

На работе немцы не часто прибегают к юмору, и он не всегда понятен для носителей другой культуры.

2 Правильный выбор контактного лица

Переговорщик должен удостовериться, что он обращается к ответственному лицу из соответствующего департамента или отдела. Необходимо также строго соблюдать иерархию.

3 Не ходить вокруг да около

Не следует перебарщивать с small talk. Немцы любят факты, цифры и достоверную информацию.

4 Запись информации

В деловой культуре Германии принято вести запись беседы, чтобы на следующий день хорошо подготовиться к продолжению переговоров [4]. Поэтому при ведении переговоров с немецкими партнерами рекомендуется также вести подробную запись беседы.

5 Подготовка- это альфа и омега

Во время переговоров ведётся протокол и соблюдается план ведения беседы.

Немцы всегда хорошо подготовлены и ожидают того же от своих партнеров по переговорам. Они логически аргументируют свою позицию и часто заранее готовятся к отражению встречных аргументов партнеров [1].

6 Фактор локального патриотизма

Участники переговоров с немцами должны часто учитывать региональные особенности отдельных земель и местностей Германии.

Мюнхен, например, гордятся, что являются уроженцами своего города и часто для них это важнее, чем ассоциировать себя просто с немецкой национальностью.

7 Обещаний не нарушают

Обещания для немцев особенно важны. Их соблюдают и не нарушают.

Очень важно также не бояться смирить свою гордость и быстро извиниться, если вы ошиблись и хотите загладить свой промах.

Примеры языковых и речевых упражнений при подготовке обучающихся к ведению переговоров на занятиях немецкого языка

На первом этапе подготовки студентов к ведению переговоров необходимо отработать на занятиях устойчивые словосочетания и выражения, дающие оценку высказываниям партнера:

a) выразить собственное мнение: meiner Meinung nach; ich bin der Auffassung/Überzeugung, dass.....; ich bin mir sicher, dass...

b) выдвинуть предложение: ich schlage vor, dass...; ich finde es am besten, wenn...; mein Vorschlag wäre, dass...

c) высказать рекомендацию: Sie sollten...; an Ihrer Stelle würde ich...; ... kann ich Ihnen sehr empfehlen.

d) поинтересоваться мнением партнера: Was halten Sie von...; Wie beurteilen Sie...?

e) согласиться с мнением партнера: Da gebe ich Ihnen recht. damit bin ich einverstanden; Das sehe ich auch so.; Dem kann ich nur zustimmen.

f) возразить, высказать сомнение: Ich glaube eher, dass...; Das sehe ich ganz anders. Ich kann mir nicht vorstellen, dass...; Wäre se nicht besser, wenn...

g) выдвинуть аргументы «за» и «против»: Einerseits ... andererseits...; spricht dafür, spricht dagegen...; Ein Vorteil ist..., ein Nachteil ist...

h) прервать собеседника: Darf ich Sie kurz unterbrechen? Dazu würde ich gerne auch etwas sagen. Ich wollte noch hinzufügen, dass...

i) прийти к соглашению с партнером: Vielleicht können wir uns darauf einigen, dass...; Ich habe gute Erfahrung gemacht mit...; Was halten Sie von... [12, с. 239]

Преподаватель может поставить на стол, за которым сидят студенты, таблички с этими выражениями и предложить употреблять их в оценках высказываний их коллег по вопросам международной политики или международных экономических проблем (такие задания будут уже условно-коммуникативными).

Необходимо также отработать определенные грамматические формы, присущие языку переговоров.

Самой важной грамматической формой для использования дипломатически вежливого высказывания является сослагательное наклонение - Konjunktiv II или Konditionalis I.

Сначала можно предложить трансформировать высказывания, сформулированные в форме «дипломатического конъюнктива» в уже известные студенту формы изъявительного наклонения, предложив ему высказаться жестче и определеннее:

Wenn Sie sich direkter ausdrücken wollen:

Sagen Sie im Indikativ:

1 Könnten wir uns über dieses Thema morgen unterhalten?

2 Wären Sie eventuell die nächste Zeit im Lübecker Raum?

3 Was würden Sie vorschlagen?

4 Welche Strategie würden Sie empfehlen? [14, с. 40]

На втором этапе можно предложить трансформировать прямые высказывания в форму вежливого высказывания Konjunktiv II или Konditionalis I.

Sprechen Sie im Konjunktiv!

1 Ist es für Sie möglich, nächste Woche nach Berlin zu kommen?

2 Ich bin unter gewissen Voraussetzungen bereit, Ihnen entgegenzukommen.

3 Es kann ja sein, dass irgendetwas dazwischenkommt.

4 Ich habe noch eine weitere Frage. [14, с. 39]

Наибольший интерес у студентов вызывают упражнения из раздела Cross Cultural Training [8; 9]. Здесь они могут на практике применить свои знания по страноведению. Такие задания мотивируют обучающихся к свободному высказыванию.

Например, после просмотра эпизода из учебного фильма “*Geschäftskontakte*“ можно попросить сравнить поведение на переговорах, одежду и оформление офиса в Германии и Скандинавии.

1 *Fallen Ihnen Unterschiede in der Kleidung der Geschäftspartner ein?*

Затем попросить студента самому принять решение, например, в отношении дресс-кода:

2 *Wenn Sie in ein deutschsprachiges Land fahren: welche Kleidung würden Sie für formelle Anlässe, für geschäftliche Treffen mitnehmen?* [14, с.8]

Предложить оценить поведение участников переговоров:

3 *Was halten Sie davon, dass sich schwedische Geschäftsleute bei ihrem ersten Besuch verspäten?*

Der schwedische Partner erzählt am Ende der Begrüßungsszene einen Witz. Finden Sie das in Ordnung oder verstößt das gegen die guten Geschäftssitten? [14, с.28]

Особое место занимают настоящие коммуникативные задания в виде ролевых игр (Rollenspiel) или ролевых сценариев (Planspiel). Причём, если в ролевой игре ставятся конкретные задания по высказыванию каждого участника и отрабатывается языковая сторона его роли, то в ролевом сценарии только ставиться конечная цель достигнуть договоренности с партнером, в то время как студенты самостоятельно формируют стратегию и формы своих высказываний [2; 3].

В заключение, хочется ещё раз подчеркнуть важность учета национальных особенностей немецких переговорщиков при работе над языковым и речевым материалом на занятиях немецкого языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абоймова Н.И. Ведение дискуссии на иностранном языке // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. ДА МИД РФ. Квант-Медиа. М. : 2017. С. 7-18.

2. Зоткина И.В. Использование ролевого репертуара языковой подготовки учащихся в формировании навыков и умений профессиональной коммуникации // Профильная школа. 2011. № 3. С. 53-57.
3. Коптелова И.Е. Ролевые игры в работе со студентами-юристами // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник статей. Дипломатическая академия МИД России. Квант-Медиа. М. : 2017. С. 65-72.
4. Кочетова Л.В. Нужны ли рукописные тексты на занятиях по иностранному языку // New World. New Language. New Thinking. Сб. Материалов международной научно-практической конференции. 2019. С. 298-303.
5. Македон И.И., Ждамарова В.М. Методические вопросы обучения лексическим навыкам иностранного языка в неязыковом вузе // Вопросы гуманитарных наук. 2019 № 6 (105). С. 64-65.
6. Мирзоева Ф.Р., Щербакова О.Ю. Развитие навыков делового общения в процессе изучения профессионального иностранного языка в неязыковом вузе // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 131-137.
7. Полежаева Е.А. Специфика обучения страноведению Германии студентов факультета «Мировая экономика» Дипломатической академии МИД России // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве. Материалы II Международной научно-практической конференции. 2018. С. 176-181.
8. Сиротюк О.Л. INTERNETWIRTSCHAFT. Немецкий язык для бизнес-презентаций. Учебное пособие для магистров. ДА МИД РФ. М. : 2016. 44 с.
9. Сиротюк О.Л. WIRTSCHAFTSDEUTSCH: DURCH ANALYSE DER WIRTSCHAFTSSITUATIONEN ZUM GESPRÄCH. Немецкий язык для бизнес-презентация. Пособие для магистрантов. ДА МИД РФ. М. : 2014. 88 с.
10. Яньшина И.В. Национальные стили ведения деловых переговоров // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. ДА МИД РФ. М. : 2017. С.252-259.
11. Ammelburg, Gerd. Handbuch für Gesprächsführung. Frankfurt am Main: Ammelburg, 1984.
12. Buscha Anne, Raven, Susanne, Linfhout Gisela. Erkundungen Deutsch als Fremdsprache, Sprachniveau C1. Schubert-Verlag. Leipzig. 2013.
13. Hall, Edward T. Beyond Culture, Anchor Books, Doubleday, 1989. 298 с.
14. Krause Wolfrang, Bayard Ann-Christin. Geschäftskontakte. Videokurs Verlag: Langenscheidt. 1991.
15. Dr. Hello Gasparado, FH Reutlingen Verbändereport 04/99, am10.05.1999
16. Geschäftskultur in Deutschland. URL: <http://boalingua.ch> (дата обращения 16.11.2019)
17. Nonverbale Kommunikation. URL: <http://gründerküche.de> (дата обращения 16.11.2019).
18. Wie Sie Nonverbale Signale richtig deuten und einsetzen. URL: <http://impulse.de/> (дата обращения 16.11.2019).

ВЛИЯНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РАЗВИТИЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье дается определение феномену академическая мобильность студентов. Отмечается, что программы академической мобильности являются приоритетным направлением международной деятельности вузов. А знание иностранного языка является основным требованием к участию в программах академической мобильности.

Ключевые слов: Академическая мобильность, интернационализация, международная деятельность вузов, программы обмена студентов.

Irina M. Mikova

THE INFLUENCE OF A FOREIGN LANGUAGE ON THE DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY

Abstract. The definition of students' academic mobility is given in the article. It is noted that academic mobility programs are a priority in the international activities of universities. And knowledge of a foreign language is the main requirement for participation in academic mobility programs.

Key words: Academic mobility, internationalization, international activity of universities, student exchange programmes.

Интеграционные процессы, происходящие в мировом сообществе во всех сферах человеческой деятельности, затронули и систему высшего образования.

Академическая мобильность является одним из самых видимых и центральных элементов интернационализации высшего образования. Мобильность обеспечивает важнейший признак интернационализации высшего образования – входящий и исходящий обмен студентами, преподавателями, исследователями и административным персоналом.

Академическая мобильность – это форма (одна из форм) организации обучения студентов, связанная с перемещением в другой вуз (в своей стране или за рубежом) на ограниченный во времени период и возвращением в базовый вуз для завершения обучения, осуществляемая в разных видах: пространственная (физическая), виртуальная, комплексная (комбинированная).

Академическая мобильность играет важную роль в обучении студентов. Программы академической мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава поддерживаются и развиваются. Они являются приоритетным направлением международной деятельности вузов, так как выпускникам этих программ позволяют быть более конкурентоспособными на рынке труда.

Обучение по обмену дает студентам бесценные профессиональные знания, практические навыки и повышает знание иностранного языка. Существует много программ, таких как: программы двойного диплома, программы обмена, стажировки, конференции, и т.д. Программы обмена студентов — это наиболее популярное и перспективное направление академической мобильности.

Основные трудности студентов, принимающих участие в программах зарубежной мобильности, состоят в том, что уровень владения языком для участия в программе недостаточно развит. Причиной тому является отсутствие упора на иностранные языки во многих непрофильных специальностях, а также система школьного и высшего образования не нацелена на развитие разговорных навыков. У студентов отсутствует мотивация к изучению иностранных языков, нет опыта общения с людьми из других стран. Международные программы помогают студентам увидеть возможности для работы и выстраивания связей за границей, они расширяют кругозор, способствуют появлению новых знаний и повышают уровень владения языком.

Однако главной проблемой адаптации в вузе по программе мобильности является недостаточное знание иностранного языка. Для обучения в вузе по программе академической мобильности студент должен обладать уровнем B1 Общеввропейских компетенций владения иностранным языком CEFR (Common European Framework of Reference) или его аналогу в других странах (HSK Level, Китай; TestDaF, Германия; IELTS, TOEFL, Cambridge exam., англоязычные страны; TCF/DELF, Франция; ТРКИ, Россия и пр.). Также студенту нужны разговорные навыки и умение быстро понимать иностранную речь. Общение с преподавателями, другими студентами, занятия будут идти на английском языке (если студент не выбрал программу, которая ведется на языке принимающей стороны).

В настоящее время студенты не языковых направлений могут улучшить свои языковые навыки с помощью разнообразных курсов [3]: 1. Классические курсы (повышение общего уровня языка); 2. Деловой английский язык; 3. Подготовка к международным экзаменам; 4. Английский язык для подготовки и участия в программах академической мобильности. Очень малый процент вузов предоставляет обучение английскому для участия в программах академической мобильности, а также специализированные курсы для изучения английского языка с учетом специальности студента. К сожалению, модули подготовки к программам академической мобильности не распространены среди вузов.

В.А. Галичин называет основные требования к организации студенческой мобильности [1, с. 25]:

- студент должен в процессе обучения проучиться в зарубежном вузе семестр или учебный год;

- при этом он обучается на языке страны пребывания или на английском языке и на этих же языках сдает текущие и итоговые испытания;

- обучение за рубежом по стандартным программам академической мобильности для студента бесплатно;

- студент самостоятельно оплачивает транспортные расходы, проживание, питание, медицинские услуги, учебные занятия вне согласованной (стандартной) программы (например, изучение языка страны пребывания на курсах);

- в базовом университете, который направляет студента для обучения за рубеж, студенту засчитываются полученные им в принимающем университете кредиты, он не сдает дополнительно никаких дисциплин за период учебы за рубежом;

- университет вправе не засчитывать в счет своей программы академические кредиты, которые студент получил в других вузах без предварительного согласования с деканатом отправляющего университета;

- приоритетными считаются программы получения студентом совместных и двойных дипломов.

Таким образом, на основе вышесказанного, стоит отметить, что знание иностранного языка (английского или языка страны пребывания) является основным требованием к участию в программах академической мобильности.

Академическая мобильность и развитие процессов глобализации интернационализации влияют на систему образования, современная система образования модернизируется и изменяется для обучения конкурентоспособных специалистов. В современном мире обучение за границей является для студентов отличной возможностью приобрести практические языковые и профессиональные навыки, а участие студентов в программах зарубежной мобильности является ключевым фактором в развитии толерантности, расширения кругозора, повышения уровня знания иностранного языка и получения качественного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галичин В.А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования [Текст]: книга / В.А. Галичин. – М.: Университетская книга, 2009. – 460 с.

2. Друцко Н.А. Многоуровневый подход к организации обучения иностранным языкам в контексте академической мобильности. [Электронный ресурс]: URL: <http://human.snauka.ru/2015/01/9259>, свободный (дата обращения: 13.11.2015).

3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка [Электронный ресурс]: URL: <http://www.linguanet.ru/>, свободный (Дата обращения: 22.10.2016).

ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК, ВЫЗЫВАЕМЫХ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛЬСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы изучения родственных языков и проблемы связанные с явлением интерференции. Принадлежность родного и изучаемого языка к одной группе не только помогает выучить язык, но и во многих случаях затрудняет этот процесс. Для предотвращения грамматических, лексических и других ошибок, связанных с влиянием родного языка на изучаемый, на всех этапах изучения языка необходимы специальные пояснения и упражнения.

Ключевые слова: родственные языки, преподавание польского языка, интерференция, языковые ошибки

Tatyana S. Mochalova

TYOLOGY OF ERRORS CAUSED BY INTERLANGUAGE INTERFERENCE

Abstract. The article deals with the study of related languages and problems associated with the phenomenon of interference. The fact that the native language and the language we learn belong to the same group not only helps in learning the language, but in many cases complicates this process. To prevent grammar, lexical and other errors associated with the influence of the mother tongue, special explanations and exercises are necessary at all stages of language learning.

Key words: related languages, teaching Polish, interference, language errors

Языковые ошибки, рассматриваемые в разных аспектах, постоянно находятся в центре внимания лингвистов. Понимая *ошибку* как «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм» [1, с. 182], а *типичные ошибки* как «определенные типы повторяющихся регулярных ошибок» [1, с. 182], языковеды и методисты предлагают различные способы их классификации.

В польском языкознании уже в XIX – начале XX в. появляются специальные словари и работы, посвященные культуре речи и ошибкам, свойственным носителям языка. Эта тема была и остается востребованной и популярной: в настоящее время существуют многочисленные программы на телевидении и радио, языковые интернет-ресурсы, справочные службы при каждом лингвистическом вузе или факультете, написано огромное количество научных и популярных монографий и статей.

В 60-е годы прошлого века возрастает интерес к методике преподавания иностранных языков и проблема языковой ошибки рассматривается в контексте сопоставительной грамматики: проводимые исследования ставят целью выявить потенциальные трудности в процессе

изучения иностранного языка, предотвращая тем самым появление «предсказуемых» ошибок.

Языковые ошибки неизбежно сопровождают каждого, кто изучает иностранный язык, в какой-то мере они могут служить показателем усвоения учащимися того или иного раздела изучаемого материала. Несомненно и то, что количество совершаемых учащимися ошибок со временем уменьшается, хотя вряд ли когда-либо достигнет нулевой отметки. Все ошибки предусмотреть невозможно, к сожалению, нельзя также сказать, что причины их возникновения в процессе изучения иностранного языка полностью исследованы и систематизированы. Ими могут быть, в частности, экстралингвистические факторы: нерегулярность занятий, отсутствие способностей или мотивации, эмоциональное состояние, личностные характеристики учащегося и преподавателя, методика обучения и т.д. В то же время, практически все исследователи-методисты указывают на такой источник порождения ошибок изучающими иностранный язык, как межъязыковая интерференция, когда «ошибки возникают под влиянием родного языка и отражают особенности процесса овладения иностранным языком, ход этого процесса и влияние ранее усвоенных явлений изучаемого языка на новый материал». [1, с. 182].

Повсеместно считается, что носитель русского языка может выучить другой славянский язык быстро и легко, ведь они так похожи! Такое мнение – ничто иное, как заблуждение, возникшее на фоне близости и некоторой «понятности» отдельных лексем. Знание одного языка в какой-то степени облегчает пополнение словарного состава в другом, родственном, но одновременно оно может серьезно затруднять процесс усвоения нового языка той же группы. Так, К. Кубацка отмечает, что славяне, особенно те, которые имеют ограниченный контакт с польским языком, допускают в речи больше лексических ошибок, чем носители других языков, речь которых содержит, в свою очередь, больше ошибок в грамматике [9, с. 393].

Образно говоря, при изучении иностранного языка, «генетически» не связанного с родным, сведения о нем как бы «помещаются в пустую, чистую ячейку», в то время как родственный язык невольно оказывается в той же или в соседней «ячейке», зачастую смешиваясь с родным языком и позволяя свойственным ему закономерностям проникать в изучаемый. Чем ближе языки по структуре, тем существеннее фактор интерференции и, как следствие, тем важнее профилактика возникающих на этом фоне ошибок.

Изучая польский язык с нулевого стартового уровня, русскоязычные учащиеся постоянно сопоставляют его с русским, особенно это заметно, когда обучение проходит вне языковой среды. Одна из задач преподавателя состоит поэтому в облегчении им этого процесса, систематизации сравниваемых языковых явлений и подборе упражнений,

предупреждающих возможные ошибки, ведь не зря говорят, что «на ошибках учатся».

В польской методической литературе представлены разные способы систематизации ошибок, допускаемых изучающими польский язык как иностранный. В качестве критериев избирается их частотность и регулярность, коммуникативная значимость, появление в устной или письменной речи и т. п. [8, с. 32-58]. Чаще всего в работах на эту тему предлагается анализ трудностей, выступающих в конкретных языковых подсистемах: в фонетике, морфологии, синтаксисе, лексике, словообразовании, фразеологии, стилистике. Соглашаясь в целом с таким подходом (интерференция действительно проявляется во всех сферах языка!), хотелось бы дополнить его учетом уровня языковой подготовки учащихся, ведь если для носителей языка понятие языковой нормы единое, то для тех, кто его изучает, языковая норма зависит от степени владения языком. Так, на начальном уровне «трудно всё», путаются русские и польские звуки и буквы, значения слов, на базовом трудно усваиваются особенности системы склонения и спряжения, с естественным усложнением языкового материала на следующих уровнях проблемы возникают (или остаются) в области лексики, синтаксиса, словообразования и фразеологии.

Многолетний опыт преподавания польского языка в Дипломатической академии показывает, что если некоторые ошибки, связанные с влиянием русского языка, довольно легко и быстро преодолеваются (к ним относятся, например, фонетические и орфографические), то с другими приходится иметь дело в течение всего процесса обучения. Например, даже в легко образуемых конструкциях с регулярной заменой винительного падежа объекта на родительный после переходных глаголов с отрицанием (*czytam książkę – nie czytam książki*) ошибки встречаются вплоть до выпускных курсов! Интересно отметить при этом, что на продвинутом уровне наблюдается и своеобразный «зеркальный эффект»: при переводе текста на польский язык студенты, опасаясь подвохов интерференции, редко используют слова и выражения с одинаковым в польском и русском языках значением и похожим звуковым оформлением, выбирая, по возможности, другой эквивалент (точно так же, например, поляки ошибаются с местом ударения в русских словах, где, как и в польском, оно приходится на предпоследний слог!).

На начальном этапе занятий польским языком, кроме естественных проблем с произношением и графикой, массово встречаются лексические ошибки, вызванные межъязыковой омонимией (*pensja – зарплата; lekcja – урок; drugi – второй; spisek – заговор; zapominać – забывать* и др.).

Уже при изучении «Вводного курса» [2, с. 12-99] студенты сталкиваются со случаями несовпадения *грамматического рода* существительных при одинаковом значении слова (*цель – ж.р.; cel – м.р.;*

гусь – м.р.; *geś* – ж.р. [3, с. 210], что впоследствии влечет за собой неправильные формы родительного падежа множественного числа, ср.: *Nie tam *szansów (szans)*; *tam dużo *problem (problemów)*.

Падежная система польского языка содержит немало интерференционных ловушек. В единственном числе это, например, вариативность окончаний *-a/-u* в родительном падеже мужского рода (рус. *из дома, около театра, окончание курса; голосование парламента*; пол. *z domu, koło teatru, zakończenie kursu; głosowanie parlamentu*) при довольно сложном обосновании выбора одного из них [2, с. 189-193; 3, с. 211;]; наличие стандартного окончания *-owi* в дательном падеже мужского рода и редкого *-u* (рус. *кому, студенту*; пол. *kotu, studentowi*, [2, с. 234-237; 3, с. 212]), не свойственные русскому языку окончания *-i/-u* в дательном и предложном падежах существительных женского рода на мягкий и отвердевший согласный (рус. *в кухне, на улице*, пол. *w kuchni; na ulicy*, [2, с. 171-174; 3, с. 212]); отсутствующий в русском языке звательный падеж [2, с. 319-321; 3, с. 213] и др.

Главной проблемой при изучении форм множественного числа является наличие в польском языке особой, не известной русскому языку лично-мужской формы, представленной в именительном падеже четырьмя окончаниями существительных и специальными окончаниями согласованных определений: *młodzi poeci, znani dziennikarze, tacy urzędnicy, wasi ojcowie* наряду с формами *młode poetki, znane dziennikarki, takie urzędniczki, wasze matki* [2, с. 263-268; 3, с. 214-215]. Ошибки в этих формах принадлежат к одним из самых распространенных среди русскоязычных учащихся и наиболее трудно устранимых.

Значительную трудность представляет и винительный падеж, где, в отличие от русского языка, важна не категория одушевленности-неодушевленности, а принадлежность слова к «лично-мужской» или «женско-вещной» форме: ср. рус. *я знаю этих студентов – этих студенток*; польск. *znam tych studentów – te studentki* [2, с. 114-115; 297-299].

В системе **глагольного словоизменения** на начальном и средне-продвинутом уровне важно закрепить особенности польских спрягаемых форм глагола *być* (*быть*) во всех временах, особо подчеркнув при этом специфику форм прошедшего времени, чтобы исключить употребление впоследствии неправильных конструкций по образцу русских **ja był, *ty chodziła, *my czytali* (пол. *byłem, chodziłaś, czytaliśmy*). Важно также обратить внимание на особенности функционирования возвратной частицы *się*.

Главной **синтаксической** проблемой начального уровня является, пожалуй, форма именного составного сказуемого, больше похожая на аналогичные в западноевропейских языках, ср.: *on jest studentem; ona była wtedy młoda – *on student, *ona była wtedy młoda*. [7, с.14].

На начальном (и часто базовом) уровне камнем преткновения служит обычно сочетаемость числительных 2, 3, 4. Влияние русских конструкций 2, 3, 4 + *р.п. ед. числа* (2 *стола*, 4 *трамвая*) провоцирует массу ошибок, т.к. в польском языке сочетаемостная схема выглядит иначе: 2, 3, 4 + *им.п. мн. числа* (2 *stoły*, 4 *tramwaje*) [2, с. 116-118].

Отдельного внимания заслуживает вопрос **речевого этикета** и языковых средств, служащих для правильного употребления форм обращения, приветствия, просьбы, выражения тех или иных эмоций. Модели, сконструированные по «русскому образцу», в том числе стилистическому, могут быть восприняты польским собеседником как невежливые или вовсе недопустимые (**panie Kowalski!*, **pan dyrektor!*, **pani!*, **cześć, koleżanka*, **jak pana imię*, **proszę pana powiedzieć*, **czy to Wasze miejsce?* и т. п.). Полностью устранить коммуникативные ошибки такого типа вне языковой среды довольно трудно, к использованию этикетных формул приходится обращаться постоянно, подбирая соответствующие ситуационные и игровые задания.

К моменту перехода на следующий уровень языковой компетенции многие грамматические явления с тем или иным успехом усваиваются, но и на **средне-продвинутом и продвинутом уровнях** кропотливая работа по преодолению отрицательного влияния родного языка на изучаемый в области **морфологии** продолжается. Внимания требуют такие явления, как лично-мужские формы количественных числительных, их склонение и сочетаемостные свойства (ср.: **dwa dyplomata było* вместо *dwaj dyplomaci byli/dwóch dyptomatów było*), расхождения в образовании и функционировании степеней сравнения прилагательных и наречий (**jego praca jest lepiej* вместо *jego praca jest lepsza*), склонение имен собственных и, прежде всего, фамилий (ср.: *powiedział *Sinicynej, *Szumejko, *Iwanowu* вместо *Sinicynie, Szumejce, Iwanowowi*), образование и употребление неопределенно-личных глагольных форм (**tak nie robią* вместо *tak się nie robi*) и др. Соответствующие упражнения можно найти в XI – XVI уроках учебника [3].

Однако возрастающие на этом этапе обучения объем и сложность текстового материала, аутентичный язык теле и радиопередач, необходимость строить полноценное монологическое высказывание и участвовать в спонтанных дискуссиях, выполнять задания на перевод, в том числе неподготовленный, выдвигают на первый план проблемы интерферирующего влияния родного языка в **синтаксисе, словообразовании и отчасти фразеологии**.

Пальма первенства по количеству и частоте совершаемых на этом этапе ошибок принадлежит комплексу вопросов, связанных с нарушением правил глагольно-именной сочетаемости в изучаемом языке. «Сопrotивляемость» необычным для русскоговорящих конструкциям настолько велика, что часто, даже осознавая свои ошибки, студенты не в

состоянии их избежать. Даже в тех моделях, которые были рассмотрены и многократно подкреплены упражнениями еще на начальном уровне (например, *pytać, prosić kogo o co/kogo, chodzi o co/kogo*), ошибки нередко встречаются и на выпускном курсе (*pytać, prosić kogo *o czym/kim, chodzi *o czym/kim*).

Глаголов и образованных от них имен, имеющих отличную схему управления от аналогичных по значению русских, много (попытка их систематизации представлена в таблице 34 [3, с. 222-223]). В целях профилактики неправильного построения лексико-синтаксических конструкций, воспринимаемых учащимися через призму родного языка, полезно объединять эти глаголы в группы не только по формальным признакам (падеж и возможный предлог присоединяемого существительного), но и, если есть возможность, по семантике. Можно составить упражнения, выделив, например, группу глаголов со значением *шутить, смеяться, насмехаться...*, требующих в русском языке предлога с творительным падежом (*над кем/ чем*). В польском языке глаголы с таким значением имеют другую модель сочетаемости: *żartować, śmiać się, drwić, szydzić... z kogo/czego*. Объект, выраженный в русском языке предложно-падежной конструкцией *за кого/что* после глаголов *выступать, высказываться, голосовать*, в польском языке представлен творительным падежом с тем же предлогом: *występować, wypowiadać się, opowiadać się, głosować za kim/czym* и т. д.

Большого количества специальных упражнений требует и такая проблема, как приставочное видообразование глаголов (ее можно рассматривать и как элемент словообразовательных процессов). Дело в том, что при общем базовом значении многих русских и польских глаголов, их префиксальные формы могут сильно различаться, ср.:

рус. **брать** – *отобрать, убрать; забраться* (напр., *на дерево*);

пол. **brać** – *odebrać* (*получить*), *ubrać* (*одеть*); *zabrać się (do pracy – взяться за работу)* и т. п. [10, с. 138-139].

Неправильный выбор глагольной приставки ведет к непониманию коммуникативных намерений говорящего и ошибкам типа *кот забрался в холодильник – kot zabrał się do lodówki* (*взялся за холодильник*).

Отдельная и пока слабо разработанная тема – ошибки, связанные с интерференцией в области словообразования. В субстантивном словообразовании это, например, образование феминативов (более частотное и регулярное, чем в русском языке), наименований жителей стран и городов, деминутивов и пейоративов, абстрактных существительных (ср.: рус. *поэт* (женщина) – пол. *poetka*; рус. *кубинец* – пол. *Kubańczyk*; рус. *пальчик* – пол. *paluszek*; рус. *котуше* – пол. *kocur*; рус. *доброта, глупость* – пол. *dobroć, głupota*) и т.д. Похоже, но отнюдь не всегда одинаково происходят процессы образования прилагательных, ср.: рус. *сладенький*, пол. *słodziutki*; *безлимитный интернет* – *internet*

nielimitowany). Важно обращать внимание на существенные для перевода на польский язык случаи адъективных образований с разными суффиксами: рус. *детский*, пол. *dziecinny, dziecięcy*; рус. *культурный* – пол. *kulturowy, kulturalny*; рус. *вечерний* – пол. *wieczorny, wieczorowy* и др.

Надо сказать, что иностранцы, опасаясь совершить ошибку, на всякий случай избегают употреблять некоторые словообразовательные модели (в частности, уменьшительные существительные и прилагательные), как и устойчивые выражения. Что касается последних, то основная ошибка учащихся – дословный перевод их на польский язык, ср.: **jaka mucha cię ukąsiła* – ‘co cię ugryzło’; **kąsać sobie łokcie* – ‘pluć sobie w brodę’; **łać jak z wiadra* – ‘łać jak z cebra’; **podać na rozwód* – ‘wystąpić o rozwód’; **pojechać na przyrodę* – ‘wybrać się za miasto’; **stanąć na kolana* – ‘klęknąć’; **czytać morały* – ‘prawić morały’ и т.д.

В «курсовых» учебниках, содержащих тексты, диалоги, словари, грамматические и лексические упражнения, вопросы словообразования, идиоматики и фразеологии представлены слабо, а отдельным разделом эта тема не представлена вовсе. Нужны специальные пособия и подборки упражнений, ориентированные на русскоязычных учащихся, т.к. эта тема заслуживает внимания как в целом, так и с точки зрения рассматриваемой в данной статье интерференции, ведь, как и русский, польский язык насыщен эмоционально окрашенной лексикой, образными сравнениями, устойчивыми выражениями и поговорками [5, с. 217].

Важное условие овладения языком в соответствии с его нормами – не только систематизация и предотвращение ошибок, но и их своевременное исправление. Анализ методических приемов, предусматривающих работу с возникающими вследствие интерференции частотными ошибками, – тема, требующая отдельного исследования, хотя многие из этих приемов являются универсальными. Преподаватель, по возможности, должен чаще использовать похвалу, чем критику, соблюдать баланс между заботой о правильном оформлении речи и свободой высказывания при выполнении коммуникативных заданий, правильно выбирать подходящий момент для исправления ошибок в устной речи (на этапе введения материала стоит исправлять все связанные с ним ошибки, возвращаясь к ним затем в коротких, но частых повторительных упражнениях, в коммуникативно ориентированных заданиях следует делать это как можно реже, фиксируя погрешности для последующего анализа, не прерывая учащихся), создавать говорящему возможность самому исправить допущенную ошибку (указывая на нее, например, жестом) и т. д.

Приведенный в статье далеко не полный перечень проблем, коренящихся во взаимовлиянии родственных языков, свидетельствует о необходимости учета явления межъязыковой интерференции в процессе их изучения и преподавания, при создании учебников и учебных пособий, при подготовке преподавателя к каждому конкретному уроку. В учебниках,

изданных в Польше и предназначенных «для всех», к сожалению, не рассматривается специфика изучения языка вне языковой среды в национально однородных группах [4, с. 78], поэтому содержащийся в них материал обязательно следует дополнять комментариями и специальными заданиями, рассчитанными на русскоязычных учащихся. Такие задания можно найти в некоторых учебниках, изданных в России [2, 3].

Конечно, при изучении польского языка ошибки совершаются не только в результате наложения на него родного русского, но умение предвидеть, предупредить и успешно устранить потенциальную ошибку поможет значительно сократить время, отводимое на проработку языкового материала, и сделать процесс обучения более эффективным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов А. Н., Шукин Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. 2009.
2. Мочалова Т.С. Польский «с нуля»: учебник. Книга 1. М.: ИД ВКН, 2019.
3. Мочалова Т.С. Польский «с нуля»: учебник. Книга 2. М.: ИД ВКН, 2019.
4. Мочалова Т.С. Учебник и интернет – конкуренты или союзники? // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник научных статей под ред. И.Е. Коптеловой. М.: Дипломатическая академия МИД России, Квант Медиа, М.: 2019, с. 76-86.
5. Мочалова Т.С. О политике по-польски. Из опыта обучения языку специальности. // Славянский мир: язык, литература, культура. МГУ им. Ломоносова, Филологический ф-т, Макс-пресс, М.: 2018, с. 214-218.
6. Просвирина О.А. Средства функционально-стилистической дифференциации сербского языка в рамках профессионального модуля. // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник статей. Дипломатическая академия МИД России. М: 2019, с. 64-73.
7. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M. Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie, Warszawa 2010.
8. Kaleta R. Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna Warszawa 2015.
9. Kubacka K. Korekta nauczycielska a wypowiedź ustna studentów uczących się języka polskiego jako obcego. // Acta Universitatis Lodzianis 20, 2013, s. 387-395.
10. Szapkina O. Testowanie poprawności gramatycznej na poziomie średnio zaawansowanym. // Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Kraków, 2004, s. 137-144.

ПРЕПОДАВАНИЕ НЕЛИЧНЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА (ИНФИНИТИВА) В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. Статья касается изучения неличных форм глагола в английском языке (в частности, инфинитива) студентами разной профессиональной направленности в магистратуре Дипломатической академии МИД России. Автор приводит в качестве образца свое пособие по изучению инфинитива: «Неличные формы глагола (инфинитив) на материале Би-Би-Си (сборник грамматических упражнений)» [3]. Пособие включает систему упражнений по принципу нарастания трудностей, тексты на перевод с английского на русский и с русского на английский язык. К пособию прилагается пленка с подкастами БиБиСи, их расшифровка и упражнения на закрепление.

Ключевые слова: неличные формы глагола, инфинитив, магистратура, аналитический и синтетический языки.

Tatyana K. Petrova

TEACHING NON-FINITE FORMS OF ENGLISH VERBS (INFINITIVE) FOR STUDENTS DOING MASTERS' PROGRAMME

Abstract. The article deals with teaching non-finite forms of English verbs (infinitive, primarily) to master degree students of different professional orientation at Russia's Diplomatic academy in Moscow. The writer presents her workbook "Non-finite forms of English verbs (infinitive) from sound BBC podcasts (grammar exercise-book)" [3] to be used for the above mentioned purpose. The workbook includes a system of exercises, following the principle of increasing difficulties, texts for translation from English into Russian and vice-versa, a disk with a written variation of BBC sound reports, exercises on these sound tracks.

Key words: non-finite forms of words, infinitive, magistracy, an analytical language, a synthetic language.

Работа в магистратуре на старших семестрах Дипломатической академии МИД РФ возлагает на преподавателей английского языка задачу по выработке навыков и умений свободного владения сложными языковыми структурами (например, инфинитивом) на материале статей социально-политического и экономического характера на английском языке, которые взяты из различных источников западных средств информации и из подкастов программ Би-Би-Си.

Особую сложность в работе вызывают группы выпускников Московского государственного университета международных отношений и Московского государственного лингвистического университета, а так же тех, кто получил высшее образование в Великобритании и США, и которые, с их точки зрения, почти профессионально владеют английским языком. Они неплохо переводят, бегло говорят, свободно ориентируются в общественно-политической и экономической ситуации в странах

изучаемого языка и в мире. Но они владеют неличными формами английского глагола в своей письменной и устной речи на интуитивном уровне и не всегда верно, и заставить их изучать это грамматическое явление очень трудно, ибо излишняя уверенность в себе мешает им делать какие-либо усилия над собой во время учебы [2].

Первый вопрос, на который, как правило, приходится отвечать себе на всех этапах работы с этой грамматической формой – что такое инфинитив в английском языке, как его понять и как его использовать при письменном переводе и в устной речи [7].

Чтобы пролить свет на это сложное грамматическое явление, необходимо понять разницу между грамматическими структурами английского и русского языков. Русский язык – это синтетический язык, в котором преобладают синтетические формы выражения грамматических значений в пределах одного слова. Словоизменения при помощи флексий и формантов сочетает сразу несколько неразделимых значений (род, падеж, число и т. д.). Английский язык – аналитический язык, в котором грамматические отношения с помощью синтаксических единиц, таких как служебные слова (предлоги, модальные глаголы, фиксированный порядок слов, контекст, интонационные вариации) выражают отношения между словами. Иначе говоря, происходит «специализация» труда между грамматически-значимыми служебными словами и лексически-значимыми единицами, неизменными по форме.

Инфинитив – это исходная форма глагола, называющая действие. Признаком инфинитива является частица **to**, как правило, предшествующая инфинитиву. Восходя генетически к имени, которое в ходе исторического развития включилось в систему глагола, инфинитив обладает как именными, так и глагольными чертами. Он может выполнять в предложении функции подлежащего, второго члена составного именного сказуемого, дополнения, определения и ряда обстоятельств. Подобно глаголу, он может сопровождаться прямым дополнением, определяться наречием и иметь различные залоговые (Active и Passive) и видовременные (Indefinite, Continuous и Perfect) формы [8, с. 7].

Чтобы детально отрабатывать на уроках сложные формы инфинитива автором данной статьи было подготовлено учебно-методическое пособие под названием «Неличные формы глагола (инфинитив) на материале Би-Би-Си (сборник грамматических упражнений)» [3], которое включает 5 частей и 7 этапов отработки материала через систему упражнений. В первую часть («Infinitive and Infinitive Constructions») [3, с.7-39] автор включил упражнения по принципу нарастания трудностей (под буквами «А», «В» и «С»), где рассматривается отдельная функция инфинитива и упражнения на ее закрепление, перевод с английского языка на русский и с русского на английский язык. Во второй части («Published Information») [3,

с. 40-60] автор предлагает для изучения отдельные тексты, взятые из английской периодики и репортажей журналистов Би-Би-Си. Третья часть («Audio Items from BBC News») [3, с. 61–68] предлагает прослушать новости Би-Би-Си, ответить на вопросы по их содержанию и проработать звуковой текст на изучаемое грамматическое явление. Первичное прослушивание предваряет чтение незнакомых слов и словосочетаний. После прослушивания студенты должны ответить на вопросы, которые вынесены в отдельное упражнение. Таким образом, автор снимает главную трудность понимания самого текста, а затем переходит к работе над грамматическим явлением. Вторичное прослушивание пленки включает задачу услышать и записать неличную форму глагола, определить ее функцию в предложении, дать перевод этой формы с последующим пересказом прослушанного отрывка. Приложение («Grammar Reference for Students») [4, с. 69–84] в конце пособия с пояснениями к изучаемому грамматическому явлению стало четвертой частью и представляет собой подробное объяснение изучаемого материала, а расшифровка подкастов Би-Би-Си вынесена в отдельную пятую часть («Audio Scripts») [3, с. 85–91]. К пособию отдельно прилагается диск с определенным образом подобранными записями. При работе над пособием необходимо придерживаться предлагаемого порядка подачи материала. Четырехлетней опыт работы автора над пособием гарантирует успех прохождения материала, причем, повторение и закрепление материала обеспечивается всей его структурой.

При изучении грамматических форм и сложных инфинитивных конструкций автор ставит перед собой задачу сформировать у студентов ясное понимание значения каждой из них, принадлежности их к разным стилям речи, соответствия структур в русском и английском языках, а также правильный их перевод. Студентам сразу следует знать, что инфинитив как часть сложного подлежащего или, иными словами, инфинитив как часть сказуемого (например: “*The delegation is expected to arrive in Moscow next week*”) употребляется как в устной речи, так и в средствах массовой информации, в документах и деловых письмах. Инфинитивная конструкция с предлогом **for** (“*It’s vital for us to know English well*”) - в научно-технической, общественно-политической и экономической литературе. Простые формы инфинитива в функции подлежащего, обстоятельства цели, следствия, последующего действия и сложного дополнения, по большей части, встречаются в устной речи. Модальные глаголы в значении предположения и эмоциональной окрашенности с инфинитивом характерны только для устной речи. При первичном знакомстве с инфинитивными конструкциями у студентов возникают трудности с пониманием и сложности с переводом на русский язык и, в особенности, на английский язык, а уже после «прохождения» данной темы и закрепления материала через систему упражнений студенты

начинают чувствовать себя более уверенно в английском языке, кардинально меняется отношение к языку и к себе в языке. Репортажи журналистов Би-Би-Си изобилуют инфинитивными конструкциями, и при первом предъявлении подкаста Би-Би-Си на занятии у студентов, как правило, возникает панический страх: «*Я ничего не понимаю, ни одного слова!*» - говорят они. После прочтения расшифровки этого отрывка информации мало что меняется. Студенты «выхватывают» отдельные слова из текста, а его содержание и смысл остаются не до конца понятыми; они переводят текст сообщения пословно, не осознавая смысл сказанного. В конце года после изучения инфинитива, еще не касаясь причастных и герундиальных конструкций, картина меняется в лучшую сторону. Студентам нравится переводить, находить знакомые инфинитивные структуры в статье, определять их функции в предложении. Уже в самом начале изучения темы при переводе статей с русского языка на английский студенты пытаются манипулировать инфинитивными структурами и ошибаются, но правильное их понимание и применение приходит с практикой. А когда у студентов этот вид работы получается, то результат вызывает удовлетворение и у преподавателей, и у студентов.

Изучение сложных инфинитивных структур помогает студентам уже при первичном предъявлении сообщения Би-Би-Си без особого труда понимать и переводить весь объем звучания. В конце второго последнего года обучения студенты уже понимают и пересказывают предлагаемое сообщение Би-Би-Си адекватно и в полном объеме, почти слово в слово.

Сегодня в группах старших семестров наблюдается интересная тенденция: студенты стали больше и чаще высказывать свою точку зрения и, при этом, чаще употреблять инфинитивные, причастные и герундиальные обороты, конечно, со свойственными им ошибками [5]. Но радует то, что они хотят высказаться, если в чем-то не согласны с говорящим. Конечно, автор не относит эти изменения лишь к изучению инфинитива. Весь комплекс работы в группе над грамматикой (кропотливое изучение неличных форм глагола, в том числе), над лексическим запасом, материалом Би-Би-Си и переводом статей гарантирует успешные результаты.

Хочу особо упомянуть такую сложную форму работы над языком как презентация. Если в начале текущего года качество презентаций в группе автора данной статьи на первом курсе магистратуры были несколько скучными и по форме и по содержанию, то в конце года наблюдается определенный энтузиазм в их выборе и подготовке [6]. Особенно радует то, что студенты стали более свободно пользоваться неличными формами глагола, правильно их употребляют и тем самым обогащают свою речь выступления.

Возвращаясь к материалу пособия по неличным формам глагола, следует отметить, что на первый взгляд такие простые функции

инфинитива, как функция подлежащего, цели и последующего действия оказываются сложными для понимания студентов. Приведу пример трех предложений с разными функциями инфинитива:

1. *To practice English is very important for studentsts.*

«Прохождение практики на английском языке важно для студентов».

«Пройти практику на английском языке – очень важно для студентов».

«Студентам важно пройти практику на английском языке».

2. *To master English he went to London.*

«Он поехал в Лондон для изучения английского языка».

«Он поехал в Лондон, чтобы овладеть английским языком».

3. *He went to London to fall ill.*

«Он поехал в Лондон и заболел».

«Он приехал в Лондон и сумел там заболеть».

В первом примере инфинитив употреблен в функции подлежащего и, чтобы определить это, студентам следует найти сказуемое в предложении “*is very important*”. Слева стоит инфинитив с относящимися к нему пояснительными словами, и значит - это подлежащее. Такая функция инфинитива часто встречается в устной речи, в политических статьях, в репортажах журналистов, реже в общественно-политических документах и, значительно реже, в научно-технических текстах. Инфинитив в функции подлежащего переводится на русский язык либо отглагольным существительным (как в первом примере, «*прохождение практики на английском языке...*»), либо русским инфинитивом. Возможны и другие варианты.

Во втором примере инфинитив употреблен в функции обстоятельства цели и узнать эту функцию в предложении возможно, если задать вопрос: “*What for did he go to London?*” «для чего, для какой цели». В данном случае личная форма глагола – это “*went*”, а перед ней стоит местоимение “*he*”, которое выступает в качестве подлежащего. Значит, “*to master English*” - это обстоятельство цели и, оно может быть переведено на русский язык отглагольным существительным с предлогом «для» («**для овладения английским языком на профессиональном уровне**») или инфинитивом с предлогом «для того, чтобы» («**для того, чтобы овладеть английским языком на профессиональном уровне**»).

В третьем примере инфинитив употреблен в функции обстоятельства последующего действия. Инфинитив в этой функции обычно стоит после сказуемого или дополнения, и его можно ошибочно принять за обстоятельство цели. Только по смыслу можно определить его функцию. Переводить такой инфинитив следует с помощью русского инфинитива с союзом «и», а не «он поехал в Лондон, чтобы заболеть». То есть, студенты, давая этот ошибочный перевод, совсем не задумываются над смыслом высказывания. Более наблюдательные студенты добавляют: «Нет, здесь что-то не то».

Непонимание инфинитива также вызывают две структуры: сложное дополнение с глаголом “to expect” и инфинитив как часть сказуемого с “to be expected to”.

Сложное дополнение (Complex Object):

They expect him to come next week

«Они ожидают, что он приедет на следующей неделе».

Инфинитив как часть сказуемого (Nominative with the Infinitive or Complex Subject):

He is expected to come tomorrow

«Ожидают, что он приедет завтра».

«Он, как ожидают, приедет завтра».

В случае со сложным дополнением (Complex Object) в английском языке на русский язык переводится сложноподчиненным предложением, где “they expect” соответствует главному предложению, а “him to come” придаточному дополнительному. Во втором предложении “is expected” следует переводить главным предложением в неопределенно-личной форме или вводным словом «как **ожидают**», а “he ... to come” - придаточным дополнительным. Студенты видят глагол “expect”, а разницу в структуре не замечают, что приводит к неверному переводу. Здесь часто приходится давать специальное упражнение, чтобы научить их видеть разницу в структурах.

Не меньшую сложность вызывает перевод с русского языка на английский самостоятельного инфинитивного оборота.

«Поскольку погода стоит хорошая, купальный сезон будет открыт на следующей неделе».

The weather to be fine, a swimming season will be open next week

Чтобы помочь студентам разобраться в этом сложном явлении в пособии следует отработать упражнения 9 и 10 [3, с. 29,30]. Часто приходится специально составлять упражнение на это грамматическое явление.

Как правило, студенты при переводе русского сложноподчиненного предложением с придаточным причины на английский язык делают ошибку и не переводят это предложение простым с самостоятельным инфинитивным оборотом, а переводят как “As the weather is fine...”, т.е. переводят предложение пословно без соответствующего анализа. И только упорный труд через систему упражнений позволяет добиться понимания этой конструкции и правильного ее перевода [9].

Наши студенты изучают инфинитив с модальными глаголами в значении предположения и эмоциональной окрашенности на первом курсе магистратуры. Первое, что они должны знать про эту грамматическую структуру, это то, что она употребляется только в устной речи, с целью сделать речь более выразительной и эмоционально окрашенной, воздействовать на собеседника определенным образом, чтобы добиться

желаемого результата. Кроме того, предложение становится более лаконичным и содержит сразу две идеи. Первое, что делегация уже отбыла из Москвы, а второе, что говорящий в этом почти уверен:

They must have already left Moscow.

«Они, должно быть, уже уехали из Москвы».

Эта степень уверенности может быть меньшей, если вместо «must» использовать глагол “*may*”:

They may have left Moscow.

«Они, возможно, уже уехали из Москвы».

Если говорящий хочет выразить удивление, то предложение будет звучать следующим образом:

Can they have left Moscow?

«Неужели они уже уехали из Москвы?» и т.д.

Так как в русском языке нет такого грамматического явления, то студентам трудно сразу соединить три сложности в одном предложении: удивление или разные степени уверенности говорящего по поводу события, само событие и временные рамки этого события:

They may be leaving tomorrow.

«Возможно, они отбывают из Москвы завтра».

They must be still in Moscow.

«Должно быть, они еще находятся в Москве».

They can't have been staying in Moscow for a week.

«Не может быть, чтобы они находились в Москве уже неделю».

Добиться успеха в понимании, выработать навыки свободного пользования этими формами можно лишь через систему упражнений и беседу на свободные темы, где эта конструкция отвечала бы смыслу содержания данной беседы [4].

Почти все студенты, с которыми автор данной статьи изучала инфинитив и инфинитивные конструкции по данному учебному пособию на протяжении 3 лет, сдали выпускные экзамены в Дипломатической академии на отлично, а те, кто сдавали квалификационный экзамен при поступлении на работу в МИД России, получили отлично и им присвоили профессиональный уровень знания языка.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что, поскольку в английском языке доминируют неличные формы глагола, а в русском - подчинительная связь в предложениях, то этот аспект грамматики требует особого внимания и тщательной проработки на уроке. Неличные формы глагола делают английское предложение простым и лаконичным, сжатым по форме, но объемным по содержанию. Чтобы свободно владеть этими языковыми формами, необходимо приложить значительные усилия к изучению инфинитива, причастия и герундия. У автора статьи уходит полтора года из двух в магистратуре, чтобы выработать у студентов прочные навыки и умения владения неличными формами глагола.

Учитывая все вышесказанное можно сделать вывод о необходимости четкого подбора материала для поэтапного освоения любого грамматического явления, было бы лучше и правильнее целенаправленно создавать учебные пособия на заданную тему с учетом профессиональной направленности учебного заведения и профессиональной заинтересованности обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Докштейн С.Я., Макарова Е.А., Радоминова С.С., Практический курс научно-технической литературы. Военное издательство Министерства обороны СССР. Москва, 1973, с. 352 – 357.
2. Мачхелян Г.Г., Современный английский язык для общения без ошибок. Издательство «Спутник». Москва, 2013, с. 482 – 496.
3. Петрова Т.К. Учебное пособие «Неличные формы глагола (инфинитив) на материале Би-Би-Си (сборник грамматических упражнений). Изд. Дипломатическая академия МИД России. Москва, 2015. 93 с.
4. Савилова И.П., Лошак Г.П. Инфинитив английского глагола в контексте программированного обучения // Пути совершенствования качества учебного процесса с внедрением учебно-информационной локальной вычислительной сети училища. Сб. материалов конференции. 2006. С. 51-54.
5. Степанова С.Ю. Грамматическая вариативность в газетном политическом дискурсе // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов научно-практической конференции. ДА МИД РФ. М. : 2018. С. 229-234.
6. Тюрина С.Ю., Профессионально-ориентированное обучение магистрантов иностранному языку: системный подход. Вестник МГЛУ. ФГБОУ ВО МГЛУ, Москва, 2017, с. 58 – 67.
7. Федоткина Е.В., Тематическое содержание учебно-методических материалов по иностранному языку при формировании профессиональной компетенции студентов неязыковых вузов. Вестник МГЛУ. ФГБОУ ВО МГЛУ, Москва, 2017, с. 51 – 57.
8. Шукарева И.С. Сборник упражнений по неличным формам английского глагола для групп устной практики. Издательство Академии наук СССР, Москва – Ленинград, 1962, с. 7, с. 44 – 58.
9. Щетинина Н.Ю. О специфике и трудностях перевода заголовков англоязычной прессы // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. ДА МИД РФ. Квант-Медиа. М. : 2018. С. 100-117.
10. Polunina Z.L. Грамматические трудности перевода с русского языка на английский (на материале общественно-политической лексики). ДА МИД РФ. М. : 2017. 95 с.
11. A.J. Thomson, A.V. Martinet. A practical English Grammar. Fourth Edition Oxford University Press – 1986, с. 217 – 227.

Погодина Т.Ю.
Шибеева Л.В.

РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗах

Аннотация. В данной статье авторы попытались дать научное и практическое обоснование необходимости культурного компонента при обучении иностранному языку в ВУЗах. Под культурным компонентом подразумевается культурная среда, в которой проходит процесс обучения, а также базовые знания о культуре, истории и религии не только страны изучаемого языка, но и родной страны.

Ключевые слова: культура, культурная среда, межкультурная коммуникация, традиции обучения иностранным языкам, языковая компетенция.

Tatyana Yu. Pogodina
Larisa V. Shibaeva

ROLE OF CULTURAL COMPONENT WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN UNIVERSITIES

Abstract. This article considers the scientific and practical aspects of the cultural component as an important part of foreign language teaching. The cultural component covers such aspects as the cultural environment of foreign language teaching, including certain basic knowledge of foreign as well as own country studies, culture, history, and religion.

Key words: culture, cultural environment, intercultural communications, foreign language teaching traditions, language proficiency.

Состояние современного общества неразрывно связано с системой обучения иностранным языкам в высшей школе.

Владение иностранным языком становится одним из важнейших условий конкурентоспособности выпускника на рынке труда на фоне постоянно растущей роли России в мировом экономическом, научном и культурном пространстве.

В современных условиях необходимо сочетать преподавание иностранного языка с преподаванием элементов культуры стран изучаемого языка, в том числе в рамках стажировок и студенческих обменов. Проблема в том, что традиционные подходы не учитывают специфику языка как отражения системы культурных ценностей [1; 10]. Следовательно, для того чтобы подготовить специалистов, способных к эффективной коммуникации, необходимо сделать упор на обучение их реальному общению с представителями другой культуры и обеспечению результативности такого общения.

Образование является не только важнейшей частью культуры, но также фундаментом для ее развития. Процесс преподавания предполагает передачу знаний, опыта, культурных ценностей от старшего поколения к

младшему, что должно способствовать приобретению профессиональных умений и навыков, всестороннему развитию личности обучающегося. Это сложный и многоуровневый процесс.

Необходимо отметить, по крайней мере, два компонента культурной составляющей образовательного процесса. Это культурная среда учебного заведения и культуроведческое образование. По определению И.С.Москалевой [6], под культурной средой образовательного учреждения понимается пространство культурного развития обучающихся, т.е. отношения между студентами и преподавателями, культурно-исторические ценности и объекты и т.д.

Говоря о культурной среде, мы подразумеваем, во-первых, содержание обучения, т.е. информационную насыщенность образовательного процесса.

Во-вторых, предметное окружение, т.е. атмосферу образовательного учреждения, оформление учебного пространства.

В-третьих, систему духовных и нравственных ценностей, присущих субъектам образовательного процесса в том или ином учебном учреждении, которая зависит как от объективных, так и субъективных факторов. К объективным факторам можно отнести географическое положение учебного учреждения, социокультурное и экономическое положение в регионе.

Не меньшую роль играют субъективные факторы, т.е. ценностные ориентации субъектов, функционирующих в данной культурной среде. Воздействие культурной среды на субъект и воздействие субъекта на культурную среду – процесс взаимный. Любой субъект культурной среды – преподаватель, студент - имеют свою систему ценностей. От того, насколько близки или далеки эти системы ценностей, зависит успешность (их) деятельности в рамках данного образовательного учреждения (культурной среды).

В-четвертых, под понятием культурной среды подразумеваются особенности коммуникации между субъектами культурной среды, т.е. между студентами и преподавателями. В различных ВУЗах существуют свои традиции и модели общения и поведения субъектов. В этом смысле особенно важна роль и личность преподавателя, от которого во многом зависит атмосфера на занятиях и, в конечном, итоге, успех образовательного процесса.

Такие качества преподавателя, как профессионализм, ответственность, доброжелательность, искренняя заинтересованность в результатах работы, а также высокий уровень образования и знание методики, способствуют установлению прочной обратной связи с обучающимися, мотивируют их к обучению. Не менее важно и соблюдение морально-этических норм. По мнению многих современных

ученых, именно субъектно-субъектные отношения преподавателя и студента являются залогом успеха процесса обучения.

В-пятых, необходимо отметить важность эффективного взаимодействия субъектов с образовательной средой и другими субъектами в контексте общей деятельности, что подразумевает успешную самореализацию и интеграцию каждого отдельного субъекта в культурную среду образовательного учреждения в процессе совместной учебной, творческой и досуговой деятельности [3, с. 78].

Основные функции культурной среды образовательного учреждения совпадают с основными функциями процесса обучения, выделяемыми дидактикой: образовательной, развивающей и воспитательной.

Образовательная функция состоит в формировании необходимых знаний, умений и навыков, а также в развитии способности их использовать для получения новых знаний и решения профессиональных и жизненных задач.

Развивающая функция направлена на развитие организационных, интеллектуальных, учебных и коммуникативных навыков и умений обучающихся.

Воспитательная функция нацелена на формирование нравственных ценностей, норм поведения, мировоззрения студентов.

Гуманистическая парадигма образования подчеркивает активную роль обучающихся в процессе овладения информацией, что дает возможность для более успешной интеграции в культурную среду того или иного сообщества [6, с. 31]. Для облегчения этого процесса преподаватель должен ставить перед собой не только психолого-педагогические задачи, но и культурные.

Профессионально-ориентированная культурная среда вуза в рамках профиориентированного обучения иностранным языкам предполагает овладение не только определенным уровнем системно-языковых знаний, но и знанием культуры, обычаев, религии и традиций национального менталитета носителей изучаемого языка, основываясь на знании истории, культуры, языка и традиций своей страны, и в сравнении с ней.

Нельзя забывать, что язык – это символическая культура, которая объединяет и сохраняет в кодированном виде все достижения данного общества, отражает особое мироощущение народа. Одновременно язык – это продукт культуры, условие существования культуры. Язык и культура являются основными кодами общения между людьми. Эти коды различны у разных народов. В двадцатом веке успешная коммуникация полностью зависит от освоения этих кодов, адаптации к ним. Современному человеку свойственно осознавать необходимость межкультурной коммуникации и сотрудничества разных народов [4; 7].

Культуроведческое образование является второй важнейшей составляющей образовательного процесса. Начиная с 70-х годов XX века

волна развития социальных наук значительно повлияла и на методику преподавания иностранных языков. Если до этого превалировала теория об идеальном носителе языка Н. Хомского (Chomsky N., 1965, 1972), в рамках которой фокус внимания был сосредоточен на отдельно взятом предложении, то позже на смену ей пришло изучение дискурса (Widdowson H, 1978, 1990) и языка в рамках определенного социального и культурного контекста (Hymes D., 1972, Savignon S., 1983; Canale M, Swain M., 1980). Одновременно с этим, специалисты подняли вопрос о влиянии социокультурной среды на языковую коммуникативную компетенцию обучающихся (Savignon S., 1997; Hennig G., Cascallar E, 1992).

Согласно утверждению основоположника теории межкультурной коммуникации Эдварда Холла, культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура. В своей книге «Culture as Communication» Э.Холл и Г.Трагер впервые предложили употреблять термин «межкультурная коммуникация» [12], относящийся к особой области человеческих отношений. Понятие *межкультурная* (кросскультурная, межэтническая) коммуникация было определено ими как идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своем желании адаптироваться к окружающему миру. С тех пор было проведено немало исследований. Так, было отмечено, что межкультурная коммуникация осуществляется, если отправитель сообщения и его получатель относятся к разным культурам и в том случае, если они осознают культурные различия друг друга [5].

В настоящее время этим термином обозначают общение в условиях значительных культурно-обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников. По сути, межкультурная коммуникация — это всегда межличностная коммуникация в специальном контексте, когда один участник обнаруживает культурное отличие другого. Такая коммуникация вызывает множество проблем, связанных с разницей в ожиданиях и предубеждениях, которые свойственны каждому человеку и, естественно, различны в различных культурах. Основная проблема заключается в различии вербальных и невербальных кодов. Это осложняется еще и тем, что у каждого участника коммуникации имеется своя собственная система правил, помогающих закодировать и декодировать отправляемые и получаемые сообщения. На процесс интерпретации также влияют возраст, пол, профессия, социальный статус коммуникантов, их толерантность, предприимчивость, личный опыт.

Для того, чтобы процесс взаимодействия двух менталитетов был успешным, необходимо научить студентов интерпретировать реальность страны изучаемого языка, ориентироваться в ней, определять, какое мнение составил о родной культуре представитель другой культуры, т.е. принять новые знания о чужой культуре, чтобы глубже познать свою, и наоборот [2; 9]. Иностранный язык, наряду с русским, является важным

средством общения и взаимодействия с представителями других культур, так и в целом на международном уровне.

Следовательно, основная цель обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями различных наций и культур заключается в овладении языком на фоне изучения культуры, традиций, истории, религии и менталитета народа, говорящего на этом языке. Иными словами, целью является развитие языковых навыков и языковой личности в той мере, в какой это позволит студенту выйти за рамки собственной культуры и менталитета и найти общий язык с представителями других культур и менталитетов, сохраняя при этом самоидентичность [8, с. 43]. Кроме того, знания социокультурной среды изучаемого языка дают студенту уверенность в своих силах при общении на иностранном языке, а также способствуют повышению уровня языковой компетенции.

Коммуникативно-ориентированный метод в обучении иностранному языку не является совершенно новым методом. Но приходится признать, что знания о культуре страны изучаемого языка, а также и о культуре своей страны, у многих абитуриентов являются недостаточными. Это и вызывает необходимость восполнять пробелы в их образовании в ВУЗах независимо от их профиля.

Все вышесказанное предполагает овладение преподавателями иностранного языка соответствующими методиками и компетенциями, а также создание новых учебных материалов, с помощью которых можно научить студентов эффективно общаться.

Таким образом, межкультурная коммуникация предполагает: «во-первых, умение гибко реагировать на всевозможные непредвиденные ситуации;

во-вторых, определить соответствующую линию речевого поведения;
в-третьих, правильно выбрать конкретные средства коммуникации;
в-четвертых, употребить эти средства в соответствии с предполагаемой ситуацией». [11, с. 179]

Кроме того, обучение через познание культуры другого народа дает студентам ощущение причастности к мировому наследию, способствует повышению их культурного и образовательного уровня, расширению кругозора.

При этом необходимо отметить, что процесс межкультурного общения предъявляет повышенные требования к прочности владения лексикой и грамматикой изучаемого языка. Преподавателям нужно быть готовыми к творческому использованию образовательных технологий, уметь моделировать различные коммуникативные ситуации в учебном процессе. Большой объем материала заставляет искать новые эффективные способы организации аудиторной работы, которые увеличивают мотивацию, познавательную активность и формируют творческую

личность, способную участвовать в процессе коммуникации, а также обеспечивают подготовку высококвалифицированных специалистов, носителей национального и мирового культурного наследия.

В заключение еще раз подчеркнем, что накопленный опыт отечественных и зарубежных ученых свидетельствует о том, что становление специалиста как личности и как профессионала зависит во многом от культурной среды вуза, а также от того, насколько эффективно в нем реализуется гуманистическая парадигма образования.

Высокий уровень современных компьютерных и информационно-коммуникационных технологий облегчает доступ к культурному наследию других стран, получение необходимой информации, касающейся географии, истории и экономики страны изучаемого языка, а также позволяет следить за изменениями политической ситуации в мире [12]. Студенты не только имеют доступ к оригинальным материалам, доступным на веб-сайтах и других интернет-ресурсах, но могут посещать виртуальные музеи, выставки и участвовать в онлайн конференциях и «круглых столах», иными словами непосредственно принимать участие в живом общении на иностранных языках.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галимзянова А.К. Культурная дипломатия Китая // Восточный альманах. Сб. научных статей. М. : 2018. С. 18-24.
2. Денисенко Е.Н. Роль языковой картины мира в обучении РКИ // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество. Сб. материалов конференции. МИОО. М. : 2015. С. 154-160.
3. Зоткина И.В. Гастрономический праздник как один из составляющих коммуникативного подхода в обучении иностранному языку // Традиционная культура в современном мире. История еды и традиции питания народов мира. Материалы III международного симпозиума. 2017. С. 76-92.
4. Лыскова И.В. «Живое» страноведение (erlebte Landeskunde) в Дипломатической академии МИД России // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве. Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. НГЛУ. Н.Новгород. 2018. С. 136-140.
5. Мирзоева Ф.Р. Формирование межкультурной коммуникации в процессе обучения в аспирантуре // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. М. : 2019. С. 70-77.
6. Москалева И.С. Интегративный подход к профессионально-педагогической подготовке учителя иностранного языка [Текст] : монография / И. С. Москалева ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федер. гос. бюджетное образоват. учреждение высш. проф. образования "Московский пед. гос. ун-т". М. : Прометей : МПГУ, 2012. - 269 с.
7. Мочалова Т.С. Национальная специфика языка или интернациональный прагматизм? // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. 2019. № 3. С. 53-60.
8. Петрухина М.А. Сопоставление мифов и реальности в лекциях по страноведению США // Мир педагогики и психологии. 2017. № 10 (15). С. 39-47.

9. *Полежаева Е.А.* Специфика обучения страноведению Германии студентов факультета «Мировая экономика» Дипломатической академии МИД России // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве. Материалы II Международной научно-практической конференции. Н.Новгород. 2018. С. 176-181.

10. *Потапов Ю.Б.* О роли фоновых знаний в преподавании персидского языка // Оптимизация обучения иностранным языкам в специальном вузе. Сб. научных трудов. МГИМО. М. : 1992. С. 78-86.

11. *Старцева Э.А.* Инновационные подходы к организации учебного процесса в условиях реализации ФГОС в обучении английскому языку // Образование и право. 2019.

12. *Шилина Н.В.* Иноязычная социокультурная компетенция: пути формирования // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе. Сб. материалов научно-практического семинара. Рязань. 2016. С. 171-174.

13. *Trager G. & Hall E.* Culture as Communication: a Model and Analysis. New York, 1954.

**О МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ
ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА
В ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ МИД РФ**

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые методические аспекты преподавания персидском языке на начальном этапе. Статья также содержит анализ ряда проблем, которые возникают в ходе преподавания персидского языка на первом курсе бакалавриата.

Ключевые слова: преподавание, персидский язык, начальный этап, учебник

Yuriy B. Potapov

**ON METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING
THE PERSIAN LANGUAGE
IN DIPLOMATIC ACADEMY OF RUSSIAN FOREIGN MINISTRY**

Abstract. The article deals with some methodological aspects connected with teaching Persian language in the early stage. The article also focuses on analysis of some problems which appear in the course of teaching Persian language to first-year university students.

Key words: teaching, Persian language, early stage, textbook

В данной статье рассматриваются некоторые методические аспекты и основные проблемы, которые возникают в ходе обучения персидскому языку в неязыковом вузе.

Преподавание персидского языка, как и других иностранных языков в Дипломатической академии МИД РФ имеет ряд особенностей. Во-первых, оно должно учитывать целевые установки, заложенные в учебных программах конкретного вуза. Например, обучение иностранному языку по специальности «Перевод и переводоведение» (Военный университет МО РФ, МГЛУ) предполагает, что иностранный язык является профилирующей дисциплиной и основное внимание, в первую очередь, должно быть уделено овладению языком, а также изучению ряда сопутствующих теоретических и практических курсов и дисциплин, связанных с вопросами языкознания, историей и литературой языка, теоретическими аспектами и отработкой навыков различных видов перевода и т.д. В Дипломатической академии МИД РФ иностранный язык выступает в качестве вспомогательной дисциплины, которая в рамках учебных программ «Иностранный язык в сфере коммуникации» и «Иностранный язык профессиональной деятельности» призвана внести существенный вклад в подготовку бакалавров по профилям «Международные отношения и внешняя политика» и «Мировая экономика», а «цели обучения иностранному языку соответствующих

специалистов в Дипломатической академии должны отвечать задачам формирования профессиональных навыков и умений» [5, с. 65].

Во-вторых, большую роль играют учебники и учебные пособия, по которым ведется преподавание иностранного языка. В качестве базового нами используется фундаментальный «Учебник персидского языка. Для I года обучения» (авторы: проф. Иванов В.Б., Абольхасани З.) [4], в котором в рамках традиционной методики нормативная грамматика представлена в виде набора правил с иллюстрирующими их текстами и системой упражнений. Упор делается на адекватность специально сочиненных текстов и диалогов о современной жизни в Иране, которые отражают литературную норму персидского языка. Помимо данной книги, для отработки наиболее сложных вопросов и правил и устранения самых типичных ошибок, о которых более подробно будет сказано ниже, нами дополнительно и очень дозированно привлекаются материалы из других пособий [3, 9]. В одном из них, в частности, лексико-грамматический материал вводится функционально путем выполнения учащимися, по представленным в пособии моделям, ряда однотипных учебных действий, завершающихся заданием сделать умозаключение о том или ином явлении языка и самостоятельно сформулировать правило [9, с. 4].

В-третьих, преподавание любого иностранного языка на самом начальном этапе бакалавриата является в определенной степени унифицированным процессом, который будет иметь более или менее единый характер, преследовать аналогичные цели (введение и закрепление абсолютно нового, особенно при изучении восточных языков, для студентов фонетического, первичного грамматического и лексического материала, усвоение новой письменности), а также будет значительно отличаться от дидактики старших ступеней обучения иностранным языкам. Тем не менее, на данном этапе имеются характерные практически для всех языков общие аспекты и ряд специфических условий, присущих конкретному преподаваемому языку, которые следует учитывать.

В первую очередь, к моментам общего плана, которые оказывают существенное влияние на учебный процесс, надо отнести возрастные особенности обучающихся (вчерашних школьников), общие отличительные черты современного молодого поколения, неумение анализировать и систематизировать большой объем информации, клиповое мышление и т.д. (подробнее см. [1, 6, 7, 8]).

Анализ и учет всех перечисленных выше общих аспектов представляется очень интересным и актуальным, однако более подробно нам хотелось бы остановиться на некоторых конкретных проблемах и трудностях, с которыми приходится сталкиваться на начальном этапе преподавания персидского языка. Условно их можно разделить на проблемы, связанные с введением абсолютно нового для обучающихся материала, в трех областях: фонетике, письменности и грамматике.

Специфика Дипломатической академии накладывает определенные ограничения на преподавание иностранного языка в качестве вспомогательной дисциплины. В частности, изучение языка не начинается с вводно-фонетического курса, как это делается в языковых вузах, где на данный курс в учебных программах отводится определенное количество часов, он может быть выделен в качестве отдельного модуля в учебных пособиях [3], что позволяет уделить больше внимания постановке хорошего произношения. Такие ограничения заставляют преподавателя неязыкового вуза в более сжатые сроки отрабатывать первичные произносительные навыки, уделять больше внимания произношению наиболее характерных для персидского языка звуков. В области фонетики у студентов наибольшую трудность, естественно, вызывает артикуляция звуков, отсутствующих в русском языке, таких, например, как, увулярный смычный глухой/звонкий согласный /q/, гортанный смычный глухой согласный /ʔ/.

Большую роль, на наш взгляд, в закреплении правильного произношения и отработки первичных навыков аудирования могут играть качественные фонозаписи, которые, как идеальный вариант, начитаны носителем языка с хорошей дикцией. Как показывает наш опыт, лучше и эффективнее, когда диктор отдельные слова сначала читает медленно, тщательно артикулируя каждый звук, а затем - в естественном темпе и делает в обоих случаях при этом паузу для повтора студентами, как это делается в аудиоприложениях к некоторым пособиям [3]. Такие упражнения (фонетическая зарядка) нравятся обучаемым и позволяют им лучше понять особенности произношения отдельных звуков в составе слов и, соответственно, более качественно их воспроизводить и запоминать. При этом можно согласиться с мнением некоторых методистов-востоковедов о том, что при введении новой лексики необходимо помнить о максимально возможной визуализации материала (отдавать предпочтение, по возможности, видеоматериалам, а не аудиозаписям) [7, с. 181].

Тезис о медленном озвучивании текстов на начальном этапе обучения можно отнести и к диалогам, которые студенты с трудом понимают, если они звучат как естественная речь говорящих друг с другом иранцев даже на самые простые бытовые темы. Здесь необходимо учесть и тот факт, что понимание персидской речи осложнено наличием в ней большого количества изафетных конструкций - вида синтаксической связи между определяемым словом и определением с использованием изафета - аффикса /e/ или /ye/, который их соединяет между собой. Причем в изафетной связи могут участвовать не только существительные и прилагательные, но и местоимения, числительные и инфинитивы глаголов. Наличие таких слитно звучащих конструкций - синтагм, которые могут включать в себя от двух до пяти-шести и более слов, делает персидскую

речь непрерывным и трудно различимым речевым потоком, особенно для начинающих изучать этот язык. Разумеется, говоря о медленном озвучивании упражнений и текстов, мы имеем в виду самый начальный этап изучения персидского языка, а на более продвинутых стадиях студенты должны учиться различать и понимать естественную речь носителей языка, которая звучит в нормальном темпе.

Хотелось бы затронуть еще один аспект, непосредственно связанный с отработкой произношения и навыков аудирования, - использование элементов разговорного стиля в текстах-диалогах на начальном этапе обучения. Для персидского языка, по сравнению, например, с русским языком, характерно наличие существенных различий между двумя основными функциональными стилями - литературно-книжным и разговорно-устным, которые охватывают не только лексику, но и морфологию, синтаксис и фонетику [4, с. 101]. Понятно, в этой связи, стремление авторов учебника для 1-го курса в текстах-диалогах на бытовые темы ввести отдельные элементы разговорного стиля. Однако, на наш взгляд, на самой ранней стадии изучения персидского языка нецелесообразно перегружать тексты конструкциями и оборотами, присущими разговорно-устному стилю данного языка, т.к. обучаемые итак испытывают определенные трудности в понимании на слух литературного персидского языка, а восприятие на слух разговорного стиля, с учетом вышеизложенных особенностей, для них будет еще более сложным процессом. Поэтому представляется целесообразным введение и закрепление элементов разговорного стиля активнее отрабатывать на более поздних стадиях изучения персидского языка.

При изучении графической системы персидского языка, «арабской вязи», обучаемые также сталкиваются с рядом проблем, для них открывается много нового: направление письма, в отличие от русского языка, справа налево, большинство букв пишется слитно (без промежутков между ними), нет заглавных букв, «долгие» гласные всегда изображаются на письме буквами, а три «краткие» гласные (*/a/, /o/ и /e/*) - нет. Такие гласные звуки в начале и середине слова могут передаваться диакритическими знаками (огласовками), которые ставятся над предшествующей согласной буквой и, при этом в большинстве случаев они являются факультативными, т.к. в основном изображаются только в учебных целях, словарях, при написании изречений из Корана, при написании заимствованных слов и в ряде других случаев.

Кроме этого, при заимствовании классического арабского алфавита некоторые буквы, обозначающие звуки, которые не имеют аналога в персидском языке, были сохранены, но получили при этом другое, адаптированное к фонетической системе иранских языков произношение. Это привело к тому, что несколько букв могут использоваться для обозначения одного и того же звука. Например, звук */z/* может

обозначаться четырьмя буквами - *ze, zâl, zâd, zâ* (*zâ-ye moallef*)); звук /s/ - тремя буквами (*sin, se u sâd*); звук /t/ - двумя буквами (*te, tâ*(*tâ-ye moallef*)), фарингальный звук /h/ - двумя буквами (*he/hâ*(*hâ-ye hotti* или *hâ-ye jimi*)) и *he/hâ* (*hâ-ye havvaz* или *hâ-ye do cheshmi*)). Иными словами, для обозначения всего четырех звуков могут использоваться одиннадцать букв, что, естественно, вызывает определенные трудности у обучаемых, т.к. написание таких слов нужно заучивать наизусть. Заучивание подобных слов (их прописывание) целесообразно делать одновременно с их проговариванием, чтобы графический образ слова запоминался синхронно с его фонетической формой. Эта рекомендация может быть применима и к усвоению всей лексики персидского языка на начальном этапе его изучения. Большую помощь могут также оказать прописи, которые позволяют по образцам лучше освоить персидскую графику, овладеть ее закономерностями и выработать навык написания букв правильных форм и размеров, а заодно помочь в закреплении правописания активной лексики [2]. Нами такие прописи активно используются, и следует признать, что они существенно помогли обучаемым освоить основные правила персидской графики и приобрести необходимые первичные навыки написания персидских букв.

При введении нового грамматического материала «важно определить те грамматические темы, в которых у студента не сформированы устойчивые навыки, что может привести к неким системным ошибкам в будущих сложных грамматико-синтаксических построениях» [7, с. 180]. Исходя из этого тезиса, наш опыт преподавания персидского языка на первом курсе бакалавриата показывает, что наибольшее количество ошибок обучаемые совершают при изучении и закреплении таких основных грамматических тем, как изафетная связь, послелог *râ* и настоящее-будущее время сослагательного наклонения (аорист). Это вполне объяснимо, т.к. эти явления либо отсутствуют в грамматике русского языка либо сильно отличаются от правил последнего. В частности, для изафетной связи в персидском языке **обязательным** условием является препозиция определяемого слова по отношению к определению, например, *sib-e sorx* - «красное яблоко» (букв. «яблоко красное»), тогда как для русского языка нормативной и более употребимой является препозиция определения по отношению к определяемому слову.

Что касается послелога *râ*, то это синтаксическая постпозитивная, энклитическая частица (служебное слово), которая **не имеет аналогов в русском языке** и функционирует только на уровне предложения/фразы и оформляет прямое дополнение. Данное служебное слово относится к грамматической категории выделенности и используется для обозначения выделенности (определенности) для одного частного случая - при прямом дополнении (здесь можно провести для обучаемых относительную параллель с определенным артиклем *the* в английском языке). При этом,

необходимо соблюдение ряда условий, которые позволяют употреблять послелог *râ* не после любого прямого дополнения, а только после **определенного** прямого дополнения. Данные условия целесообразно доводить до обучаемых более подробно и детально. На наш взгляд, методически грамотно и структурированно они изложены в одном из учебных пособий, которое мы дополнительно использовали для более качественного усвоения этого правила [3, с. 173-174].

Настояще-будущее время сослагательного наклонения (аорист) в персидском языке - это время, которое тоже, как и послелог *râ*, **не имеет прямого аналога в русском языке**, где к сослагательному наклонению относят сочетания глагольных форм с частицей «бы». Аорист используется для выражения различных видов модальности - долженствования, возможности, желания и т.д. (случаи употребления аориста подробнее см. [4, с. 77-80]). После изучения условий употребления этого времени в персидском языке нами, помимо выполнения упражнений, построенных в классическом виде и в основном предполагающие перевод предложений с русского языка, для более качественного усвоения грамматического материала дополнительно были использованы упражнения, где обучаемые должны по определенным моделям совершить ряд однотипных действий. Цель таких упражнений - построить по образцу правильно фразу, что помогает студентам, в частности, четко понять признак, указывающий на необходимость постановки смыслового глагола в аористную форму или, например, постановки сказуемого придаточного предложения в аористе при отсутствии модального глагола [9, с. 200-204]).

В качестве выводов можно отметить, что в организации учебного процесса и в преподавании персидского языка на первом курсе бакалавриата большую роль играют такие факторы, как целевые установки соответствующих учебных программ, используемая основная и дополнительная учебная литература, учет общих аспектов - возрастных и психологических особенностей обучаемых, а также специфических условий, присущих конкретному преподаваемому языку.

Применительно к персидскому языку речь идет о том, чтобы в области фонетики для постановки хорошего произношения и правильной артикуляции звуков необходимо использовать качественные аудиоматериалы, записанные, по возможности, носителями языка в медленном или среднем темпе, ограниченное включение элементов разговорно-устного стиля в тексты-диалоги; в области изучения письменности целесообразно учить студентов запоминать одновременно графическую и фонетическую формы слов, а также обязательно использовать прописи для качественного овладения персидской графикой и отработки правописания активной лексики; в области изучения грамматического материала - выделение наиболее сложных тем и более

тщательное и детальное изучение соответствующих грамматических правил с выполнением дополнительных упражнений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

2. Белоусова Т.П. Особенности преподавания китайского языка на начальных курсах бакалавриата // Восточный альманах: Сборник статей № 2. М., 2018. С.113 – 100.
3. Березина А.В., Делинад М.Г. Обучение персидской графике // Ч.І, Ч.ІІ. - М., 2017, Ч.ІІІ, Ч.ІV. - М., 2018.
4. Дегнера В.Д. Практический курс первого иностранного языка. Персидский язык. Учебное пособие. Часть I (для первого года обучения). М., 2019
5. Иванов В.Б., Абольхасани З. Учебник персидского языка. Для I года обучения. М., 2014.
6. Мозлов А.Т., Галимзянова А.К. К вопросу о методике преподавания восточных языков в Дипломатической академии МИД России // New World. New Language. New Thinking. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. М. : 2018. С. 65-68.
7. Мозлов А.Т., Галимзянова А.К. Новые тенденции в преподавании восточных языков в ДА МИД РФ в соответствии с задачами современной внешней политики России// New World. New Language. New Thinking. Сборник материалов II ежегодной международной научно-практической конференции. М. ; 2019. С. 322–327.
8. Софронова Л.В. О парадигме отношений преподавателя и студента в процессе обучения восточному языку в высшей школе XXI века // Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI в. Сборник статей и докладов I международной научно-практической конференции. Казань. 2017. С. 175-184.
9. Софронова Л.В. Клиповое мышление и актуальные задачи преподавания иностранного языка делового общения // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения. Сборник статей VII международной научной конференции. М.: 2016. С. 247-257.
10. Хитрик К.Н. Учебное пособие по персидскому языку для I-го курса. М., 1992.

ПРЕСКРИПТИВНЫЙ И ДЕСКРИПТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СЕРБСКОЙ ГРАММАТИКЕ

Аннотация. В докладе идет речь о применении прескриптивного и дескриптивного описания грамматики сербского языка в русскоязычной аудитории. Ставится задача обосновать выбор методов презентации грамматики. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска путей оптимизации процесса обучения.

Ключевые слова: сербский язык, грамматика, норма, узус.

Olga A. Prosvirina

PRESCRIPTIVE AND DESCRIPTIVE APPROACH IN TEACHING SERBIAN GRAMMAR

Abstract. The study gives the analysis of descriptive and prescriptive presentation of grammar in teaching Serbian to Russian speakers. The task is to determine the choice of methods of presentation grammar. The subject is important for discovering ways of optimization of teaching Serbian.

Key words: Serbian language, grammar, norm, usage.

Грамматическая система сербского языка имеет много общего с грамматикой русского языка. В силу близости родственных славянских языков методическим приоритетом является профилактика межъязыковой интерференции [5, с. 66]. На уровне от нуля до базового целесообразно ограничить презентацию грамматического материала строго нормативными фактами. Рассмотрим этот принцип на примере личных местоимений. Русскоязычный студент должен приложить большие усилия, чтобы довести до автоматизма применение алгоритма выбора полных и кратких форм личных местоимений. Соответственно, преподаватель должен обеспечить оптимальный набор упражнений. На этом этапе не стоит отвлекаться на маргинальные (аккузатив местоимения мужского рода 3 лица *nj*, воспринимающийся как архаизм) или диалектные формы (аккузатив женского рода *ju*, который в хорватском языке употребляется свободно, однако согласно сербской нормативной грамматике имеет позиционно обусловленное употребление). Таким образом, на стадии отработки базовой грамматики целесообразно придерживаться прескриптивного подхода, уделяя максимальное внимание сопоставлению двух родственных языков [1]. При наличии вариантов словоформ необходимо сверяться с лингвистическими исследованиями, в которых приводятся статистические данные, позволяющие отбирать наиболее употребительный вариант (например, окончания генитива множественного числа существительных, чередования согласных в определенных позициях).

Современный сербский язык восходит к сербскохорватскому, который в настоящее время функционирует как полицентричный язык с законодательно зафиксированными названиями: сербский, хорватский, черногорский, боснийский [3, с. 109]. Политически ангажированные лингвисты пытаются использовать локальные различия для имитации нормативной грамматики, отличной от сербскохорватского языка. Однако чаще всего новые правила остаются на бумаге. Узус носителей языка не отличается от речи 30 лет назад. В Хорватии даже звучат предложения заменить штокавскую диалектную базу (общую с сербами) «чакайштиной» - смесью элементов чакавского и кайкавского диалектов. Однако число носителей упомянутых диалектов ничтожно по сравнению с штокавцами. Поэтому обучение хорватскому языку сводится по-прежнему к орфоэпии и лексическим дублетам на базе общей сербскохорватской грамматики. Вместе с тем, сербский узус не слишком считается с пуризмом политиков. Скажем, Милорад Павич в своих романах употребляет местоимение *ji* по хорватским правилам, а также не чурается хорватской лексики. Сербские СМИ регулярно освещают события в странах, входивших в состав Югославии. Редакторы должны следить за чистотой «перевода» на сербский язык, но делают это без фанатизма. В конце 2019 года газета «Политика» (старейшая в Сербии) даже предоставила колонку хорватскому политологу, который пишет на чистом хорватском языке. Не стоит ограждать студентов от реальности. Диффузность разговорной нормы сербского языка обуславливает необходимость применения элементов дескриптивного принципа на продвинутом этапе его изучения (функциональный – оперативный уровень).

Выпускники Дипакадемии попадают на работу в Сербию, Хорватию, Черногорию, Боснию. Если ориентироваться на студентов со средними способностями, локальные грамматические варианты следует давать с осторожностью. Можно посоветовать выпускнику на этапе подготовки к командировке почитать грамматические справочники и тексты, изданные в стране пребывания. На месте сотрудники посольства берут уроки у местных преподавателей, демонстрируя уважение к лингвистическому суверенитету. Из практических соображений наиболее важные отличия включены в учебник для функционального – оперативного уровня [2]. Среди грамматических явлений, характерных для хорватского варианта языка следует отметить некоторые формы косвенных падежей вопросительных местоимений, факультативные гласные в парадигме склонения прилагательных, особенности спряжения отдельных глаголов (*otidem* вместо *odem*), конструкции с инфинитивом, высокую частотность аориста. Специфически черногорские особенности: отрицательные формы презентя глагола *biti* (*nijesam, nijesi...*), широкое распространение имперфекта. Редко употребительные словоформы, которые рекомендуются в современных нормативных справочниках

соответствующих языков, не стоит предъявлять студентам, так как нередко они отражают не столько реальность, сколько стремление авторов подчеркнуть несходство с сербским языком.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. Повышение эффективности усвоения сербского языка зависит от продуманного применения прескриптивного и дескриптивного описания грамматики. В рамках базового курса грамматики должен преобладать прескриптивный подход [4, с. 17]. Это способствует формированию прочной нормативной основы. Стилистические, узуальные или локальные варианты лучше давать на продвинутом этапе изучения языка, так как в силу политической конъюнктуры многие языковые явления удобнее изучать «в поле» - в той стране, где будет работать выпускник.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Пипер П.* Граматика руског језика у поређењу са српском / Грамматика русского языка в сравнении с сербской. – Београд: Завет, 2005. – 340 с.
2. *Просвирина О.А., Авдюхина Е.Б., Колпакова Е.С.* Сербский язык. Практическая грамматика с упражнениями и ключами. – М.: ВКН, 2018. – 253 с.
3. *Просвирина О.А.* Сербскохорватский язык: от поливариантности к полицентричности // В сборнике: Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва, 2017. – С. 103 – 112.
4. *Станкович Б.* О перспективах русистики в славянском мире // Русский язык как инославянский II. – Белград: 2010. – С. 1 – 246.
5. *Терзич Б.* Лингвистические основы сопоставительного метода профессора Радована Кошутича // Русский язык за рубежом. № 1. – 1972. – С. 65 – 66.

**ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК
СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ
ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ»**

Аннотация. В статье дается аналитический обзор внеаудиторных мероприятий на английском языке, проводимых в рамках программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Самарском государственном техническом университете. Делается вывод, согласно которому данные мероприятия вносят свой вклад в повышение уровня владения английским языком и совершенствование навыков профессионально ориентированного перевода.

Ключевые слова: внеаудиторные мероприятия, переводчик, английский язык, профессиональная коммуникация, мотивация.

Anna V. Protchenko

**EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES IN ENGLISH AS A MEANS OF
MOTIVATING STUDENTS MINORING IN THE FIELD OF
PROFESSIONAL TRANSLATION**

Abstract. The paper is an attempt to give a brief review of the extra-curricular activities held in English and aimed at motivating students minoring in the field of professional translation at Samara State Technical University. The author arrives at the conclusion these activities contribute to sharpening students' speaking and interpreting skills.

Key words: extra-curricular activities, translator, English, professional communication, motivation.

Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Самарском государственном техническом университете действует в течение 20 лет на рынке образовательных услуг Самарского региона и зарекомендовала себя как успешный бизнес-проект. К настоящему моменту диплом о профессиональной переподготовке по указанному направлению получили более тысячи человек [1, с. 30-31].

Срок обучения составляет 3 года, общее количество часов, утвержденных учебным планом, – 1500. Обучение завершается сдачей итогового экзамена и вручением диплома установленного образца о профессиональной переподготовке с присвоением дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Учебный план программы включает два основных цикла: теоретический и практический. Первый объединяет такие филологические дисциплины, как: Введение в языкознание, Основные теории изучаемого языка, Стилистика русского языка и культура речи, Теория перевода. Во

второй цикл входят такие предметы, как: Практический курс иностранного языка (английский, немецкий), Практическая грамматика изучаемого иностранного языка, Практический курс письменного профессионально ориентированного перевода. Кроме того, в 4 и 6 семестре слушатели проходят переводческую практику [2, с. 7-8].

Наряду с имеющимися формами обучения Центр профессиональной переподготовки проводит целый ряд внеаудиторных мероприятий со слушателями вышеуказанной программы, позволяющих углубить их знания не только в области иностранного языка (английского) и погрузиться в культуру и особенности национального быта страны изучаемого языка, но и совершенствовать навыки подготовки устной презентации на английском языке, устного и письменного перевода, а также усилить мотивацию слушателей в изучении иностранного языка и профперевода.

Под внеаудиторной деятельностью мы, вслед за Е.А. Буренок, будем понимать «любую деятельность студентов, не связанную с учебными планами и направленную на формирование и развитие профессионально значимых качеств, способствующую их личностному развитию, расширению и углублению профессиональных знаний» [3, с. 5]. Однако в отличие от вышеупомянутого автора, полагающего, что подобная деятельность осуществляется в рамках учебного заведения [там же], мы полагаем, что внеаудиторные мероприятия могут проводиться и вне вуза.

«День переводчика СамГТУ», приуроченный к Международному дню переводчика, проходит в первую субботу октября в форме научно-практического семинара. Цель мероприятия – дать возможность слушателям вышеуказанной программы и приглашенным студентам из других вузов обсудить актуальные вопросы профессионально-ориентированного перевода, межкультурной коммуникации, поговорить о сходствах и различиях британского и американского вариантов английского языка, а также рассмотреть эффективные средства реализации программы профессиональной переподготовки. В рамках данного мероприятия представляют свои презентации практикующие переводчики, преподаватели направления «Лингвистика», представители работодателей из самых разнообразных сфер, носители английского языка и, конечно, студенты.

Центральным событием «Дня переводчика» традиционно становится выступление финалистов конкурса на лучшую презентацию на английском языке по теме «Самарский политех – инструкция для иностранных первокурсников» («Samara State University: Useful Tips for Freshmen»). Слушатели старших курсов программы представляют участникам мероприятия свои работы. В ходе подготовки презентаций слушатели обращаются к лексике тематической группы «Университет. Студенческая жизнь», которая традиционно вызывает трудности адекватного перевода

на английский язык, что приводит к использованию русского идиома английского языка, т.е. «модификации английского языка, представленной в языковом сознании и речевом исполнении его пользователей» [5, с.16] – в нашем случае носителей русского языка, являющихся вторичными искусственными билингвами. Поэтому заранее составляется тщательно выверенный глоссарий, в который входят такие лексемы, как: admission procedure, chair, code and conduct, course paper, dean's office, department, dormitory, extra-curricular activity, foreign students department, graduation project, lecturer, record book, medical office, refectory, speciality, specialization, university staff, vice rector, и т.д. Только после этого слушатели готовят выступление в виде текста с последующей мультимедийной презентацией.

Затем путем открытого голосования определяются три победителя конкурса. Следует отметить, что кроме морального поощрения, стремление победить мотивирует не в последнюю очередь и то, что конкурсант, занявший первое место, получает приз – скидку при оплате обучения за один семестр в размере 100% стоимости. В награду за второе и третье место предусмотрены скидки размером 50% и 30% от стоимости семестра.

В связи с тем, что Самарский государственный университет в последние годы стал привлекать не только Российских, но и иностранных абитуриентов (в том числе из дальнего зарубежья), их численность неуклонно растет. Для более комфортной и быстрой адаптации первокурсников-иностранцев просьбе Управления по работе с иностранными учащимися слушатели старших курсов программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» проводят ознакомительные экскурсии с студентами-иностранцами, рассказывая им на английском языке об истории университета, его структуре, направлениях подготовки, организации учебного процесса и возможностях внеаудиторной деятельности. Как показала опыт, лучшие презентации о СамГТУ являются отличным подспорьем для проведения таких экскурсий, давая как слушателям программы, так и иностранным учащимся возможность неформального общения на английском языке.

Клуб любителей английского языка, названный «Coffee, Tea and Something More» проходит 1 раз в месяц. Все желающие слушатели программы собираются вместе с преподавателем-билингвом, одинаково свободно владеющим английским и русским языками, чтобы обсудить в непринужденной атмосфере за чашкой чая или кофе такие актуальные проблемы, как «Cold War Hypothetical Possibility», «Global English: Fluency vs Accuracy», «Starting a Career: What the Market has to Offer», «Balancing Family and Career», «Global vs Personal Values», «Life Changing Books», «Globalisation vs Identity». Такие встречи в рамках клуба помогают

слушателям расширить свой кругозор, совершенствовать свои коммуникативные навыки, увеличить словарный запас

Мы убеждены, что изучение иностранного языка и формирование навыков профессионально ориентированного перевода невозможно лишь в аудитории. В связи с этим было принято решение выйти со слушателями программы на улицы Самары совместно с нашими партнерами – Самарским экскурсионным агентством «Art Excursions», специализирующемся на проведении экскурсий по знаковым достопримечательностям Самары на русском и английском языках.

Каждый из слушателей пробует себя в роли устного последовательного переводчика при переводе таких тематических экскурсий, как «Бункер Сталина» (Stalin's bunker), «Жигулевский пивоваренный завод» («The Zhigulyovsk Brewery»), «Дворики старой Самары» («Old Samara Backyards»), «Поволжские немцы» («The Germans in Samara»), «Самара еврейская» («Jewish Samara»), «Модерн в Самаре» («Modern Style in Samara»), «Век живи, век учись» («Live and Learn»: об истории образовательных учреждения в Самаре).

Цель подобных мероприятий – помочь слушателям снять языковой барьер, обогатить свой лексический запас и повысить общегуманитарную эрудицию.

Кроме того, такие учебные экскурсии помогают будущим отраслевым переводчикам дать понимание того, с чем придется столкнуться в реальной жизни: ведь переводчик в Самаре больше, чем переводчик. Это одновременно переводчик-универсал, экскурсовод, помощник руководителя и координатор в силу того, что до 1991 года Самара была закрытым для иностранных туристов городом, где было сосредоточено большое количество засекреченных предприятий оборонной промышленности, поэтому рынок переводческих услуг в нашем городе остается до сих пор недостаточно насыщенным профессионалами.

За несколько дней до экскурсии слушатели получают глоссарий на английском и русском языках с наиболее встречающимися словами и словосочетаниями по теме экскурсии, в который входит также и список узкоотраслевых терминов. Например, во время подготовки к экскурсии на Жигулевский пивоваренный завод слушатели обеспечиваются списком следующим двуязычным глоссарием: The Zhigulyovsk Brewery (Жигулевский пивоваренный завод), to brew (бродить), hops (хмель), malt (солод), wort (пивное сусло), bottle/tin/cold/ vacuum filling (бутылочный/баночный/холодный/вакуумный розлив, end fermentation (конечная ферментация), quiet after fermentation (тихая послеферментация), extractives (экстрактивные вещества), generation (генерация), repitching yeast (дрожжи повторного использования для введения в пивное сусло) и т.д.

Во время экскурсии, используя технику шушутажа (нашептывания), экскурсовод рассказывает о культурно-историческом объекте, а студенты поочередно переводят фрагменты туристического дискурса всей группе.

В перспективе мы планируем организацию узкоотраслевых специализированных экскурсий для будущих переводчиков на крупные промышленные предприятия Самарского региона, работающие с иностранными корпорациями, такими, как Самарский металлургический завод, Самарская ТЭЦ, Автоваз, Тольяттиазот, Новокуйбышевский нефтеперерабатывающий завод. Последовательный перевод экскурсий на английский язык будет способствовать пополнению глоссария отраслевых переводчиков в области нефтехимии, металлургии, автомобилестроения и повысит их конкурентоспособность на рынке труда как будущих специалистов.

В апреле 2020 года в Самарском техническом университете намечается проведение ряда мероприятий в рамках Фестиваля, посвященного празднованию 20-летия программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» под названием «Translation Fest 20.20».

Мы планируем охватить всех – от абитуриентов и их родителей, до ведущих преподавателей английского языка и перевода, но особое внимание будет уделено тем, без кого эти мероприятия никогда бы не состоялись – студентам. Цель состоит в том, чтобы показать привлекательность программы и ее возможности для будущих студентов, а слушателям дать возможность пообщаться с преподавателями, английского языка делового общения, теории и практики перевода, а также с представителями ведущих рекрутинговых агентств и мастерами ораторского искусства. У абитуриентов пройдет деловая игра на английском языке, а все мероприятия для слушателей программы и преподавателей пройдут в форме мастер-классов, круглых столов и презентаций.

Таким образом, внеаудиторная деятельность на английском языке, которая организуется и проводится с нынешними и потенциальными слушателями программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в СамГТУ носит не только воспроизводящий, но и творческий характер [4, с. 39].

Безусловно, что эффективность всех вышеуказанных внеаудиторных мероприятий основана на принципе добровольного и активного участия и тщательной подготовки самих мероприятий.

Анонимное анкетирование, проводимое среди слушателей программы по результатам всех мероприятий, помогает выявить имеющиеся недостатки и наметить перспективы дальнейшей внеаудиторной работы на английском языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блохина А.В. (Протченко А.В.). От маркшейдеров до переводчиков: современные кадры для ведущих отраслей // Аккредитация в образовании. М.: 2019. № 3 (111). С.30-31.

2. Борисова Е.Б., Протченко А.В. Концептуальные аспекты реализации программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации в Самарском государственном техническом университете» // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 17-18 мая 2019 г. Ярославль: Изд-во ЯТГУ, 2019. С. 7-14.

3. Буренок Е.А. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения английскому языку студентов туристских вузов: автореферат дисс. ... канд. педагогических наук. – Сходня: Российская международная академия туризма, 2004. 27 с.

4. Виноградова Л.С., Преснякова Н.А. Внеаудиторная работа по английскому языку в неязыковых вузах: концепция учебно-методического пособия // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. СПб: СПбГУСЭ, 2013. Выпуск 2(16). С. 38-43

5. Щенникова Н.А. Структурно-семантические и функциональные характеристики русского идиома английского языка: автореферат дисс. ... доктора филологических наук. Самара: СГСПУ, 2017. 46 с.

**Романович М. Ю.
Розанова И.Л.**

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ В
РАМКАХ БАЗОВЫХ ПРОГРАММ ПРЕПОДАВАНИЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ
(на материале аудиторной работы с учебным пособием
«HOUSING IN BRITAIN: Broaden your Outlook»)**

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям лингвострановедческого аспекта преподавания английского языка в языковом вузе. Авторы статьи делятся личным опытом работы с собственным учебным пособием «Housing in Britain: Broaden your Outlook», особо останавливаясь на культурологических и страноведческих вопросах преподавания английского языка в языковом вузе.

Ключевые слова: Лингвострановедческий, учебное пособие, аспекты преподавания, жильё, жилищный вопрос

**Irina L. Rozanova
Margarita Yu. Romanovich**

**UPGRADE OF THE COUNTRY AND CULTURE STUDIES
MATERIALS INSIDE THE GENERAL ENGLISH LANGUAGE
STUDYING UNIVERSITY PROGRAMS
(the experience of the classroom work with the «HOUSING IN BRITAIN:
BROADEN YOUR OUTLOOK» STUDENT'S GUIDE)**

Abstract. The article is devoted to a very important aspect of teaching English at the linguistic university – country and culture studies through language. The authors present their own student's guide “Housing in Britain: Broaden your Outlook” and share their practical experience of working with it specially focusing on the aspect of culture awareness.

Key words: Culture studies, student's guide, aspects of teaching, housing

В современных реалиях лингвострановедение является одним из вызовов в аудиторной работе преподавателей языкового вуза. Авторы статьи презентуют собственное учебное пособие «Housing in Britain: Broaden your Outlook», опубликованное издательством ФГБОУ ВО МГЛУ в 2017 году [1] и являющееся составной частью учебно-методического обеспечения дисциплины «Практический курс английского языка как второго». Авторы статьи хотят рассказать об особенностях работы с данным пособием, а также об особенностях аудиторной работой с лингвострановедческой тематикой «Жилищный вопрос в Великобритании».

Авторы работают на переводческом факультете Московского Государственного Лингвистического Университета, и пособие «Housing in Britain: Broaden your Outlook» предназначено для студентов I-II курсов

очной и очно-заочной форм обучения данного факультета, однако может также использоваться шире - на других факультетах языковых вузов, - так как знания о стране/странах изучаемого языка необходимы лингвистам самых разных профессиональных специализаций.

Учебное пособие «Housing in Britain: Broaden your Outlook» представляет собой подборку тематических текстов, разработку тематического словаря по основному тексту пособия, а также комплекса упражнений, направленных на разбор, детальную интерпретацию и обсуждение основного текстового материала по теме «Жильё в Великобритании», включая переводческие упражнения по текстовому материалу; изучение, закрепление и активацию специальной лексики.

До выхода в свет данного учебного пособия студенты переводческого факультета МГЛУ тему «Жильё в Великобритании» изучали по учебнику Фроловой Г.М., Стрелковой Г.В. [2], используемому на младших курсах разных факультетов МГЛУ уже многие годы. Несмотря на то, что данный учебник выдержал несколько переизданий и, в целом, даёт предписанный программой тематический материал, многие преподаватели отмечали необходимость серьезного дополнения и расширения представленной в учебнике информации, в том числе для актуального отражения реалий жизни и языка современной Великобритании.

В первую очередь, авторы пособия подробно осветили такие лингвострановедческие особенности, как свойственное английскому национальному менталитету традиционное предпочтение частных домов по отношению к квартирам в многоквартирных домах. В пособии также детально рассмотрены основные типы жилых помещений в Великобритании, например, замки и загородные резиденции; особняки; дома – полуособняки на две семьи (с общей стеной); квартиры; бунгало.

Авторы особо остановились на понятии «таунхаус» в традиционном британском понимании, поскольку наименование данного вида жилья несколько искажено в наших российских реалиях. В Великобритании под термином «town house» понимается трехэтажный кирпичный или бетонный старый частный дом в центре большого или малого города, как правило разделенный на квартиры или комнаты для сдачи внаём. В то же время вид жилых построек, который в России риэлторы традиционно именуют «таунхаус», в Британии носит название «terraced house». Авторы намеренно заостряют внимание студентов на данном лингвострановедческом несоответствии.

Помимо освещения национальных предпочтений британцев и представления особенностей жилья в Великобритании, а также современных «риэлтерских» терминов, авторы в своём пособии делают акцент и на ознакомлении студентов с другими проявлениями классического британского менталитета в отношении жилья. Плюс к ранее уже упомянутой информации о любви англичан к частным домам, в

пособии содержатся тексты «Individuality and conformity», «Interiors: the importance of cosiness». Останавливаются авторы пособия и на таких практических вопросах, как сдача/съём жилья, приобретение жилья в собственность, вопросы кредитования/ипотеки и т.д.

Одновременно с тематической текстовой проработкой материала, авторы акцентируют внимание на оптимизированных способах его усвоения, а именно: на упражнениях лингвистической и творческой направленности, в том числе, основанных на иллюстрациях. Это позволяет более наглядно и доходчиво донести целевую информацию до студенческой аудитории и способствовать её закреплению учащимися.

Кроме того, серьёзное внимание уделяется активной лексике. Наблюдения авторов за работой студентов с пособием «Housing in Britain: Broaden your Outlook» в аудитории показали, что в сильных студенческих группах отчетливо наметилась потребность в более углубленном вокабуляре по сравнению с глоссарием, предписанным программой. Вследствие такой потребности авторы пособия тщательно и скрупулезно разработали активный тематический словарь по основному текстовому корпусу, включенному в издание: словарь охватывает проблему «Жилищный вопрос в Великобритании» мультиаспектно.

Также следует сказать несколько слов о заданиях повышенной сложности, которые авторы сочли целесообразным включить в заключительный блок учебного пособия. Несмотря на то, что издание рассчитано на работу с младшими курсами, по нашему мнению, всегда стоит иметь в виду возможную углубленную работу в сильной группе. Для таких студентов предложены задания уровня международного экзамена IELTS, а также задания на перевод, опирающиеся на пособия по синхронному переводу.

Таковы были основные задумки авторов, взявшихся за составление данного учебного пособия. Теперь рассмотрим, как оно «работает» в аудитории, как эти замыслы нашли воплощение в практике фактического преподавания.

Опираясь на полученный опыт, авторы пособия считают наиболее продуктивной работу с пособием по схеме «от общего к частному». Студентам предлагается ознакомиться и тщательно проработать тексты, содержащие общую информацию по изучаемой теме во время подготовки к занятиям (ключевые лексические единицы в текстах выделены и собраны в словарь, включенный в пособие). На занятиях в аудитории преподаватель проводит опросно-ответную работу, делая акцент на конкретных особенностях содержания и на терминах, используемых в текстах. Для этого в пособии предусмотрены упражнения на понимание содержания текста и активизацию тематической лексики. При поиске нужной информации и подборе объяснения многочисленных терминов и словосочетаний, связанных с темой «Жильё в Великобритании», особое

внимание уделяется тому, чтобы вся работа проходила только на английском языке. Например:

- толкование некоторых терминов/ словосочетаний, их сочетаемость;
- готовность студентов составить краткие ситуации на основе текста с актуализируемой лексикой;
- описание типов домов, вариантов конструкций домов, а также строительных материалов, применяемых при их возведении;
- название комнат и их расположение (гостиная, кухня, спальни, подвал, мансарда, чердак, кладовая, чулан, лестничная площадка и т.д.);
- описание внутренних помещений, а также жилого интерьера в целом и его отдельных элементов

Для этих целей в издание были также включены фотографии зданий различных типов, сделанных одним из авторов непосредственно в Великобритании, а также ряд иллюстративных материалов, обеспечивающих бóльшую наглядность текстового материала и облегчения его усвоения студентами.

В пособии содержится краткая историческая справка о развитии и изменении ситуации на рынке жилья Великобритании с послевоенных лет до настоящего времени (акцент сделан на такие лексические единицы как «выселять», «сносить», «субсидировать», «платить за аренду», «снимать/сдавать жилье», «частное/ государственное жилье» и т.д.). Неотъемлемой частью пособия также является освещение социальных вопросов, связанных, в том числе, с приобретением жилья по ипотеке/в кредит; выплате ипотеки и банковских процентов по кредиту. Для этого в издании разработана терминология, связанная с приобретением жилья (например, такие термины как «риэлтер», «собственник», «жилец», «квартиросъемщик», и т.д.).

Кроме теоретических знаний по данной теме студентам предлагаются задания на развитие навыков речи, наиболее приближенные к реальным жизненным ситуациям, например: составить объявление о сдаче квартиры и включить его в беседу на тему «съём квартиры» между владельцем жилья и квартиросъемщиком; или обсудить условия сдачи/аренды квартиры в диалоге арендатора и арендодателя.

Ещё один текст, описывающий жилищный вопрос в Великобритании на английском языке, предложен в блоке упражнений как для перевода на русский язык, так и для краткого суммарного изложения и беседы на изучаемую тему.

Нужно также упомянуть и некоторые недостатки пособия, выявленные при активной работе с ним. В частности, целесообразно было бы расширить набор ссылок на Интернет-ресурсы; включить в пособие ролевые игры (например, на темы: «Покупка жилья разных ценовых

категорий в различных районах города/Лондона» и «Обсуждение деталей покупки с риэлтером»); а также добавить задание на составление делового письма по данной теме с последующим обсуждением в аудитории (например, письма – жалобы жильцов, связанного с проживанием в ветхом многоквартирном доме).

В заключение можно кратко обобщить основные возможности работы с учебным пособием, упомянутые выше.

Работа с пособием в аудитории подтвердила его эффективность и практическую полезность; многосторонний охват изучаемой темы, а также различные варианты его использования. Многосторонняя проработка терминов: их контекстное использование в текстах; толкования и пояснения в словаре; закрепление в практических заданиях разной формы и направленности; применение правильных грамматических конструкций, - всё это способствует прочному усвоению и закреплению данной темы студентами.

Пособие является основой для ведения различных видов занятий по теме в самых разных формах и аспектах; оно включает базовый набор заданий, обеспечивающий разнообразные формы организации работы преподавателей со студентами:

- аудиторная работа;
- самостоятельная проработка и подготовка темы студентами;
- справочник по темам жилья;
- тематический словарь;
- иллюстративный материал.

При этом издание содержит конкретную, практическую информацию, достаточно полно и, при этом, сжато охватывающую все аспекты изучаемой темы, что может оказаться ценным и полезным для полноценного представления темы всем одновременно обучающимся группам студентов коллективом преподавателей, имеющих самые разные стаж и опыт ведения занятий в ВУЗе, а также собственные базовые знания по данной теме.

Кроме того, пособие дает материал для других видов работ со студентами и разнообразных творческих заданий (в частности, подготовки студентами презентаций, написания эссе по теме, и др.)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Розанова И.Л., Романович М.Ю. Housing in Britain: Broaden your Outlook: учебное пособие для студентов I-II курсов переводческого факультета. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017
2. Фролова Г.М., Стрелкова Г.В. Учебник английского языка для первого курса языкового вуза. М.: Академия, 2006

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается применение нововведений в образовательном процессе с использованием педагогических технологий на уроках английского языка. В этой статье отмечена важность инновационных подходов к организации учебного процесса, взаимосвязь педагогических инноваций. Использование методических технологий с применением сознательно-коммуникативного метода в обучении английскому языку отражает основные закономерности речевого общения.

Ключевые слова: нововведения, реформирование образования, коммуникативный подход, учебный процесс, методические технологии.

Eleonora A. Startseva

INNOVATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN TEACHING ENGLISH.

Annotation. The article deals with the application of innovations in the educational process using pedagogical technologies in English lessons. This article highlights the importance of innovative approaches to the organization of the educational process, the relationship of pedagogical innovations. The use of methodological technologies with the use of conscious-communicative method in teaching English reflects the main laws of speech communication.

Key words: innovations, education reform, communicative approach, educational process, methodological technologies.

Существенную роль в управляемости учебным процессом играют педагогические технологии, охватывающие сферу практического взаимодействия учителя и учащегося. Это происходит во всех видах деятельности, в основе которых лежит чёткое целеполагание, систематизация с чёткими приемами обучения. Педагогические технологии осуществляют управление педагогическим процессом и гарантируют достижение поставленных целей, используя передовой опыт на базе теории управления, психодидактики, менеджмента и кибернетики [1, с. 1].

Развитие и формирование коммуникативной культуры учащегося является главной целью практического овладения, свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных бытовых ситуациях («Сфера обслуживания»). Коммуникативный подход к обучению используется, например, в учебном пособии Spotlight (авт. Эванс, Дули) [1, с. 1].

Интернет-технологии активно применяются на уроках английского языка (диалоги, песни, фильмы на иностранном языке, интернет-олимпиады Oxford, Macmillan). Виртуальная среда интернета даёт возможность выйти за рамки времени и пространства, осуществляет

возможность естественного общения друг с другом. Проектная форма работы даёт возможность естественного развития кругозора учащихся, расширения границы владения языком с применением накопленных знаний по предмету. Учащиеся учатся слушать и слышать англоязычную речь и понимать друг друга в ходе прямого контакта со сверстниками – участниками творческого процесса [1, с. 2].

Интерактивность моделирует реальные ситуации из жизни заставляя учащихся адекватно реагировать на них с применением английских фраз и выражений по пройденным темам. Работа проводится в парах, группах, используя интервью и опросники, в которых можно дать чтение, грамматику, аудирование с выполнением разных заданий [1, с. 2].

Культурное наследие России и сюжетные истории из жизни российских и английских школьников включены в разделы УМК [2, с. 5]. Умение воспринимать и понимать речь на слух при устном опережении обеспечивает развитие языковых знаний и коммуникативных умений. В процессе обучения и развития учащихся, расширяется их лексико-грамматический запас. Аудирование становится первостепенной целью обучения. Обычно используются упражнения на повторение, подстановку, трансформацию и на соединение речевых клише, с включением различных тематических игр на отгадывание, с элементами информационного пробела [3, с. 16]. Чтение, как вид речевой деятельности, направлен на получение информации, представленной в графической форме. В младших классах основной целью обучения является тренировка техники чтения по специально подобранным упражнениям: повторение слов и словосочетаний, хоровое чтение за учителем, чтение по цепочке, соблюдая очерёдность, темп и ритм, как в прямом порядке, так и с конца предложения [3, с. 17]. Следующим шагом в обучении начинается постепенное овладение основами письменной речи это могут быть: письма, поздравительные открытки, анкеты, которые следует заполнить по образцу [3, с. 18].

Взаимосвязь педагогических инноваций в реформировании образования ни что иное, как педагогические нововведения, которые направлены на изменение в образовательной среде, введённых для улучшения её показателей в области педагогики. Основные направления педагогических инноваций – это разработка стратегий и концепций развития с обновлением его содержания, разработка новых технологий в обучении и воспитании, с подготовкой педагогов и оптимизация управления образовательными учреждениями и другие.

**Педагогические инновации,
способствующие и удерживающие нововведения**

Таблица 1

способствующие	удерживающие
полное использование знаний и	неполное использование знаний и

повышение престижа	снижение престижа
повышение заработной платы	снижение заработной платы
увеличение прав	уменьшение прав
повышение авторитета руководителя и инноватора	снижение авторитета руководителя и инноватора
улучшение рабочей атмосферы в коллективе между коллегами и с руководством	ухудшение рабочей атмосферы в коллективе между коллегами и с руководством
повышение возможностей для самоутверждения	снижение возможностей для самоутверждения
работа в лучших условиях с возможностью повышения квалификации	работа в худших условиях и снижение возможности для повышения квалификации

По характеру инновационной деятельности инноваторы различаются на создателей и реализаторов, как профессиональные, так и самодеятельные по отношению к основной специальности [1, с. 4].

Освоение авторских методических технологий может служить переходом на новые УМК (учебно-методический комплекс). К примеру, совокупность учебно-методических материалов и программно-технических средств, способствуют эффективному освоению учащимися учебного материала, который входит в учебную программу. Методические комплексы, для изучения английского языка, состоят из двух частей: аудио курсов, интернет-поддержки («Электронная оболочка») и наглядный дидактический материал, книга для учителя, учебник, книга для чтения и рабочая тетрадь («Бумажное ядро»).

Анализируя педагогические инновации выясняем, что педагогические нововведения не исчезают, а переходят с актуальных, в разряд потенциально возможных. Их существование соответствует скорее логике культуры, чем логике познания, что позволяет сформулировать закономерность, выраженную в специфике педагогического нововведения, т.к. реальность развивается в логике культуры, а педагогические нововведения являются множественными направлениями развития педагогической реальности, одновременно по объективным и субъективным причинам, меняя лишь свои роли в жизненном цикле нововведений, приводящих к повышению эффективности и качества образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Старцева Э.А. Инновационные подходы к организации учебного процесса в условиях реализации ФГОС в обучении английскому языку// – М.: Право и Образование, №9, 2019. С. 178-180.

2. *Вербицкая М.В.* Английский язык программа// – М.: Вентана-Граф, 2012.
(Forward)

3. *М.В. Вербицкая и др.* Английский язык пособие для учителя// –М.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2012.

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ. УНИВЕРСАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

Аннотация. В статье обсуждается методика использования интеллект-карт в процессе обучения английскому языку как средство оптимизации учебного процесса. Отмечается несомненная эффективность данного метода в сравнении с линейным, традиционным способом записи информации.. Мыслительный образ - картинка, размещенный в центре, радиально расположенные стрелки-ассоциации и цвет позволяют наглядно выразить внутренние процессы обработки информации при переводе, их логическую последовательность.

Ключевые слова: интеллект-карты; когнитивные инструменты; ключевые слова; картина в целом.

Natalya M. Tereshina

MIND MAPPING AS THE ULTIMATE THINKING TOOL TO BOOST TEACHING SKILLS

Abstract. The article aims at discussing mind-mapping technique in teaching foreign language as a means to boost and enhance comprehension skills. Where linear note-taking process may be boring and exhaustive, mind mapping eliminate mental exhaustion, sets your thoughts visible to represent and reinforce the idea. A picture is worth a thousand words. Our brain thinks radiantly in all directions and works by association. The article embraces logical patterns of translation.

Key words: mind mapping; cognitive instrments; key words; whole picture.

Интеллект-карты - такой способ мышления, который позволяет гораздо более объемно интерпретировать реальность в сравнении с традиционными способами. **Каждый язык имеет свой набор средств описания**, с помощью которых он отражает предметы и описывает разные ситуации.

Большие объемы информации требуют ее структурирования. Интеллект-карты в этом отношении дают возможность получить наглядный, целостный образ качественно нового знания и эффективно применить его на практике. По своей природе **монотонное, традиционно - линейное представление информации не обеспечивает должной свободы** формирования ассоциаций, мешая творческому подходу к обработке информации и эффективному ее запоминанию. Постоянное использование неэффективных традиционных систем конспектирования имеет ряд негативных последствий для нашего мозга. Например, снижается способность к концентрации [5, с.3].

В этом отношении интеллект-карта является весьма гибким и эффективным инструментом, так как представляет собой **графическое**

выражение процесса радиантного мышления (Выделено мной – Н.Т). Это мощный метод, предоставляющий универсальный ключ к высвобождению потенциала, скрытого в мозге - мира слов и образов [3]

Сейчас в психологической среде распространяется такое модное явление как «метафорические ассоциативные карты». Как начать работать с метафорическими ассоциативными картами. Фактически, это проявление позитивного опыта поиска опоры в условиях ее видимого отсутствия [9].

В 1970 году Ральф Н. Хабер представил в журнале «Сайентифик америкэн» результаты своего эксперимента, выявляющих силу образа, утверждая, что способность памяти к узнаванию изображений практически безгранична - образы более красноречивы, нежели слова, более точны и обладают большей способностью порождать ассоциации, [3, с.13].

Обратимся к одной из таких карт. Интеллект-карты позволят нам оперировать ключевыми образами и ключевыми словами, которые являются мощными когнитивными, мыслительными механизмами интерпретации. Ключевое слово, жирно выделенное над соответствующей линией и расположенное горизонтально, связь между элементами с помощью стрелочек и жирных линий, а также цвет, который усиливает восприятие и помогает выделить самостоятельные логические блоки - все это дает возможность изложить мысли кратко и ясно и активизировать ассоциативное мышление, т.е. увидеть картину в целом [10, с.12]. Три отдельных блока, представленных на карте, прежде всего дают возможность представить на карте наглядно взаимосвязь наук. Образно говоря, **рождение слова** – это Лексикология (слева). Стилистика (блок справа) – **во что мы оденем новое слово**, Перевод – это толкование слова, уже помещенного и **живущего в определенной культуре**.



Обратимся к одной из таких карт. Интеллект-карты позволят нам оперировать ключевыми образами и ключевыми словами, которые являются мощными когнитивными, мыслительными механизмами интерпретации. Ключевое слово, жирно выделенное над соответствующей линией и расположенное горизонтально, связь между элементами с помощью стрелочек и жирных линий, а также цвет, который усиливает восприятие и помогает выделить самостоятельные логические блоки - все это дает возможность изложить мысли кратко и ясно и активизировать ассоциативное мышление, т.е. увидеть картину в целом [10, с.12]. Три отдельных блока, представленных на карте, прежде всего дают возможность представить на карте наглядно взаимосвязь наук. Образно говоря, **рождение слова** – это Лексикология (слева). Стилистика (блок справа) – **во что мы оденем новое слово**, Перевод – это толкование слова, уже помещенного и **живущего в определенной культуре**.

Слева расположен первый блок - *Лексикология*. Слово сразу же «проявит» эпоху - свое место рождения (этимология) и даже возраст. Ключевые слова, расположенные горизонтально - своего рода *мозговой штурм*, порождающий целый ряд ассоциаций. Например, **Thy** (твой), **Thee** (тебя): мы сразу здесь чувствуем совершенно определенный, средневековый английский колорит – язык Чосера, Шекспира. Слово **buddy – meter** - что – то вроде «*дружбомер*» (дословно – способ, позволяющий определить количество друзей), и это звучит уже совсем современно, в разговорном стиле.

Третий блок справа на карте – *Стилистика*. Образно говоря, это отражение того, во что мы «оденем» слово.

Слово может быть пафосным, ярким – **Not to surrender** (военный клич – Не сдаваться!). Или наоборот, разговорным – просто – **don't give up**. И еще проще, через повтор одного и того же слова – **try and try and try again**, что не является литературной нормой русского языка, в отличие от английского, где это выражение может быть уместным в любом стиле.

И третий блок в середине карты – уже пространство *Перевода*. Это культура, где будет жить это рожденное и «одетое» в определенное настроение слово.

Интеллект- карта в этом случае - объемный информационный ресурс, который сразу же позволяет увидеть во-первых, взаимосвязь наук, а во-вторых почувствовать логику определенного культурного контекста – то, что в английской культуре называется **ethos** и, таким образом, добиться идиоматичного перевода.

Например, фраза из американского журнала - **Uranium is Cinderella among many metals** - будет совершенно непонятной, если ее перевести дословно. В русской культуре Золушка – жертвенная, трудолюбивая и т.д. Но перевод - **Уран - часто используемый** (потому что много «трудится») **металл** - будет неверным, так как построен на ассоциациях русской

культуры. Для американской культуры **Cinderella** – перспективная, потому что вышла замуж за короля, сумев сделать карьеру. Поэтому корректным будет следующий перевод – **Уран – перспективный металл**. Метафору в процессе перевода заменяем прилагательным в соответствии со стилистическими нормами русского языка, но уже после того, когда нам понятна идея. С помощью интеллект-карты мы понимаем, что то, что является комплиментом для английской женщины - **You look homely** - будет грубым и даже оскорбительным для американской женщины, для которой это означает **неряшливая, опустившаяся** т.к. идеал английской культуры – дом, а для американской культуры достойный стиль жизни – **hurry, hurry, hurry** (см. карту) [6, С.9].

С.Г.Тер-Минасова приходит к выводу, что в межкультурной коммуникации нет мелочей [9]. И такие мелочи - обязательная, политкорректная улыбка (**Why Russians don't smile** – почему русские не улыбаются?) или **privacy** (1-1.40м), а также дом, защищенный пространством, обнесенный стеной (см. на карте **gated neighbourhood**) и др. – все эти символы является когнитивными инструментами освоения пространства социума, дающего понимание того, почему в английской культуре обязательна *политкорректность* (улыбка) или *обилие местоимений* - **My part, I had My dinner -privacy**, желание «застолбить» свое пространство, и т.д. И, конечно, **front garden**, означающее – *меня всегда должны видеть* работающим (заглавная **I**) благоустраивающим свой дом, а отдохнуть я буду за домом (**back garden**)

Ключевые слова, представленные на карте, надежно закрепляют возникшие ассоциации, а образы-символы культуры дают возможность перебросить логический мостик к грамматическим кодам языков. Справа на карте в условных символах отображена русская культура – церковь и матрешка. Такая логическая опора позволит нам выбрать верный грамматический комплекс, опираясь уже на «грамматику мышления» [2]. Логическое мышление, рассматриваемое в историческом контексте, определяет своеобразие использования грамматики и лексики уже с «культурным привкусом».

На карте представлены *грамматические коды мышления* – русский (справа) и английский (слева). По порядку расположения частей речи в грамматических справочниках мы можем судить о **степени их значимости** для русского мышления, о приоритетной мотивации их употребления. Так. В. ф. Гумбольдт [4] сравнивает части речи с органами мышления. Можно считать, что части речи являются инструментами логического мышления.

В русском языке **существительное** это, скорее, **предпочтительная часть речи** еще и потому, что у нас особенная ментальная культура, склонная больше, может быть, к философским размышлениям о смысле жизни, к созерцанию бескрайних русских территорий или широких

просторов души (наш Л. Толстой, Ф. Достоевский, А.Чехов). Кроме того – богатство уменьшительно – ласкательных суффиксов: птенчик – птаха – пташечка; ладошка, хлебушек, тарелочка, супчик и.т.д., - особенная тональность русской души. Преобладание пассивного залога (вера в судьбу), неопределенно-личных и даже безличных предложений (что невозможно в английской культуре по отношению к человеку) также встроено в русский мыслительный код и является гибким инструментом передачи настроений русского социума.

Слева, в нижней части карты представлен **life style** или код английского мышления в образах-символах в сочетании с ключевым словом – деловой центр (**hurry, hurry, hurry**, карьера в первую очередь!) и паровоз с вагончиками (жесткий порядок, отраженный и в синтаксисе в отличие от русского свободного порядка слов), что «запускает» двигатель ассоциативного мышления с акцентом на действие, которое, в первую очередь, радиантно распространяется на все глагольные группы.

В оригинальных грамматических справочниках вначале идут все группы времен **Continuous** (важно, что происходит здесь и сейчас – **time is money**), затем идут группы **Simple, Perfect, Perfect Continuous, Modals**.

Затем - **инфинитивные комплексы - Complex Object, Complex Subject**),

Далее - **Conditionals** (условные предложения) и **Passive**.

За ними - **Reported speech** (глагольное согласование в косвенной речи), **Gerund**.

Логику расположения **глагольных групп** или, так сказать, «тяжелой артиллерии» в *начале* справочника можно считать очевидным побуждением, **акцентированным на действие: Доминирующая позиция глагола в английском** – это экзистенциальный, бытийный акцент **освоения жизненного пространства**, это вопрос выживания в определенный исторический период – необходимо сконцентрировать все усилия для преодоления сложившихся обстоятельств. [6, с. 85-92]. Поэтому, предложение **Знание – победа** следует перевести через глаголы, чтобы подчеркнуть динамичный стиль жизни – **To know means to win**.

Глагол в английском языке может заменить практически любую часть речи в русском. Например, существительные: *по пути* - **on the go**; *повторная партия, завершение* - **play off**, *ознакомительное путешествие* – **look-and-see trip**; *туристический автобус* – **hop on-hop-off**; *взлет и посадка* – **take-off and landing**; *обливание холодной водой* - **cold rubdown in the morning**; *мой муж* - **my has-been**; *универсам* - **cash-and-carry**; *уверенность в собственных силах* - **can-do attitude**; *раздача материала* - **handout**, *обязательно* - **a must**; *бездельничать*- **to mickey - mouse**. Даже прилагательные и наречия часто очень «гибко подстраиваются» под глагольную форму, например: *отстраненный, безразличный* - **standoff-ish**, *неожиданно* – **when least expected**.

Таким образом, с помощью интеллект-карты процесс понимания и запоминания новой информации относительно употребления мыслительных и, соответственно, грамматических кодов осваивается несравненно эффективнее.

Н.Д.Арутюнова делает вывод, что логический фактор в языке является одним из фундаментальных его функций [1].

Конечно, есть универсальные слова, простые и понятные в любой культуре. Здесь речь идет о более сложных случаях - разных ассоциации одного и того же слова, о разной языковой картине мира - **linguistic world image** - о тех случаях, когда без понимания логики события, без интеллект-карты трудно увидеть язык «в разрезе» - все его коммуникативные, исторические и культурные составляющие в целом и подобрать точный грамматический или лексический эквивалент для передачи впечатления - прагматической составляющей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова Н.Д. Левонтина Н.Д. Логический анализ языка. Культурные концепты. М.Л 69 Наука, 1991. – 204с.
2. Базылев В.Н. Коммуникация и перевод: монография / В.Н.Базылев. М.: Изд-во Московск. гуманитар. Ун-та, 2012. 164 с.
3. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. 2-е изд. Минск: Попурри, 2003. 320 с. Режим доступа: http://modernlib.net/books/byuzen_toni/supermishlenie/read/ (дата обращения -12.12.2019).
4. Гумбольдт ф. Вильгельм Г. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. / Общ. ред. Г.В. Рамишвили. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 400 с.
5. Недостатки стандартного конспектирования. Режим доступа: <https://infopedia.su/1x3 c68.html> (дата обращения – 12.12.2019).
6. Терешина Н.М. Перспективна ли Золушка? Логико-коммуникативный аспект перевода: Учебное пособие. Астана, Фолиант, 2018.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. М., Слово/Slovo/ 2000,- 624с.
8. Шелудяков С. Как начать работать с метафорическими ассоциативными картами. Режим доступа: <https://www.b17.ru/shell/> (дата обращения - 26.12.2019).
9. [Buzan Tony Mind Map Handbook: The ultimate thinking tool](#). Издательство: HarperCollins p.1/ Режим доступа: <https://avidreaders.ru/book/mind-map-handbook-the-ultimate-thinking.html> (дата обращения - 27.12.2019).

ОБУЧЕНИЕ СРЕДСТВАМ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена обучению студентов неязыковых вузов выразительным средствам синтаксиса с целью развития связной речи, выработки навыков и умений логического, эмоционального изложения мысли на иностранном языке.

Ключевые слова: экспрессивный синтаксис, стилистический приём, выразительные средства, речевая культура.

Lyudmila V. Fadeeva

TEACHING MEANS OF SYNTACTIC EXPRESSIVITY AT THE GERMAN LANGUAGE LESSON IN A NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The article is devoted to teaching students of non-linguistic universities expressive means of syntax with the aim of developing coherent speech, developing skills and abilities of a logical, emotional presentation of thought in a foreign language.

Key words: expressive syntax, stylistic device, expressive means, speech culture.

Обучение средствам синтаксической выразительности в рамках урока иностранного языка является важной частью работы по формированию языковой и речевой компетенции студентов неязыковых вузов. Изучение синтаксического строя языка имеет практическую направленность, помогает обучающимся осознать смысловое назначение разных грамматических форм, понять какими средствами пользуется язык для выражения тех или иных синтаксических отношений. Знакомство обучающихся с выразительными средствами немецкого синтаксиса позволяет осознанно их применять для передачи тончайших оттенков мысли и чувств на иностранном языке, что, в свою очередь, способствует развитию и совершенствованию связанной устной и письменной речи, выработке навыков и умений логического, эмоционального изложения мысли. Выразительные средства синтаксиса индивидуализируют речь, придают ей своеобразие, образность и живость [8, с. 84].

К выразительным средствам эмоционального синтаксиса относятся прагматические вставки, синтаксические повторы, эллипсис, апозиопеза, нарушение рамочной конструкции, парцелляция, обособление, грамматический параллелизм и т.п. [7, с. 245]. Осознанное употребление изучающими немецкий язык прагматических вставок или парентетических внесений позволят сделать попутное замечание, дать оценку и т.п. какому-то конкретному смысловому звену высказывания или всему высказыванию

в целом. Коммуникативно-семантическая сущность прагматических вставок состоит в том, что они обеспечивают глубинный план текста, разграничивая две содержательные линии: основную и вторичную. Эти интертекстуальные вкрапления, семантика которых раскрывается только на фоне включающего (матричного) предложения, добавляют в основной текст чуть больше иронии, сарказма или оценки, а также могут содержать комментарий ситуации, в которой происходит разговор [3, с. 91].

Рамочное строение немецкого предложения как основное, исходное, базовое заслуживает пристального внимания в процессе преподавания немецкого языка как иностранного. Большинство предложений в немецком языке представляют собой завершённые формы высказывания. Явления осознанного или неосознанного нарушения грамматических структур уходят корнями в синтаксис разговорного языка, эмоциональной и необработанной речи. Для овладения современным немецким языком важно учитывать эту особенность разговорного синтаксиса и использовать как способ усиления эмоциональной выразительности высказывания [6, с. 142].

Несмотря на то, что базовое положение рамочных предложений в системе литературного немецкого языка и в наши дни остаётся неизменным, употребительность выноса за рамку в последние десятилетия всё же возрастает. Принято различать нейтральное, грамматикализованное и стилистически обусловленное нарушение рамки. Существует целый ряд компонентов предложения, которые обладают особой склонностью к выносу за рамку предложения: предикативные сравнения (обычно употребляемые с союзами *als* и *wie*); инфинитивные обороты; однородные члены; обособленные компоненты предложения; предложные дополнения и обстоятельства (особенно с пространственным значением); подчинённые предложения (в частности определительные, которые могут при этом отделяться от тех слов, к которым они относятся); вторые компоненты предложений, резко противопоставленные первым компонентам данных предложений [1, с. 306].

Зарамочная постановка компонентов может объясняться тем, что они вводятся лишь как необязательное, добавочное сообщение, присоединяемое к предложению. При этом исследователи давно обратили внимание на то, что зарамочный член предложения особо выделен. В устной речи зарамочный член выделяется паузой, которая свидетельствует об относительной законченности предыдущего высказывания и о важности того, что следует добавить к сказанному. Эмфатическая выделенность зарамочных членов создаётся за счёт снижения тона высказывания. Выделение говорящим не самого важного, а само собой для него понимающегося свидетельствует об обыденности восприятия говорящим зарамочного члена и подразумевает такое же восприятие слушающим или

читателем текста. Таким образом, возникает психологический эффект сопричастности читателя с восприятием автора текста, «эффект вхождения» в психологическое состояние автора.

В настоящее время экспрессивность является одной из наиболее активно исследуемых лингвистических категорий. Интерес к проблеме экспрессивности объясняется вниманием к «языковой личности», а точнее, к описанию языка как средства обнаружения и вместе с тем воздействия на языковую личность, ее поведение и внутреннюю духовную деятельность. Экспрессивность выступает в тексте как средство прагматики, обнаруживая речевую стратегию автора, и становится одним из средств речевого воздействия на читателя [4, с. 65].

Использование автором средств синтаксической выразительности неизбежно делает сообщение разнообразнее, повышает уровень его речевого оформления. Часто такое сообщение окрашено субъективным отношением, подчёркивает индивидуальность говорящего и характеризует его языковую культуру. Авторская экспрессия находит свое выражение в речи, в том или ином отборе языковых средств, и может иметь дополнительной целью оказание определенного воздействия на адресата (слушателя или читателя) [5, с. 181]. Экспрессивность, таким образом, выступает как феномен языковой личности и ее субъективных интенций.

Для работы над выразительными средствами синтаксиса необходима опора на текст как на дидактическую единицу высшего уровня, в которой реализуют свои функции другие языковые единицы. Формирование текстовых умений, а именно, способности самостоятельно исследовать тексты художественных и публицистических произведений способствует воспитанию общей речевой культуры студентов неязыковых вузов. Умение распознать выразительные языковые средства в анализируемом тексте и определить их функцию помогает обучаемому при создании собственных текстов, формирует навык использования средств синтаксической выразительности в собственной речи. Способность увидеть художественную ценность слова, изобразительную и выразительную стороны языка повышает интерес студентов к изучению немецкого языка. С этой точки зрения синтаксис представляет пока ситуацию неиспользованных возможностей [2, с. 87].

В качестве упражнений над выразительными средствами синтаксиса текста могут быть предложены упражнения, основанные на репродуктивной и продуктивной деятельности. Упражнения первой группы включают наблюдения над языком текста и помогают студенту научиться определять выразительные средства в тексте. Упражнения второй группы направлены на формирование конкретных речевых умений, которые позволяют сделать свой собственный текст с точки зрения языка более интересным и ярким.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. Система отношений и система построения. Л.: Наука, 1973. 366 с.
2. Девкин В.Д. Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика. М.: Международные отношения, 1979. 257 с.
3. Кострова О.А. Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка: Учебное пособие / О.А. Кострова. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. 240 с.
4. Минаева Ю.В. Структурные особенности парентез в современном немецком языке / Ю.В. Минаева // Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IV Международной заочной научно-практической конференции. Астрахань: АГУ, Издательский дом «Астраханский университет», 2016. С. 63-66.
5. Михайлов Л.М. Немецкий язык: Грамматика устной речи: Учеб. Пособие для вузов / Л.М. Михайлов. М.: «Изд-во Астрель»: «Изд-во АСТ», 2003. 348 с.
6. Фадеева Л.В. Рамочная конструкция предложения и её нарушение в современном немецком языке / Л.В. Фадеева // Теория и история германских и романских языков в современной высшей школе России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. - С. 142-146.
7. Фадеева Л.В. Стилистические приёмы нарушения структуры предложения в современном немецком языке / Л.В. Фадеева // Язык, культура, коммуникация: изучение и обучение: материалы I международной научно-практической конференции (13-15 октября 2016 г., г. Орёл, ОГУ им. И.С. Тургенева). Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2016. С. 242-246.
8. Шмельёва О.Н. Креативное письмо на занятиях по немецкому языку в пожарно-техническом вузе / О.Н. Шмельёва // Пожары и чрезвычайные ситуации: предотвращение, ликвидация. М., 2017. № 1. С. 84-87.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ

Аннотация. В статье автором рассматривается проблема формирования когнитивного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов. Автором представлены результаты исследования указанного компонента.

Ключевые слова: когнитивный компонент, иноязычная социокультурная компетенция, курсант, уровень сформированности, тестирование, анкета.

Nina V. Shilina

STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION OF COGNITIVE COMPONENT OF FOREIGN-LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE FPS OF RUSSIA

Abstract. In the article the author considers the problem of formation of cognitive component of foreign language sociocultural competence of cadets. The author presents the results of the study of the component.

Key words: cognitive component, foreign language sociocultural competence, cadet, level of formation, testing, questionnaire.

Существенным фактором формирования иноязычной социокультурной компетенции должен выступать контроль ее знаний, умений и навыков.

Наибольшую распространенность получили методы контроля когнитивного компонента социокультурной компетенции. Широко применяемые тестовые задания в форме текущего и итогового контроля помогают определить степень усвоения курсантами лексического минимума и уровень их владения грамматическими навыками [1].

Основной объем лингвострановедческой лексики, в рамках «устной темы», не включается в содержание тестовых заданий. Уровень владения ею осуществляется методами устного контроля: как текущего, так и итогового. В этом случае сообщения по теме, письменные работы в форме эссе и параграфов мы оцениваем с точки зрения сформированности лексических, грамматических навыков, беглости речи, ее фонетического оформления, логики содержания высказывания и адекватности его стилистической соотнесенности [2].

Нами была предложена модель формирования иноязычной социокультурной компетенции. В модели указаны выделенные нами компоненты иноязычной социокультурной компетенции. Остановимся

подробнее на рассмотрении вопроса по формированию когнитивного компонента данной компетенции.

Цель нашего исследования заключалась в определении уровня сформированности когнитивного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных организаций ФСИН России.

В нашем исследовании мы применяли такие методы, как тестирование и анкетирование.

В качестве испытуемых выступили курсанты первого курса Академии ФСИН России.

Уровни сформированности когнитивного компонента мы оценивали с помощью лексико-грамматических тестов и лингвострановедческого тестирования.

Курсантам предлагалось ответить на 40 вопросов лингвострановедческого тестирования и 40 вопросов лексико-грамматического тестирования.

Высокий уровень сформированности когнитивного компонента иноязычной социокультурной компетенции соответствовал 85 % правильных ответов теста; 65 % правильных ответов – средний и 45 % – низкий уровень.

Результаты проведения тестирования показали, что 45 % (большинство курсантов) имеют средний уровень сформированности когнитивного компонента.



Нами были разработаны анкеты для самооценки уровня сформированности когнитивного компонента иноязычной социокультурной компетенции.

Первая анкета была направлена на выявление трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся во время коммуникации на иностранном языке. Нами были обозначены критерии, отражающие трудности: в понимании носителя языка; в подборе определенного стиля общения; в подборе грамматических средств в оформлении своего высказывания; в подборе лексических средств в оформлении собственного высказывания и др.

Результаты опроса показали, что курсанты испытывают определенные трудности по всем критериям (29 – 50 % опрошенных курсантов).



Вторая анкета была направлена на самооценку знаний, необходимых курсантам образовательных организаций ФСИН России.

Курсантам предлагалось ответить, каким должен быть уровень сформированности перечисленных критериев, и какой уровень их сформированности имеется у них, по шкале 0 – 5.

Критерии: знания географии, истории, литературы и искусства страны изучаемого языка; знания лингвострановедческой лексики; знания иноязычных традиций и норм общения; знания менталитета страны изучаемого языка.

Свои знания курсанты оценивали по приведенным критериям как низкие (4 – 10 % обучающихся), средние (12 – 24 % обучающихся), выше среднего (30 – 45 % обучающихся).



Результаты исследования показали, что когнитивный компонент иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных

организаций ФСИН России недостаточно развит и требуется дополнительная работа по его формированию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шилина Н.В. [Анализ уровня сформированности компонентов иноязычной социокультурной компетенции у обучающихся](#) // [Мир науки](#). – 2018. Т. 6. № 6. С. 78 – 82.
2. Шилина Н.В. [К вопросу о формировании иноязычной социокультурной компетенции обучающихся в вузе](#) / Н.В. Шилина// Материалы VI Международной научно-практической конференции «[Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности](#)». Э.П. Комарова (ответственный редактор). – Воронеж, 2017.С. 186 – 188.

**О РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕМАТИЧЕСКИМИ МАТЕРИАЛАМИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Аннотация: данная статья рассказывает об опыте развития критического мышления студентов на примере работы с информационно-тематическими материалами в рамках освоения программы изучения английского языка для общих целей.

В статье приведены примеры структурирования индивидуальной и групповой работы студентов с тематическими материалами, включая описание этапов работы, вопросов и проблематики обсуждений, в целях развития критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, модель обучения, иностранный язык для общих целей

Natalya Y. Shchetinina

**ON FOSTERING CRITICAL THINKING IN ESL UNIVERSITY
STUDENTS EXPLORING THE COUNTRY-SPECIFIC TOPICS**

Abstract: The paper describes the discussions of standard ESL topics aimed at fostering critical thinking skills of Bachelor students.

The article dwells on how to structure students' topical class and individual activities and covers questions, issues and stages of topical discussion, - in order to stimulate students' critical thinking skills.

Key words: critical thinking, learning model, general English

«Не мыслям надобно учить, а мыслить»

Иммануил Кант

«Там, где все думают одинаково, никто не думает очень много»

Уолтер Липпман

Изучение иностранного языка – и с этим наверняка согласятся многие преподаватели – похоже на увлекательное путешествие в далекую, новую - и, как правило, незнакомую страну, территорию, - не только лежащую за много километров, но и представляющую из себя другой мир – со своими историческими, культурными, образовательными, социально-экономическими и политическими реалиями. Общеизвестно, что изучение иностранных языков и культур расширяет кругозор, позволяет увидеть и оценить события с разных точек зрения, по-иному взглянуть на жизненный уклад и ценности, и в целом способствует развитию толерантности и гибкости мышления.

Однако есть в этом путешествии и «подводные камни» - это своего рода «информационная и межкультурная интерференция» [5, с. 236], когда – несмотря на доступность обширной и детальной информации о современном мире – студенты, не имея опыта длительного проживания за

рубежом и навыков критического восприятия получаемой информации, слишком «очаровываются» как страной изучаемого языка, так и в целом подачей различного рода актуальных тем. За красивой обложкой учебника или на первый взгляд убедительной статистикой и аргументацией на странице интернет-сайта они видят подчас однобокую или стереотипную картину мира.

В современной психологии и педагогике существует множество определений термина «критическое мышление», рассматривающих его как с точки зрения его природы, так и функциональности. Понятие «критическое мышление» использовали в своих работах известные психологи, философы и педагоги Д.Пиаже, Дж.Брунер, Л.С. Выготский. Так, Д.Дьюи определял критическое мышление как «сложную, связанную с поступками человека, основанную на содержании сеть деятельности, вовлекающей всего человека» [2, с. 6], а применительно к обучению указывал, что «обдумывать вещь, размышлять – значит искать добавочных данных, новых фактов, которые разовьют мысль, или подтвердят ее, или сделают очевидной ее нелепость и неприложимость» [2, с. 12].

В современном образовательном пространстве, критическое мышление понимается как вид умственной деятельности, неотделимый от других видов мышления, – таких, например, как понятийное, логическое и творческое. Критическое мышление включает в себя целый ряд навыков и умений, а именно: на основе осмысления полученной информации и причинно-следственных связей необходимо провести информационный анализ и синтез, размышление и рассуждение, сделать выводы и заключения [3]. Одновременно критическое мышление – это умение выявить несоответствие высказывания фактическому положению дел или сделанному выводу, осознать истинность или ложность аргументации, ее алогичность, привести контраргументы, опровергнуть ложное высказывание, заменить его на истинное, а также умение рассматривать новые идеи в контексте имеющихся.

Трудно переоценить значение критического мышления в современном мире с его мощными разнонаправленными информационными потоками, и, следовательно – значение формирования этого качества у студентов, когда все большую роль при получении образования и в дальнейшей профессиональной деятельности играет умение самостоятельно находить нужную информацию и эффективно с ней работать.

Говоря о работе с информацией в рамках изучения иностранного языка, следует отметить, что она распределяется на 2 этапа:

1. Этап работы именно с языковым материалом, основной целью которого является понимание смысла текста на иностранном языке, его лексических, грамматических и синтаксических связей; на этом этапе у студентов ведущим, как правило, выступает понятийное мышление.

2. Этап обсуждения прочитанного, обращение к проблематике текста, ее обсуждение, и здесь на первый план выходит критическое мышление.

На этом этапе, безусловно, чрезвычайно важным становится качество подобранных преподавателем материалов с точки зрения их содержательной составляющей: представленная информация должна давать возможность студентам по-новому взглянуть на известные факты, а не ограничиваться общепринятыми стереотипами, должна давать импульс к поиску дополнительных сведений и стимулировать к самостоятельному мышлению и выводам [1].

Инструментарий критического мышления на втором этапе работы с текстами разнообразен: это и умение задавать ключевые вопросы, распознавать заявленную и, наоборот/при наличии, неявные цели публикации, анализировать надежность источников и приведенной статистики, выверять последовательность интерпретаций и выводов автора.

Этот этап можно сравнить со своеобразным «интеллектуальным ситом», фильтром, пройдя через который изначальный текст может подтолкнуть студентов к выводам, отличным от тех, которые они могли сделать после первого прочтения материала и даже формированию альтернативного мнения по, казалось бы, известной всем теме [4].

Подобным примером может служить обсуждение темы «Ухудшающееся состояние окружающей среды», традиционно входящей в программу изучения иностранного (английского) языка [4, с. 3], которое было построено для развития критического мышления студентов путем подбора неожиданных и интересных для студентов информационных материалов, а также целенаправленной работы преподавателя по развитию интеллектуальной самостоятельности учащихся.

Подготовленные преподавателем вводные материалы по теме (видеоэпизоды и статьи с последующими интернет-ссылками) представляли фактологическую информацию, которую студенты в ходе домашней подготовки должны были самостоятельно прочитать или посмотреть, понять и структурировать для дальнейшего обсуждения на занятии. Затем по итогам обсуждения студенты самостоятельно должны были подготовить дополнительные сообщения в развитие и обобщение темы.

Так, студентам-бакалаврам 2-го и 3-го курсов для предметной проработки были предложены текстовые и видеоматериалы более узкой экологической направленности, - сокращенная статья BBC «*Сколько на самом деле стоит избавиться от пластиковой упаковки?*» (*What's the real price of getting rid of plastic packaging?*) [BBC, 18 июля, 2018 г.], в которой рассмотрены экономические, технологические, маркетинговые и экологические аспекты замены пластиковой упаковки на альтернативные

(бумажную, стеклянную) для разных регионов мира, рассказано о преимуществах, а не только недостатках, пластиковой упаковки, отражена неоднозначность этой проблемы.

Работа со статьей позволила студентам посмотреть на проблему с новых, во многом отличных от общепринятых, точек зрения, убедиться в том, насколько детальный взгляд на проблему отличается от стандартных, принятых в СМИ стереотипов: «пластик – это всегда плохо», «решение проблемы – запрет пластиковой упаковки».

Знакомство с данным материалом, безусловно, заставило студентов задуматься о роли упаковки в нашей жизни, о необходимости ответственного потребления, а также о том, насколько многогранна и сложна задача снижения объемов мусора и его экологичной утилизации, насколько несовершенны и подчас экономически несправедливы те способы, которыми она решается во многих развитых странах мира.

Как показал опыт работы с 3-мя различными группами, в процессе обсуждений студенты приходили к выводу, что сегодня нет проверенных временем общепризнанных универсальных стратегий, которые бы обеспечивали устойчивое и экологически чистое решение данной проблемы, что вопрос не решается однозначным запретом пластиковых изделий, который часто упоминается в СМИ.

Одновременно студенты убеждались в том, что для формирования собственного мнения и ответственного отношения к проблеме пластикового загрязнения необходимо самостоятельно найти дополнительную информацию из авторитетных и надежных источников (формированию данного навыка также уделялось особое внимание) и провести свое исследование, поскольку многочисленные публикации на популярную тему далеко не всегда отражают объективную ситуацию.

Далее, в развитие темы студенты работали с материалами, которые перевели обсуждение на уровень конкретных изменений, который каждый человек может сделать в своей повседневной жизни. Данная информационная подборка включала в себя:

1) статью и видеоэпизод о личном опыте молодой журналистки американского издания CNBC *«Это оказалось непросто: что я узнала, попробовав перейти на безотходный образ жизни» (What I learned from adopting a 'zero waste' lifestyle (it wasn't as easy as I thought) [CNBC, 14 ноября 2018 г.]*

2) видео материалы: интервью блоггера *«10 способов уменьшить количество мусора – безотходный образ жизни для начинающих» (10 Ways to Reduce Waste – Zero Waste Lifestyle for Beginners)*, представляющего немецкую экологическую компанию Ecosia, [YouTube, 18 октября 2018 г.]

3) видеоэпизод британской телерадиовещательной службы BBC *«Первый магазин без упаковки открылся в Великобритании» (First Zero Waste Shop Opens in the UK) [BBC, 24 сентября 2018 г.]*

Студентам было предложено оценить применимость изложенных советов по переходу на безотходный образ жизни, объяснить причины их применимости/неприменимости, а также составить список вопросов для расширенной дискуссии. Ниже приводятся примерные вопросы и проблемы для обсуждения, совместно составленные преподавателем и группами студентов.

1. Какие элементы включает в себя безотходный образ жизни? Какие изменения потребуется внести в ваш привычный образ жизни для того, чтобы он стал безотходным?

2. Насколько применимы для жизни в России по сравнению с США советы, приведенные в статье и видео? Почему? Что из описанного вы уже делаете? Какие советы есть не что иное, как «хорошо забытые старые привычки»?

3. Готовы ли вы сортировать мусор?

4. Что нового вы узнали для себя из статьи и видео? Как вы оцениваете стиль и содержание изложения?

5. Как вы относитесь к идее магазинов без упаковки? Насколько она реализуема и почему? Что вы знаете об экологических инициативах в Москве (вашем родном городе)?

6. Как вы относитесь к деятельности экологических организаций, специализирующихся на вопросах утилизации мусора?

Как показал опыт работы с этими материалами в 3-х группах, тема вызывает живой интерес практически у всех студентов, хотя мнения и позиции значительно различаются: от утверждений надуманности проблемы и полного нежелания менять каждодневные привычки до активного участия в работе экодвижений. Именно такой разброс мнений и заставил студентов активно искать аргументацию в пользу своей позиции, критически оценивать доводы оппонентов, учиться задавать вопросы, слушать и слышать собеседника.

В этом контексте хотелось бы отметить, что поиск статистических данных по теме дает студентам хорошую основу для понимания и выработки аргументов; учит отделять мнения от фактов, стараться объективно оценивать ситуацию. При этом сам интернет-поиск статистических сведений не представляет для студентов трудности, данную информацию (например, об объемах экспорта и импорта отходов, о среднестатистическом объеме отходов на душу населения в различных странах) найти нетрудно и для ее осмысления не требуется углубленных отраслевых знаний. При выполнении этого задания каждый студент может найти информацию различной сложности и изложить ее на доступном ему уровне английского языка.

В продолжение обсуждения студентам были предложены следующие самостоятельные задания:

1. Подготовить сообщение об ежедневных объемах мусора в разных городах мира в сравнение с российскими городами.

2. Подготовить краткое сообщение об истории уборки и переработки мусора в США и странах ЕС.

3. Подготовить сообщение о проблеме отказа от ввоза мусора развивающимися странами Азии.

4. Подготовить сообщение о новых экологических видах упаковки.

5. Подготовить сообщение о новых разработках экологических видов топлива и материалов в различных странах и в России.

Оценивая дополнительные сведения, многие участники обсуждения были удивлены, насколько образ жизни в развитой стране способствует появлению мусора, что наибольшее количество мусора порождается моделью общества потребления и это приводит к экспорту мусора развитыми странами в страны третьего мира.

Студенты рассмотрели актуальность экологической проблематики для нашей страны, в том числе в плане возможности и целесообразности применения международного опыта, постарались сформировать свое мнение относительно различных способов решения проблемы.

В качестве любопытной детали можно упомянуть, что студенты обратили внимание на то, что безотходный образ жизни, считающийся в настоящее время новомодным трендом в западных странах, - его активно комментируют блоггеры, на эту тему издаются книги с популярными рекомендациями, - был на самом деле частью повседневной жизни старшего поколения нашей страны (например, было принято сдавать макулатуру и стеклотару, ходить в магазин со своей сеткой-авоськой и полиэтиленовыми пакетами), а сейчас постепенно возвращается в наш быт и не кажется при этом устаревшим.

Таким образом, можно сказать, что в ходе работы с вышеописанными статьями и видеозаписями на экологическую тематику, студенты смогли вдумчиво проработать полученную информацию, применяя различные приемы критического мышления: рассматривали проблему с различных точек зрения, сопоставляли факты и мнения, задавали ключевые и нестандартные вопросы по теме, искали дополнительные сведения для выработки продуманной аргументации, спорили с оппонентами, опровергали шаблоны.

В результате обсуждений многие студенты стали лучше выявлять сенсационность и стереотипность публикаций на экологические темы, в целом более критично воспринимать то, что они читают в СМИ. Так, студенты из групп, принимавших участие в обсуждении экологической тематики на занятиях весной 2019 года, впоследствии более аргументированно излагали свою позицию в отношении всплеска экологических протестов (и, в частности, в отношении эоактивистки Греты Тумберг) осенью 2019 года.

Следует также отметить, что данный подход может быть применен при работе с разнообразными темами, автор использовала его и для обсуждения со студентами таких тем, как «Переход от традиционных автомашин к электромобилям» (в рамках более широкой темы «Альтернативные источники энергии. Борьба с глобальным потеплением»); «Индекс счастья по странам мира» (более широкая тема: «География, экономика, население стран изучаемого языка. Национальные стереотипы») и некоторых других.

В завершение хотелось бы сказать, что применение инструментов критического мышления в работе с программными темами позволяет стимулировать интерес студентов к ряду стандартных, не раз обсуждавшихся ранее, тем, дает возможность коллективными усилиями получить достаточно полную картину обсуждаемого вопроса, выслушать различные мнения. Использование статистических данных из надежных источников учит студентов при рассмотрении темы отталкиваться от объективной реальности, на основании которой – в сочетании с другими социально-экономическими предпосылками и факторами - приходиться к самостоятельным взвешенным выводам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абоймова Н.И.* Ведение дискуссии на иностранном языке // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. ДА МИД РФ. Квант-Медиа. М. : 2017. С. 7-18.
2. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997.
3. *Коржева Л.Б.* Компетентностный подход как способ усиления профессиональной составляющей высшего образования // New World. New Language. New Thinking. Сб. Материалов международной научно-практической конференции. ДА МИД РФ. М. : 2018. С. 49-45.
4. *Персикова Т.Н.* Дискуссия как способ развития лингвокультурной коммуникативной компетенции // New World. New Language. New Thinking. Сб. Материалов международной научно-практической конференции. ДА МИД РФ. М. : 2019. С. 439-448.
5. *Полуяхтова С.В.* Модель обучения преодолению межкультурной интерференции студентов экономического профиля. // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanities. 2017. Том 3. № 1, С.234-245. URL: https://vestnik.utmn.ru/upload/iblock/88f/234_245.pdf (дата обращения 22.12.19)
6. *Смирнова И.В.* Понятие критического мышления в современной педагогической науке // Современные проблемы науки и образования, 2015. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22783> (дата обращения 22.12.19)
7. Аннотации рабочих программ дисциплин (модулей) по направлению подготовки 38.03.01 Экономика профиль «Мировая экономика» ДА МИД РФ URL: https://www.dipacademy.ru/upload/iblock/549/Аннотаци_и_%20МЭ_%202019.pdf (Дата обращения 22.12.19)

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. BBC, www.bbc.com
2. CNBC, www.cnbc.com
3. YouTube, www.youtube.com/watch?v=OagTXWfaXEo

НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается нейро-лингвистическое программирование, как один из успешных подходов в обучении иностранному языку. Зная основные принципы и техники НЛП, преподаватель может построить эффективную коммуникацию на уроке, что будет способствовать более быстрому и успешному изучению иностранного языка. Современные исследования показали, что этот метод значительно повышает мотивацию студентов, их когнитивные функции, развивает коммуникативные способности и, соответственно, приводит к хорошим результатам.[6].

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, обучение иностранному языку, методика преподавания.

Irina V. Yanshina

NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING IN TEACHING ENGLISH

Abstract. The author of this article considers neuro-linguistic programming as one of the most successful approaches in teaching foreign languages. Having learnt the main principles and techniques of NLP a teacher can create effective communication at the lesson, which will contribute to faster and more successful foreign language teaching. Contemporary research has shown that this method increases students' motivation and their cognitive functions significantly as well as it develops communicative abilities, which leads to sufficient results [6].

Key words: neuro-linguistic programming, teaching foreign languages, successful approaches in teaching.

НЛП – это межличностная коммуникативная система, которая анализирует и интегрирует три основные области: неврологию, лингвистику и программирование. Неврология описывает то, как тело взаимодействует с мозгом. Язык описывает мыслительные образы и используется для межличностной коммуникации. Программирование дает инструкцию как мозг следует обучить, анализируя поведенческие модели и используя язык, для концентрации внимания и достижения поставленных целей [13]. НЛП было впервые разработано в 1970х годах математиком Ричардом Бэндлером и психологом Джоном Гриндером. Оба находились под влиянием выдающихся психотерапевтов: Фрица Перлза, основоположника гештальт терапии, Вирджинии Сатир, семейного терапевта, и Милтона Эриксона, всемирно известного гипнотерапевта [5]

НЛП состоит из ряда принципов и различных техник, которые позволяют достичь определенных целей в развитии личности, в межличностной коммуникации, а также в изучении иностранных языков [6].

Основные принципы НЛП:

1. Каждый человек имеет свой способ восприятия и обработки информации. Это всем известные визуальный, аудиальный, кинестетический и дискретный каналы. Чтобы процесс обучения был более успешным, со студентом необходимо использовать его канал [9; 11].

2. Мозг и тело тесно взаимосвязаны.

3. «Карта» - это еще не вся «территория». Индивидуальное восприятие мира («карта») – это сугубо личное восприятие, часто сильно отличающееся от реального мира («территории»). Поэтому при изменении ограничивающих убеждений, «карта» может стать «территорией».

4. Нет понятия «провала». Любое намерение, действие, результат – позитивно.

5. Четкое определение цели.

6. Все необходимые ресурсы находятся внутри нас вне зависимости от наследственности или других причин неуспеваемости.

7. Коммуникация – это сочетание вербального и невербального поведения.

8. Подсознание важнее сознания. Иногда способность анализировать может вредить. Например, при прослушивании радио на иностранном языке надо постараться отключить сознательный анализ и просто расслабиться. Подсознание выберет нужную информацию.

9. Копирование успешной модели поведения ведет к соответствующему результату. Копирование речевых шаблонов в изучении иностранного языка помогает студенту на начальном этапе чувствовать себя увереннее [3].

10. Гибкость в подходах – основной компонент системы [12].

Основные техники НЛП:

1. Якорение. Якорение – создание позитивной картинки (якоря) для входа в успешное, работоспособное состояние. Якоря устанавливаются целенаправленно и могут быть вызваны вербально, через прикосновение, визуально через образ, физически через движение [4].

2. Раппорт. В Оксфордском словаре раппорт определяется как «установление близких и гармоничных отношений, в которых люди или группы людей хорошо понимают чувства и идеи друг друга, и успешно общаются» [9]. Установить раппорт можно подстроившись под дыхание, позу, темп и громкость речи, а также жесты. Многие считают эту технику манипуляторной, т.к. она помогает установить глубокое чувство взаимного доверия и легкости общения [4].

3. Взмах. С помощью этой техники можно убрать негативный опыт изучения иностранного языка. Эту модель поведения необходимо разрушить, так как она значительно снижает эффективность занятий. Необходимо при помощи образов уничтожить негативный паттерн мысли и заменить его на положительный вариант [4].

4. Копирование носителя языка. Это имитация того, как человек сидит, говорит, реагирует на собеседника, двигает руками, губами и тд. Помимо правильного воспроизведения слов, необходимо думать и действовать как носитель языка [9].

5. Язык тела. Позы и мимика – крайне важны для создания правильного настроения, состояния уверенности в себе, проигрывание ситуаций с успешным результатом [2].

6. Техника сформулированного результата. Здесь предполагается обсуждение не только конечной цели, но и признаков (как поймет, что цель достигнута), условий достижения результата, средств (необходимые ресурсы), ограничений (что мешает), последствий успешного результата и его ценности (стоит ли достижение цели вложенных усилий). Конечно, занятие иностранным языком – это не сеанс психотерапии, но преподавателю следует иногда задавать некоторые из этих вопросов [3].

При рассмотрении темы о нейро-лингвистическом программировании и его использовании в изучении иностранного языка, интересно проанализировать процесс как маленьким детям удается выучить язык без специальной обучающей программы. Диана Бивер исследовала этот процесс и пришла к следующим выводам:

- В первую очередь нам необходимо общение чтобы выжить.
- Все наше внимание направлено на процесс общения, а не на структуру языка.
- Мы копируем взрослых членов нашей семьи.
- Путем многочисленных проб и ошибок мы добиваемся того, чтобы нас поняли.
- Любое вербальное высказывание приветствуется с восхищением и одобрением.
- Мы обучаемся в безопасной комфортной среде.
- Нас исправляют, но непостоянно.
- Мы имеем врожденное понимание того, как «работает» язык.
- Нам разрешают обучаться в нашем собственном темпе [7].

Стоит заметить, что большинство из вышеприведенных положений входит в систему принципов НЛП и их можно применять на практике обучения иностранному языку.

В заключении необходимо отметить, что существует ряд исследований эффективности НЛП с положительным результатом [8; 12], однако некоторые преподаватели не одобряют методики НЛП из-за отсутствия у них пока достаточного научного обоснования. В любом случае НЛП является средством, помогающим наиболее эффективно использовать возможности собственного мышления. Большинство преподавателей и методистов приходят к выводу о том, что использование техник НЛП на занятиях позволяет повысить эффективность обучающего процесса,

развить коммуникативные навыки студентов и способствовать их успешному становлению в своей профессии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Писаренко В.И. Нейролингвистическое программирование и обучение иностранным языкам// cyberleninka.ru URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neurolingvisticheskoe-programmirovaniye-i-obuchenie-inostrannym-yazykam/viewer> (дата обращения: 18.01.2020).
2. Предтеченская Н.В. Эмоции, мимические жесты и позы как жестовые знаки // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. ДА МИД РФ. Дашков и Компания. М. : 2019. С. 159-168.
3. Тимофеева Е. НЛП в обучении английскому: что полезно знать, чтобы легче обучать// skyteach.ru URL: <https://skyteach.ru/2019/06/10/nlp-v-obuchenii-anglijskomu-cto-polezno-znat-ctoby-legche-obuchat/> (дата обращения: 16.01.2020).
4. НЛП в изучении иностранного языка// testutor.ru URL: <https://testutor.ru/blog/nlp-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka/> (дата обращения: 17.01.2020).
5. Шляхина А. С. Нейролингвистическое программирование при обучении иностранным языкам // Молодой ученый. 2010. №6. С. 363-366. URL: <https://moluch.ru/archive/17/1670/>(датаобращения:16.01.2020).
6. Исупова М.М. Использование интегративного метода в психолингвистическом исследовании // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 541-1. С. 96-109.
7. Beaver Diana NLP and Lazy Language Learning // Englishclub.com URL: <https://www.englishclub.com/tefl-articles/nlp-lazy-language-learning.htm> (дата обращения: 17.01.2020).
8. Hayat Eid Alroudhan The Effect of Neuro-linguistic Programming Coaching on Learning English // International Journal of Applied Linguistics & English Literature. 2018 №4. P. 184-190. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/4cdb/6c5d176a9c6a7905a069f2d8568ac071a934.pdf> (дата обращения: 14.01.2020).
9. How to Learn English With Neuro-Linguistic Programming // classroom.synonym.com URL: <https://classroom.synonym.com/learn-english-neurolinguistic-programming-7690268.html> (дата обращения: 17.01.2020).
10. https://en.oxforddictionaries.com/definition/neurolinguistic_programming (дата обращения:16.01.2020)
11. Neuro Linguistic Programming in ELT // www.teachingenglish.org.uk URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/neuro-linguistic-programming-elt> (дата обращения: 15/01/2020).
12. Reza Pishghadam Neuro-linguistic Programming (NLP) for Language Teachers: Revalidation of an NLP Scale // Theory and Practice in Language Studies. 2014. №10. С. 2096-2104. URL: https://www.researchgate.net/publication/262731720_Neuro-Linguistic_Programming_NLP_for_Language_Teachers_Revalidation_of_an_NLP_Scale
13. Zeba Siddiqui English language teaching through NLP: techniques and methods // Research Journal of English Language and Literature (RJELAL). 2018. №6. URL: <http://www.rjelal.com/6.2.18/181-184%20ZEBASIDDIQUI.pdf> (дата обращения 17.01.2020).

СЕКЦИЯ 4 ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

Афанасьевская Н.В.

ОБРАЗ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПОНЯТИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР

Аннотация. Целью доклада является рассмотрение понятия образа идентичности как компонента структуры идентичности. Определение образа идентичности позволяет предположить, что это сложное синтетическое понятие играет ключевую роль при межкультурном взаимодействии.

Ключевые слова: идентичность, самоидентификация, образ, межкультурное взаимодействие.

Natalya V. Afanasevskaia

THE IMAGE OF IDENTITY AS A KEY CONCEPT OF INTERACTION BETWEEN CULTURES

Abstract. The purpose of the report is to consider the concept of identity image as a component of the identity structure. The definition of the image of identity suggests that this complex synthetic concept plays a key role in intercultural interaction.

Keywords: identity, self-identification, image, intercultural interaction.

Проблема самоидентификации, осознания собственной идентичности является наиболее актуальной на сегодняшний момент. Ввиду процесса глобализации необходимость в обретении собственной идентичности встает наиболее остро.

В рамках межкультурного взаимодействия понятие «идентичность» является ключевым, поэтому, на наш взгляд, следует более детально рассмотреть ее структуру, компоненты, в особенности образ идентичности, являющийся в сегодняшнем мире визуальных коммуникаций особенно продуктивным для исследования.

Для того чтобы дать определение образу идентичности, рассмотрим понятие идентичности в целом.

Прежде всего, идентичность — это осознание себя, своего места в мире.

И.В. Малыгина определяет идентичность как «важную универсалию бытия», как модальность когнитивно-психологической структуры человека» [2, с. 22].

В последнее время в современном мире происходят сложные интеграционные процессы, однако глобализация, неоднократно описанная исследователями, положила начало появлению новой тенденции, а именно усилению роли локальных культур. Ученые все чаще вводят термин глокализации, как движения, родившегося вопреки всем интеграционным процессам, подчеркивая тот факт, что чем активнее происходит процесс унификации, тем сильнее чувствуется необходимость в самоидентификации, то есть желание заявить о себе, сравнить себя с другими, подчеркнуть свои уникальные качества.

В этой связи стоит отметить, что процесс идентификации осуществляется всегда на двух уровнях: индивидуальном, где происходит осознание своего я, и социальном, который проявляет себя в контексте общения, в рамках процесса коммуникации, в том числе, межкультурного взаимодействия.

Обретение идентичности, самоидентификация очень важна на протяжении всей жизни человека. С самого детства человек осознаёт себя как личность, отождествляет себя с той или иной социальной, культурной, этнической, конфессиональной и другими группами.

При этом идентичность имеет определенные функции. Осознавая свою идентичность, человек легче адаптируется, осознает себя «своим» в данной группе, социальной нише, среде. Это даёт определенный комфорт и спокойствие, удовлетворенность. Кроме того, в процессе самоидентификации происходит «усвоение разделяемых членами данного общества культурных норм, образцов поведения и идеалов, что способствует сохранению и укреплению социального единства». Но также, помимо интегрирующей, идентичность имеет дифференцирующую функцию: «Результатом взаимодействия социальных субъектов является обнаружение их различий, являющихся основанием их социальной дифференциации (например, свои-чужие)» [2, с. 33].

Следует отметить, что самоидентификация всегда происходит в рамках культуры.

По мнению А.Я. Флиера, именно культура «является наиболее универсальным основанием для самоидентификации общества и его членов, осознания коллективом и его членами своей индивидуальности, маркирования себя, различения «своих» и «чужих» и т.п.» [3, с. 132].

Идентичность проявляет себя на многих уровнях человеческого бытия. Наряду с культурой язык также участвует в процессе в самоидентификации.

Если рассматривать язык не только как систему, как способ общения, но и как образ мышления, способ представления реальности, то язык, несомненно, является частью социокультурной этноидентичности.

При помощи языка создается так называемая языковая картина мира, отражающая картину мира человека как таковую, концептосферу,

описывая образы, отражающие идентичность человека, так как язык – это не только лексические и грамматические единицы, но и способ по-иному видеть мир, воспринимать реальность.

В языке находят отражение все компоненты этнокультурной идентичности:

- чувственно-инстинктивный (комплекс чувств и эмоциональных переживаний по поводу принадлежности к «своей» этнокультурной общности)
- рациональный (совокупность разворачивающихся во времени рефлексивных процессов, образующих этническое/национальное самосознание)
- ментальный (латентный, глубинный пласт этнокультурной идентичности, образуемый специфическим для данной культуры видением и восприятием мира)
- поведенческий (различные исторически и культурно обусловленные формы репрезентации и манифестации принадлежности к данной этнокультурной общности, ее единства и целостности) [2, с. 131].

Однако именно образы – в более широком смысле – наиболее адекватно отражают идентичность, если исходить из того, что образ – это больше, чем слово, больше, чем текст. В образе соединяется конкретное и абстрактное, индивидуальное и социальное, рациональное и чувственное.

Понятие «образ» трактуется неоднозначно. Исходя из различных философских течений, делается акцент на основные варианты трактовки понятия образа, такие как образ-репрезентация (текст), образ-результат (идея), образ-символ (знак). Понятие «образ идентичности» отражает все эти грани.

Важно отметить, что это не стереотип, который всегда является негативно окрашенным, имеет целью не просто указать на культурные различия, а подчеркнуть неприязненное отношение к другому, к иной культуре. Стереотипное мышление на примитивном уровне позволяет разграничить своих и чужих, однако вместе с тем мешает раздвинуть рамки и открыто взглянуть на иную культуру.

Образ идентичности, в свою очередь, отражает объективную действительность максимально неискаженно, непредвзято. Образная реальность, безусловно, будет своя для каждого индивида, а также своя в рамках культуры. Формирование образа идентичности на индивидуальном уровне происходит всю жизнь и отражает процесс самоидентификации. На уровне социальном образ будет являться отражением, олицетворением этнокультурной идентичности.

В отличие от маркеров идентичности, являющихся лишь внешним проявлением, образ, являясь ментальным конструктом, представляет собой мыслеформу, балансируя на грани абстрактного и конкретного.

Это позволяет заключить, что образ идентичности представляет собой сложный ментальный конструкт, соединяющий в себе абстрактную и конкретную информацию, его создание и восприятие индивидуально, но вместе с тем происходит под влиянием культуры.

В процессе межкультурного взаимодействия именно образы наиболее ярко и целостно передают воспринимаемую человеком действительность, в полной мере отражают его устоявшиеся ценности, культурные особенности, личные приоритеты. Образ идентичности, в том числе визуальный образ, способен передать одновременно на рациональном и эмоциональном уровнях осознание человеком своей идентичности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бахманн-Медик Д.* Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре / Пер. с нем. С. Ташкенова. Москва: Новое литературное обозрение, 2017. 504 с.
2. *Малыгина И.В.* Идентичность в философской, социальной и культурной антропологии: учебное пособие. Москва: ООО «Издательство «Согласие», 2018. 240с.
3. *Флиер А.Я.* Культурология для культурологов: учебное пособие для магистрантов, аспирантов, соискателей, а также преподавателей культурологии. Москва: МГУКИ, 2009.

О СОЗДАНИИ БИБЛИОТЕЧНОГО ФОНДА НАСЛЕДИЯ ГЕЙДАРА АЛИЕВА

Аннотация. Исследование посвящено проблеме формирования наследия Гейдара Алиева в библиотечных фондах Республики Азербайджан. В исследовании использовался опыт работы Национальной библиотеки им. М.Ф.Ахундова, Центральной научной библиотеки НАНА и Президентской библиотеки УДПАР.

Ключевые слова: произведения Гейдара Алиева, комплектация библиотечного фонда, опыт работы библиотек.

Gunel Vagif Bagirova-Huseynova

ON THE CREATION OF A LIBRARY FUND FOR THE HERITAGE OF HEYDAR ALIYEV

Abstract. The study is devoted to the problem of forming the heritage of Heydar Aliyev in the library collections of the Republic of Azerbaijan. The study used the experience of the National Library MF Akhundov, Central Scientific Library of ANAS and the Presidential Library of UDPAR.

Key words: works of Heydar Aliyev, library stock, library work experience.

Комплектование наследия Гейдара Алиева в библиотечных фондах дает возможность получить широкую информацию об истории, культуре, искусстве страны, истории государственности, о прошлом и настоящем Азербайджана. Когда эти работы включаются в библиотечные фонды Республики, то в крупных научных библиотеках создаются также и электронные версии этих работ в специальных разделах и по отдельным темам. Это расширяет возможности поиска и использования фонда исследователями. Известно, что, начиная с первых библиотек, созданных в истории человечества, библиотеки считались культурным достоянием, а критерием оценки были книги, хранящиеся в библиотеках.

Книга – источник знания, историческая память человечества, духовность, это научные открытия, культура, технические достижения, происхождение народов, язык, национальный менталитет, голос веков. Одним словом, это основное средство общения, связывающее прошлое с сегодняшним днем [3, с. 8]. Развитие библиотек привело к появлению, формированию и совершенствованию книги, разработке методов сбора, хранения и передачи книг будущим поколениям. Опыт сбора книг стал примером для создания книжных фондов.

Невозможно обеспечить эффективность передачи знаний и учесть будущие перспективы развития без анализа содержимого библиотечного фонда на всех уровнях, без достаточного уровня знаний. При тематико-типологическом анализе библиотечных фондов по наследию Гейдара

Алиева следует рассматривать публикации библиотечного фонда в соответствии с их содержанием и типологией. Издание – это издательский продукт, проходящий процесс публикации, издаваемый один или несколько раз в письменной и аудиовизуальной форме, распространяемый при помощи технических средств.

В национальной библиотеке имени М.Ф. Ахундова создан огромный библиотечный фонд, отражающий заслуги общенационального лидера Гейдара Алиева в создании азербайджанской государственности, его особую заботу о развитии культуры и национально-нравственных ценностей народа.

Со дня основания Национальной библиотеки уделяется большое внимание развитию и совершенствованию фонда. Деятельность библиотеки напрямую связана с качественным развитием Фонда. Распоряжение Президента Азербайджанской Республики Ильхама Алиева от 12 января 2004 года «Об осуществлении массовых изданий на азербайджанском языке на латинской графике» сыграло бесценную роль в формировании национального литературного фонда азербайджанских библиотек с латинской графикой. В соответствии с этим распоряжением более 600 наименований книг, в том числе более 100 наименований из серии «Библиотека всемирной литературы», были переданы в библиотеку в качестве безвозмездного подарка от Президента [4, с. 102].

На сегодня в фонде Национальной Библиотеки имеется 4 591 953 экземпляров книг, число читателей библиотеки составляет 143 627 человек, годовая посещаемость библиотеки 194 777, а число выданных книг достигло 111 402 658 экземпляров. Вместе с тем, в течение 2019 года в библиотеку поступило 23 052 экземпляров литературы, из них 15 624 экземпляра на азербайджанском, 4 112 экземпляра на русском и 3 316 – на иностранных языках [5].

Основные направления Президентской библиотеки Управления делами Президента Азербайджанской Республики – это создание и поддержка информационных ресурсов путем формирования книжных и других документационных фондов, их хранение, применение усовершенствованного традиционного и электронного каталога-картотеки и системы библиографических средств, постоянное ее совершенствование, предоставление этой системы всестороннему использованию читателей. Библиотечный фонд состоит из трех разделов: фонд художественной литературы, фонд периодической печати и фонд редких книг.

В соответствии с профилем библиотеки естественное предпочтение отдается общественно-политической литературе. 21 554 экземпляра литературы фонда – это общественно-политическая литература.

В 2015 году для периодического фонда прессы библиотеки сделана подписка на 213 газет и журналов, выходящих в стране и за рубежом. В то же время в библиотеку вошли в виде обязательных экземпляров 47

подаренных газет и журналов, а также полученных путем обмена с белорусской Президентской библиотекой 2 газеты и 1 журнал. Среди 263 периодических изданий, вошедших в фонд, 89 газет и 174 журнала. Фонд художественной литературы библиотеки насчитывает 443 книги, 16 заметок и 2 электронных ресурса. В течение года в читальный зал поступило 2347 наименований новой литературы. Литература, поступающая в фонд зала, распределяется по языкам и в алфавитном порядке. Внесены изменения в традиционный и электронный каталоги, обновлены места хранения книг. В «инвентарную» базу электронного каталога введено 1508 карточек. В фонде абонентского отдела имеется 39663 экземпляров книг на азербайджанском и русском языках, и 5238 экземпляров книг на разных иностранных языках [1].

Единственная и реальная база перехода к новым формам услуг в библиотеках – это использование передовых телекоммуникаций и информационных технологий. Сотрудники современных библиотек, в том числе Центральной научной библиотеки Национальной Академии Наук Азербайджана, не только не остаются безразличными к изменениям, происходящим в обществе, но и добиваются больших успехов, активно участвуя в этом процессе.

Фонд Центральной научной библиотеки, имеющий универсальную структуру в области естественных наук, социально-экономической, гуманитарной, технической и политической сфер, включает в себя 1 560 593 экземплярных документов [2].

Самым крупным фондом из произведений Гейдара Алиева обладает Национальная библиотека им. М.Ф. Ахундова. В этой библиотеке можно найти не только литературу, автором которой является Гейдар Алиев, но и произведения, отражающие наследие великого лидера. В фонде библиотеки имени М.Ф. Ахундова собрано 361 наименование документов, автором которых является Общенациональный лидер. Это 146 книг, 212 статей и 3 электронных ресурса. Фонд охватывает рукописное наследие Общенационального лидера в период с 1970 по 2018 годы.

Книжный фонд Президентской библиотеки по наследию Гейдара Алиева включает 806 наименований книг, 27 наименований авторефератов, 21 наименование электронных ресурсов и 8 759 периодических изданий. Г. Алиев является автором 64 наименований книг. Две из этих книг изданы на английском языке, 4 – на русском. Здесь можно увидеть такие книги, как «Философские мысли» в 2-х томах, все тома многотомного издания «Независимость наша вечна», «Путь к независимости», «Победа праведности» и «Личная позиция». Книги, относящиеся к наследию Гейдара Алиева, расположены в книжном фонде под кодом 66.3 (5 Aze) 8 Э 65. В фонде библиотеки собраны также книги, посвященные наследию Гейдара Алиева, такие как «Гейдар Алиев и азербайджанская наука» (Максудов Ф.), «Гейдар Алиев глазами мира»,

«Гейдар Алиев и мирный процесс на Кавказе» (Гусейнова И.М.), «Гейдар Алиев и философия национального менталитета» (Алиев Г.), «Свет Гейдара Алиева – Шелковый путь», «Гейдар Алиев и независимое азербайджанское государство», и др.

Важно обратить внимание на один аспект. Так, код расположения многотомного издания «Независимость наша вечна», автором которого является Национальный лидер Г.Алиев, в Национальной библиотеке определяется и меняется в зависимости от расположения в фондах библиотеки. Так, во вспомогательном фонде зала Гуманитарных наук многотомнику присвоен код Azf-230339. В Президентской библиотеке данное многотомное издание получило номер 66.3(5Aze)8Э65. Издательство, опубликовавшее многотомник, присвоило ему код расположения ВВК32, Э-56.

Фонд Центральной Научной Библиотеки Национальной Академии Наук Азербайджана обогащен следующими изданиями, посвященными наследию Гейдара Алиева: «Гейдар Алиев – основатель нашей экономической независимости» (Алышанова М.Ф.), «Гейдар Алиев: биографическая серия» (Андрянов В.), «В сердце Европы», «Гейдар Алиев: Личность и время» (Сулейманова Э.), «Азербайджан на международной арене» (в 5 томах), «Во имя Азербайджана» (в 4-х томах), «Наследие Гейдара Алиева – стратегия устойчивого развития Азербайджана», «Гейдар Алиев и современная азербайджанская государственность», «Научное наследие Гейдара Алиева», и др.

Выводы. Формирование фонда публикаций, посвященных наследию Гейдара Алиева в библиотечных фондах, служит не только обогащению библиотечных фондов, но и сохранению его для будущих поколений. Наследие Гейдара Алиева является постоянно развивающимся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Отчет Президентской Библиотеки Управления по Делама Президента Азербайджанской Республики за 2015 год
2. Отчет Центральной научной библиотеки НАНА за 2017 год
3. *Халафов А.А.* Библиотечный фонд – сборник общечеловеческих ценностей // Библиотечная наука и информация: журнал- 2011, №2(5). С.7-16
4. *Исмаилова Х.* Из истории развития фондов национальной библиотеки // Национальная библиотека Азербайджана - 90: сборник статей / глав. ред.и ответств. за издание К.Тахиров; ред. А. Абдуллаева - Национальная библиотека Азербайджана. – Баку: 2013. 152 с.
5. Отчет Национальной библиотеки им. Ахундова за 2017 год.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА: КИТАЙСКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается взаимное влияние культуры Китая на китайский язык через призму науки лингвокультурологии. Автором предложено собственное определение понятия «лингвокультура» как объекта лингвокультурологии. В статье выявлены трудности китайско-русского перевода на уровне фонетики, лексики и грамматики, обусловленные типологическими отличиями лингвокультур России и Китая. Автором делается вывод о необходимости соизучения языка и культуры в целях минимизации ошибок в переводе и оптимизации межкультурной коммуникации между носителями российской и китайской культур.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультура, языковая картина мира, китайско-русский перевод.

Kirill V. Volkov

LINGUO-CULTUROLOGICAL ASPECT OF TRANSLATION: CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES

Abstract. This article discusses the mutual influence of Chinese culture on the Chinese language through the prism of the science of linguistic culturology. The author has proposed his own definition of the notion “linguoculture” as an object of linguoculturology. The article identifies the difficulties of the Chinese-Russian translation at the level of phonetics, vocabulary and grammar, due to the typological differences of the linguistic cultures of Russia and China. The author concludes that it is necessary to jointly study language and culture in order to minimize errors in translation and to optimize intercultural communication between natives of Russian and Chinese cultures.

Key words: cultural linguistics, linguistic culture, linguistic picture of the world, Chinese-Russian translation.

Кроме типологических особенностей языков, на перевод оказывает влияние и культура соответствующих стран, поэтому рассмотрение языковых особенностей на данном уровне представляется весьма актуальным.

Взаимосвязь культуры и языка исследуется в рамках такой науки, как лингвокультурология.

Объект лингвокультурологии синтетический, он включает в себя язык, культуру и человека как творца культуры и пользователя языка, то есть языковую личность [10, с. 38]. Таким объектом, по нашему мнению, является «лингвокультура» как воплощение культуры в языке с помощью языковых знаков.

Понятие «лингвокультура» встречается в лингвистическом дискурсе в аспекте соизучения языка и культуры все чаще. Однако научно обоснованных определений данному понятию не дается. Кроме того,

можно заметить, что некоторые категории на первый взгляд представляются синонимичными, например, «лингвокультура» и «картина мира», в частности «языковая».

О.А. Корнилов говорит о различных картинах мира, включающих такие типы, как научная картина мира (далее – НКМ) как совокупность всех конкретных научных знаний, языковая картина мира (далее – ЯКМ) [5, с. 4]. ЯКМ, в отличие от НКМ, не является объективным понятием, она всегда субъективна для конкретного общества или для отдельного человека, она суть преломление общей картины мира через сознание субъекта [12, с. 32].

Е.Ю. Бутенко предлагает различные взаимодополняющие подходы к итоговому определению лингвокультуры и разграничению данного понятия с другими. Автор в своей статье [1] приходит к выводу о том, что лингвокультура – понятие более широкое, чем ЯКМ.

Конкретизируя определение лингвокультуры, данное в работе М.А. Федорова, в которой она дефинируется как «совокупность массива информации культуры, получившей объективацию в языке» [11], с учетом особенностей лингвокультуры, отличающих ее от различных картин мира, в том числе языковой, этнической и научной, мы можем дополнить определение данного понятия и представить его, как *совокупность осознаваемых, вербализованных с помощью языковых знаков лингвокогнитивных образов (феноменов) культуры, источником которых является национальная языковая картина мира как система ненаучных представлений о действительности данного конкретного этноса.*

Отметим, что культурные отличия порождают большее количество трудностей в переводе, чем структурные [7, с. 121].

Как справедливо отмечают А. Вежбицкая [2], Г.В. Елизарова [4], О.А. Корнилов [5], Т.Л. Гурулева [3] и другие ученые, национальные особенности отражаются в таких аспектах, как фонетика, лексика, грамматика – морфология и синтаксис.

Определить то, как китайская культура влияет на формирование фонетики китайского языка, очень сложно и требует отдельного исследования. Намного легче проследить влияние самой фонетики на китайскую лингвокультуру. Особенность китайской фонетики, выражающаяся в большом количестве омонимов, ярко проявляется в такой части национального фольклора Китая, как загадки, которые в китайском языке строятся вокруг омонимичности и многозначности [8].

На лексическом уровне под влиянием культуры в языке образуется национально-специфическая лексика, наличие которой обуславливает отсутствие концептов одной из сравниваемых лингвокультур в концептосфере другой. Результатом такого отсутствия является появление лакун в данной лингвокультуре.

Что касается грамматики и двух ее разделов – морфологии и синтаксиса, то китайский язык относится к языкам с неразвитой морфологией. Как справедливо отмечал В. А. Курдюмов, «китайская морфология в синхронии и диахронии полностью обусловлена синтаксисом...» [6, с. 171].

Как пишет Н.А. Спешнев, в отличие от европейцев, у китайцев более развито правое полушарие мозга, отвечающее за образное, метафоричное, художественное мышление [9, с. 96]. Автор также замечает наличие у китайцев так называемого «окружного способа» мышления, при котором сначала формулируется центральная мысль, а затем ее разъяснение, то есть поиск истины идет от общего к частному [9, с. 106]. «Окружной» способ мышления оказал прямое влияние на синтаксическое построение китайских предложений, в которых на первое место выносятся тема, или топик, а после рема – комментарий.

Язык как отражение культурных ценностей нации органически связан с культурой, что обуславливает необходимость их совместного изучения. Изучением взаимосвязи языка и культуры занимается наука лингвокультурология, одной из базовых категорий которой является лингвокультура – совокупность явлений культуры, объективированных в языке.

В отношении базовых национальных ценностей среди россиян и китайцев проявляются незначительные различия, приоритет в обоих обществах отдается традиционным ценностям [13, с. 104].

Культура оказывает определенное влияние на язык ее носителей. Культура формирует языковую картину мира, что проявляется в самой структуре языка, в его фонетике, лексике, грамматике и дискурсе в целом.

Анализ влияния культуры Китая на китайский язык на уровне фонетики, лексики, грамматики позволил описать специфику китайского языка, обуславливающую наличие соответствующих трудностей в переводе с китайского языка на русский.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бутенко Е.Ю.* Базовые единицы лингвокультурологии // Вестник Ростовского государственного экономического университета «РИНХ». 2008. № 2. С. 321-328
2. *Вежбицкая А.* Язык, культура и познание. – М.: Русский язык, 1983. – 320 с.
3. *Гурулева Т.Л.* Формирование личности новоевразийского типа в системе высшего языкового востоковедческого образования: на материале китаеведческого образования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2011. 482 с.
4. *Елизарова Г.В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра пед. наук. СПб.: СПбГУ, 2001. 371с.

5. *Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЧеРо, 2003. 349 с.
6. *Курдюмов В.А.* Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. – М.: ЦИТАДЕЛЬ-ТРЕЙД; ЛАДА, 2005. 576 с.
7. *Найда Юджин А.* К науке переводить. Принципы соответствий // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: Сб. статей. М.: Международные отношения, 1978. С.114-137
8. *Рубец М.В.* Влияние китайского языка на мышление и культуру его носителей // История философии. 2009. № 14. С. 111-122
9. *Спешнев Н.А.* Китайцы. Особенности национальной психологии. – СПб.: КАРО, 2012. – 336 с.
10. *Тхворик В.И., Фанян Н.Ю.* Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. Второе издание. М.: ГИС, 2006. 260 с.
11. *Федоров М.А.* Термин «лингвокультура» в аспекте теории культуры // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 6-2. С. 83-86
12. *Хайруллин В.И.* Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода. Диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.20. Москва, 1995. 355 с.
13. *Чжан Цянь* Национальные ценности в русской и китайской лингвокультурах. Диссертация магистра. Екатеринбург, 2016. 113 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ «ВАТАН/РОДИНА» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ТАДЖИКОВ И РУССКИХ

Аннотация. Актуальность исследования заключается в том, что сопоставительное изучение языкового сознания носителей разных культур имеет решающее значение для оптимизации межкультурного общения, поскольку различие национальных сознаний является одной из главных причин неправильного понимания в межкультурных контактах. В этом отношении общечеловеческая ценность (ОЦ) «родина» относится к числу так называемых суперкатегорий, которые задают модусы существования всего этноса: в число этих суперкатегорий включаются также ОЦ «семья», «любовь», «дружба», «труд», «безопасность» и т.п. Сейчас существует необходимость в описании сущности вышеперечисленных суперкатегорий по причине достаточно быстрой трансформации содержания ОЦ как в современной России, так и в современном Таджикистане. Эта трансформация находится в центре внимания философов и социологов, которые для характеристики этого процесса выстраивают каузальную цепочку, распад культуры и социума и, как следствие, изменение содержания ОЦ на всем постсоветском пространстве.

Ключевые слова: культура, лингвокультурема, внутренняя система, концептуальная система, обыденное сознание, отечество, родная сторона.

Nazira R. Ganieva

LINGUISTIC AND CULTURAL STUDY OF UNIVERSAL VALUE “VATAN/HOMELAND” IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF TAJIKS AND RUSSIANS

Abstract. The relevance of the study lies in the fact that a comparative study of the linguistic consciousness of speakers of different cultures is crucial for optimizing intercultural communication, since the difference in national consciousness is one of the main causes of misunderstanding in intercultural contacts. In this regard, the OTs “motherland” is one of the so-called supercategories that determine the modes of existence of the entire ethnic group: the OTs “family”, “love”, “friendship”, “work”, “security”, etc. are also included in these super categories. Now there is a need to describe the essence of the above super categories because of the fairly rapid transformation of the content of OTs in both modern Russia and modern Tajikistan. This transformation is in the center of attention of philosophers and sociologists who, to characterize this process, build a causal chain, the breakdown of culture and society, and, as a result, a change in the content of OTs throughout the post-Soviet space.

Keywords: culture, linguoculturema, internal system, conceptual system, ordinary consciousness, fatherland, native land.

Таджикская лексема *Ватан* происходит из арабского языка и имеет 3 значения: 1. *зодгох*- место рождения, *чоитаваллудванашъунамо* - место, где родился и сформировался, например, *деха* - село, *шахр* -город, -

мамлакат - страна. 2. *манзил, макон, маскан* - место жительства; 3. *мамлакат* – страна; *сарзамин* – букв. главная, старшая земля; *диёр* - земля, страна, край, родина (ФЗТ, с.Ч.1, 1969. с.228).

ОЦ Родина /Ватан на уровне общественного и обыденного сознания представляет собой одну из важнейших культурных, ментальных, языковых, пространственных констант, составляющих русскую и таджикскую национальные картины мира. Слово Родина /Ватан активно используется в русском и таджикском языках, имеет несколько лексических единиц для выражения понятия родина: «малая родина», лично-свое пространство и «большая родина». Сравним теперь то, что совпадает в содержании пословиц, а что является особенным.

Таблица 1. ОЦ «родина»

Пословица	Смысловое содержание
1. Родная сторона — мать, чужая — мачеха.	Содержание пословицы указывает на любовь к Родине-матери.
2. На чужбине и сладкое в горчицу, а на родине и хрен за леденец.	Актуализируется любовь к родным местам.
3. На чужой стороне и кости по родине плачут.	Содержание пословицы указывает на страдание человека по родной земле.
4. Своя земля и в горсти мила.	Указывает на любовь к своей земле.
5. Где кто родится, там и пригодится.	Актуализируется место, где он родился.
6. На чужбине родная земля во сне снится.	Указывает на страдание по родной земле.
7. С родной сторонки и собачка мила.	Подчёркивается любовь к родным местам.
8. Где сосна выросла, там она и красна.	Содержание пословицы указывает на преданность к своей Отчизне.

Содержательный анализ паремиологических единиц с компонентом «**родина**» отмечает схожесть коннотативных характеристик этих паремий. Анализ проводимых паремий является содержательным, естественным и субъективным. На основе анализа небольшой выборки паремий, которая приводится в нашей работе, можно сделать следующие выводы.

1. Таджикские и русские паремии в значительной степени содержательно различаются, отображая специфику этнических культур.

2. Некоторые паремии являются в содержательном плане общими для таджиков и русских. Например, таджикская пословица *Хоки ватан аз мулки Сулаймон хуштар, хифзи ватан вочиб аст, ватан — модар, химоя кардан қарз аст* — являются содержательно идентичными; кроме того, имеют содержательную близость с русской пословицей *Родная земля*

лучше, чем царство Соломона; Защита родины священна; Родина — мать, умей её защищать.

Таким образом, проведён семный анализ на основе словарных дефиниций, семный анализ на основе паремиологии, а также на основе экспериментального анализа языкового сознания профанных носителей языка.

Глубокий анализ таджикского и русского языкового сознания позволяет сделать следующие выводы.

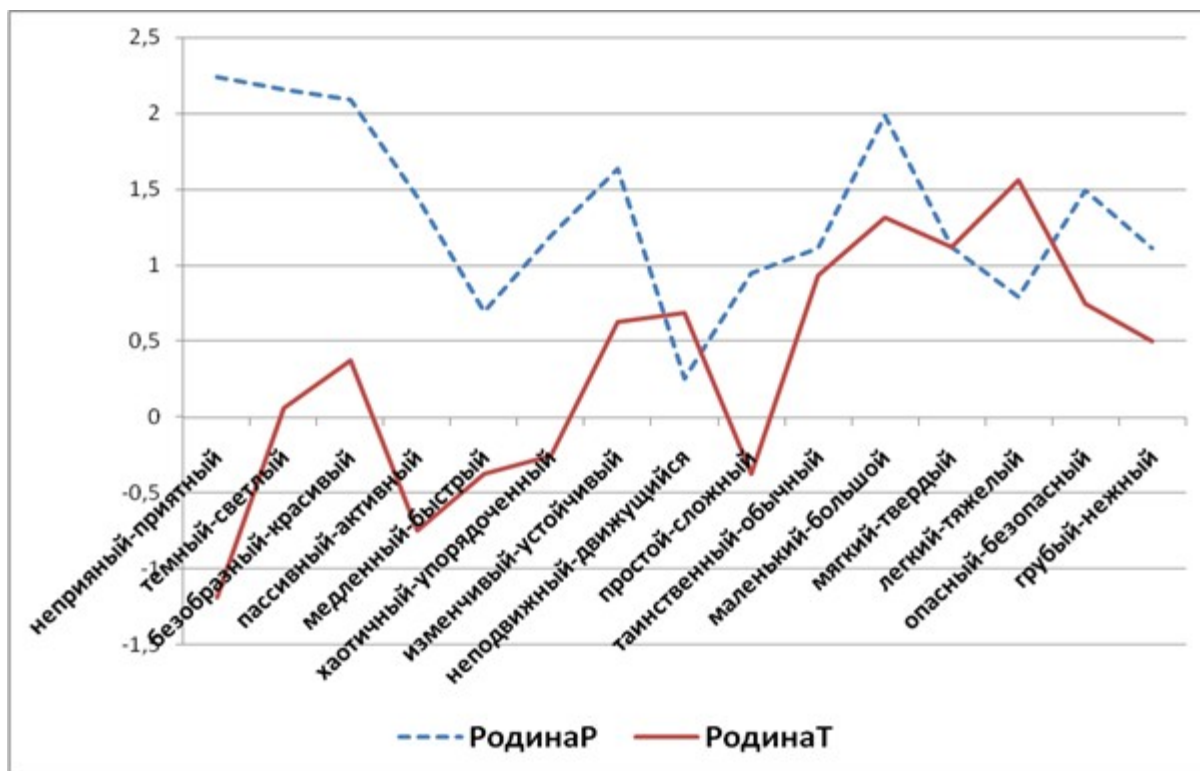
1. На основе словарных дефиниций все семы совпадают.

2. На основе паремиологии: таджикские и русские паремии в значительной степени содержательно различаются, отображая специфику этнических культур.

3. Некоторые паремии являются общими в содержательном отношении для таджиков и русских. Например, таджикские паремии: *хоки ватан аз мулки Сулаймон хуштар*, *хифзи ватан вочиб аст*, *шахси бе ватан* — *булбули бе чаман* являются содержательно идентичными; кроме того, имеют содержательную близость с русскими паремиями: *Родная земля лучше, чем царство Соломона*, *Защита родины священна*, *Человек без родины – соловей без цветника*.

4. На основе экспериментального анализа языкового сознания профанных носителей языка выявлено, что **ОЦ «родина»** в сознании современных русских непосредственно связана с **ОЦ «успех», «процветание», «свобода», «здоровье»** и опосредованно — с **ОЦ «законность», «стабильность», «практичность», «безопасность»**. Образ **«родины»** и соответствующая ценность в научном сознании осознаётся при помощи следующих категорий: «Россия», «Восток и Юг», «Россия и Запад», «русская идея», «общенациональная идея», «общероссийская идентичность», «соборность», «российская цивилизация», «чиновничество» и т.п.

В обыденном сознании образ «родины» опирается, скорее всего, на внешние предметы — символы, чем дискурсивные определения: скульптуры, памятные знаки, государственную символику, изображение специфических ландшафтов, животных и растений. Ценность понятия **«родина»** на основе дендрограммы в сознании русских непосредственно связана с ценностью «успех» и более опосредованно — с ценностями «процветание», «свобода», «здоровье», а в таджикском языковом сознании ценность понятия **«родина»** непосредственно связана с ценностью «дом» и более опосредованно — с ценностями «безответственность», «работа», «деньги».



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Багдасарян В.Э., Сулакшин С.С. Высшие ценности Российского Государства. М. 2012.
2. Байбурин А.К. Ритуал в системе знаковых средств культуры // Этнознаковые функции культуры. М.: Наука. 1991. С. 23-42
3. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы. / Отв. ред. Рябов А.В., Курбангалеева Е.Ш. М., 2003. 448 с.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология: Теория и методы. М.: РУДН, 1997. 331 с.
5. Даль В.И. Энциклопедический словарь. СПб.: Брокгауз - Ефрон, 1998. Т. X. С. 46–48.
6. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский ассоциативный словарь. Т.1-6. М.: АСТ. Астрель. 1994-1998. 782 с.
7. Прохоров Ю.Е. Русские крылатые выражения // Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь / Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. М.: Русский язык, 1988. С. 163-270. 272 с.
8. Телия В.Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке / М.: Наука, 1981. 269 с.
9. Шукуров М.Ш. Словарь таджикского языка. Т.1.Д: Ирфон, 1969.

БЛОГ-КУЛЬТУРА КАК ПРОБЛЕМА В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы влияния блог-культуры как фактора, снижающего уровень умственной и речевой активности обучающейся молодежи. Тем самым создаются проблемы для высшей школы, поставленной в условия конкуренции научного знания с приземленными мнениями и бытовой информацией блоггинга. Высшая школа должна отреагировать на явления, поглощающие познавательный интерес и время своих питомцев, ограничивающие мыслительную активность, что в первую очередь касается гуманитарных предметов, обучающих языку, философскому мышлению, культуре. В статье определяется стратегия вузовской дидактики в отношении блог-культуры.

Ключевые слова: блоггинг, блог-культура, соцсети, высшее образование, обыденное сознание, дилетант, научное знание, дистанцированный взгляд, авторитет профессионального знания.

Tamara N. Demko

BLOG CULTURE AS A PROBLEM IN TEACHING OF HUMANITARIAN OBJECTS

Abstract. The article deals with the influence of blog culture as a factor that reduces the level of mental and speech activity of young students. It creates problems for the higher school set in the conditions of competition of scientific knowledge with grounded opinions and household information of blogging. The higher school should respond to phenomena that absorb cognitive interest and time of its students, restrict thought activity, concerning primarily humanitarian subjects that teach language, philosophical thinking, culture. The article defines the strategy of university didactics with regard to blog culture.

Key words: blogging, blog culture, social networks, higher education, ordinary consciousness, diletant, scientific knowledge, distanced view, authority of professional knowledge.

Явление блоггинга не есть стопроцентное открытие современной культуры. Публикация дневников, эпистолярных, исповедальных признаний велась исстари. Однако соцсети вовлекли в процесс личных признаний на публику безгранично широкий круг лиц, как со стороны авторов, так и со стороны реципиентов – так называемых «подписчиков». Здесь заявило о себе, говоря словами известного культуролога Я.М. Гуревича, «безмолвствующее большинство» [2].

Блоггинг есть свидетельство все большей и большей демократизации культуры, он стал массовым явлением и втянул в себя множество людей самых разных возрастных, социальных, морально-психологических и т. д. категорий. Поэтому интерес к широко распространившемуся явлению присутствует не только у самих участников сетевого общения. Блоггинг как заметный фактор социальной реальности дает богатую пищу для

размышлений ученых-гуманитариев, исследователей медийных процессов [7, с. 83–84], а с воспитательно-практической точки зрения – тех, кто работает с молодым поколением, в частности тех, кто участвует в высшем образовании.

Ему, этому самому «высшему образованию» (получается, «выше высокого») приходится вступать в конкуренцию и отвоёвывать внимание, интерес, доверие студентов к академическим источникам информации – научному знанию, преподавателю, учебнику, специальной литературе. Отвоёвывать у кого? У той массы «заговорившего большинства», получившего возможность безграничного цифрового тиражирования продуктов своей внутренней и внешней жизни. При этом отметим, что в данном массово-культурном процессе не происходит естественная селекция на талант и бездарность, нравственно приемлемое и пошлое [9], существенное и малозначимое и т.п. А между тем безудержный интерес и поглощенность этим способом коммуникации приобретают невероятный размах, буквально превращаясь в «жизнь в сетях». Мемы, блоги, тексты, придуманные копирайтерами, лавиной вливаются в сознание пользователей Интернета. Захар Прилепин в одной из телевизионных передач назвал это «антижизнью». «Надо вернуть человека в реальную жизнь», – рассуждал известный писатель, «с этим надо что-то делать», – заявляет общественность [8]. Авторитет обыденного и профессионального знания в такой ситуации уравниваются.

Несомненно, среди всего разнообразия роликов в Интернете есть и весьма содержательные. На You Tube, например, кроме «клипов, мультиков и приколов», встречаются посты с размышлениями в области тех или иных наук, ведется поиск адресной аудитории, которая поддерживает интерес к внебытовой теме. Однако особенностью таких блогов является то, что они не предполагают напряжения мысли, серьезного проникновения в суть явлений и системного их понимания. В том и состоит сущность сетевого общения: привлекательность и завлекательность, плюс доступность – основной его позыв, его ключевая характеристика. Вместе с тем, наибольшей популярностью пользуются те блоги, в которых знаменитости, так называемые «селебрити», оповещают мир насчет своей частной, «красивой», жизни. Вот экзальтированная и мало образованная (судя по манере говорить) женщина призывает «посмотрите, какой у меня маникюр» – несколько сотен тысяч просмотров. Такое сообщение тем более вызывает реакцию, лишенную интеллектуальной глубины и эмоционального благородства – любопытство, смех, зависть, то есть приземленные чувства и «коротенькие», как у Буратино, мысли на обыденном уровне. В блог-культуре присутствуют по большей части досужие мысли (досужий – праздный, шатающийся без дела). Здесь доминирует обыденное сознание,

что в среде ее поклонников ведет к снижению авторитета научно-учебной информации и к обесцениванию теоретических источников.

Но даже и тогда, когда блог содержит рассказ о быте астронавтов на орбите – еда, душ, гимнастика, празднование дней рождения, интерьер корабля – происходит перемещение внимания на второстепенные, маловажные факты и вопросы, в результате чего им придается незаслуженная значимость. Увлечение блоггингом приводит к тому, что теряются способности отметить несущественное. Правда, удивляться здесь нечему: постмодернизм, который характеризует ментальность нашей эпохи, выражается в уравнивании значимого и незначительного [5, с. 25–48]. Но главное: для восприятия обыденных, примитивных посылов не нужна полноценная и целенаправленная мыслительная деятельность.

Хочется привести слова русского философа И.А. Ильина о тенденциях познания, не обладающего целенаправленностью – познания «без разбора и без качественного предпочтения. Начнется провал в дурную бездну пустыни, в ложную и праздную проблематичность, или же в хаос всесмешения. Для того, чтобы этого не случилось, нужна способность неутомимо "брать", воспринимать, трудиться, учиться ...». «Учись сосредоточенному труду», – проповедует он. Слова взяты из лекции «Пророческое призвание Пушкина» [3, с. 40 –70]. Здесь же Ильин ссылается на послание Пушкина Чаадаеву (1821):

«В уединении мой своенравный гений
Познал и тихий труд, и жажду размышлений.
Владею днем моим; с порядком дружен ум;
Учусь удерживать вниманье долгих дум».

Ум, пущенный «в свободное плавание», подверженный расхолаживанию, не приобретающий способность удерживать «вниманья долгих дум», то есть логически последовательных рассуждений, представляет угрозу для подлинного образования.

По общему мнению, Интернет и конкретно блоггинг являются факторами, вытесняющими чтение книг. Правда, можно читать книгу в электронном варианте, но практика показывает, что это происходит не в тех масштабах, в каких раньше читались книги в бумажном формате. Угасает интерес к классическим первоисточникам. Почему? Интернет, особенно мобильный, который всегда под рукой, лишил уверенности человека в том, что он получит любую информацию в готовом виде, не озабочиваясь особо глубокими погружениями в текст и размышлениями над ним. Это и есть тот самый расхолаживающий фактор. Воспринимающий интернет-информацию имеет возможность выбрать контент, который он находит на свой вкус наиболее подходящим и доступным (в отличие от вузовской программы, где «учи, что необходимо»), уйти от классиков, доверяясь популярности сайта или блоггера. Используя для ответов на учебных занятиях источники такого

рода, обучающийся подвергает себя опасности быть дилетантом, но не специалистом. При этом, как правило, демонстрируя уверенность, что он всё знает. Интернет обесценивает профессионализм, – доказывает американский профессор Том Николс [4].

А между тем задача вуза остается в этом смысле консервативной. В вузе изначально присутствует цель сформировать не только знающего, но думающего, мыслящего, заглядывающего в сущность явлений специалиста, обогатить его высшими достижениями науки и культуры. Образно говоря, вуз обязан проложить магистральную линию профессиональной биографии своего питомца, опираясь на научные знания.

Вуз не может пройти мимо, если его питомцы оказываются под влиянием «блоггерского» инструмента воздействия. И в формах учебных занятий, и в блогах просматривается, казалось бы, одинаковая задача – «овладеть умами». Только в вузе это – не то самое «поделиться мнением». Примеры преподавателей, лекторов, школьных учителей, оставивших в умах учеников неизгладимый след, доказывают, как может отразиться на формировании личности, на складе ее мышления, на всей ее культуре встреча с глубоко мыслящим и знающим субъектом. В.О. Ключевский, Т.Н. Грановский, А.Ф. Кони, А.Н. Северцов оставили о себе именно такую память в лице их учеников и последователей [6]. Между тем блоггеры, завоевывая аудиторию, берутся конкурировать с самыми выдающимися умами вовсе не силой ума и глубиной познания.

Поскольку цель данной публикации – не анализ блог-культуры как таковой, а проблемы ее вторжения в сознание молодых людей, получающих образование, то остановимся лишь на моментах, которые возникают в процессе обучения. Интернет в целом – для образования тема неисчерпаемая [5, с. 49–99]. Расставим лишь несколько акцентов, важных для развития будущих специалистов с высшим образованием.

И задача номер один, самая очевидная: блог-культура должна попасть в объектив дисциплин гуманитарного цикла. Она может и должна стать предметом осмысления, понимания её сущности с позиций культурологии, социологии, философии, этики, эстетики, языка, искусствоведения, теории коммуникации, психологии, имиджологии. Надо поставить обучающегося в положение человека, осмысляющего предмет его увлеченности. Есть такое понятие в эстетике – отстранение. Тот же профессор Том Николс, рассуждая, что в условиях стремительно меняющихся реалий мира надо что-то менять в образовании [4, с. 76], о студентах колледжей и университетов пишет так: «Им не хватает важнейшего навыка, называемого «метапознанием» [4, с. 80], то есть способности смотреть на предмет со стороны. Именно дистанцированный (плюс аналитический) взгляд способен вывести человека из-под власти явления. Эти тысячи, десятки тысяч, миллионы «подписчиков», коллекционирование «лайков»,

культ блоггеров, вышедший за пределы виртуальной реальности – такое явление должно быть осмыслено образованным человеком объективно.

Блог-культура как объект исследования в каждой из названных выше дисциплин – это свой угол зрения, своя позиция. Иными словами, должна последовать постановка соответствующих профилю дисциплины вопросов. Исходя из общих задач преподавания, и на таком актуальном объекте внимания, как блог-культура, можно решать не одну задачу: осознавать и анализировать это распространенное и значительно влияющее на сознание обучающейся молодежи явление и на этом материале весьма продуктивно развивать аналитические и критические способности, опираясь на опыт сетевой коммуникации.

Увидеть блоггинг как определенную систему ценностей, как явление потребительского общества, как явление постмодернизма – с философской точки зрения, как контркультуру – с культурологической точки зрения, как отражение языковых процессов – с точки зрения языка, как набор средств художественной выразительности и динамику вкуса и идеала с точки зрения эстетики, как пути выявления собственного «Я» – с точки зрения этики и психологии. То есть названный вид культуры может быть осмыслен под самыми разными ракурсами. Наверняка вокруг него выявится много других проблем и вопросов.

Оттолкнувшись от блоггинга, можно по-новому увидеть многие явления культуры прошлого. Почему бы не погрузиться с такой же заинтересованностью в тексты, ставшие классикой душевных откровений? Например, «Исповедь» Святителя Августина Блаженного [1] или дневники Толстого, или раскрывающиеся до глубин герои Достоевского. На фоне таких примеров самопознания, авторы которых, гении человечества, ведут своих читателей по пути глубоких размышлений и сильных эмоций, блоггинг может открыться совсем иначе. Да и сами классические тексты могут быть восприняты по-новому.

Отстраненно гораздо рельефнее видятся субъективные моменты: существует автор со своими намерениями, мотивами, вкусами и амбициями. Тема пропущена через определенное восприятие, понимание и даже настроение. Увидеть блоггера со всеми его претензиями и амбициями – значит многое понять в явлении блоггинга. Чем мотивирована его публичность? Каков уровень компетентности? Являются ли амбиции автора контентом доказательством достоверности публикуемого в сетях материала? Останутся ли в копилке культурного наследия те или блоги или блоггеры? Есть повод и над собой поразмышлять: что ты удовлетворяешь? Нездоровое любопытство?

С точки зрения методики проблема блог-культуры открывает широкое поле поиска новаторских приемов, путей взаимодействия с аудиторией, формулировки заданий на размышление и т. д. и т. п., не разрывая ее связь с гаджетами.

В заключение отметим: попытки анализа блог-культуры аудиторией предпринята автором данных тезисов в рамках преподавания культурологии в виде дискуссионной площадки с приглашением священника, искусствоведа, филолога с ученой степенью доктора наук. Были основательно подготовлены и обсуждались проблемы: каково место блог-культуры в системе культуры; какова ее сущность и что является главным фактором, привлекающим аудиторию, и ряд других вопросов, в том числе касающихся личного участия присутствующих в блоггинге. В дискуссии решалась задача настроить на критическое восприятие результатов увлеченности блогами; вооружить инструментами их аналитики – гносеологическими, эстетическими, языковедческими, морально-этическими понятиями; научить ориентироваться и обсуждать проблему, то есть выводить разговор из виртуальной реальности в живую коммуникацию, в реальную жизнь. Все вместе, и студенты, и приглашенные к диалогу специалисты, шли к выводу, что быть включенными в живое общение в условиях звучащей речи и активного мышления, с нацеленностью на познание – это наиболее продуктивный путь профессионального развития и совершенствования личности вообще.

Рассматривая тему блоггерства с учебно-научной и воспитательной точек зрения, мы можем прояснить и другие проблемы. Каковы тенденции развития культуры? Что представляет собой человек в наше время? Каковы мы сами и какова наша мотивация к серьезному познанию? Высшая школа должна оставаться на высоте своих целей – не только заряжать знаниями, но и воспитывать образованную личность, с широким кругозором, глубоко мыслящую, а значит, свободную. Научкам гуманитарного цикла здесь принадлежит ведущая роль.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Блаженный Августин, епископ Иппонский. Исповедь.* Минск: [Издательство Белорусского Экзархата – Белорусской Православной Церкви](#), 2015. 488 с.
2. *Гуревич А.Я. Средневековый мир: культура безмолвующего большинства.* М.: «Искусство», 1990. – 396 с.
3. *Ильин И.А. Одинокий художник. Статьи. Речи. Лекции.* – М.: Искусство, 1993. С. 240.
4. *Николс, Том. «Смерть экспертизы: как интернет убивает научные знания».* – М.: Эксмо, 2019. – 368 с.
5. *Соловьев А.В. Информационное общество: полифонии культурных форм: монография.*– Рязань: Ряз. Гос ун-т им. С.А. Есенина, 2007. 184 с.
6. *Этюды о лекторах. Сборник.* – М.: «Знание», 1974. 224 с.
7. *Шагалова Е.Н. Словарь новейших иностранных слов (конец XX– начало XXI вв.): более 3000 слов и словосочетаний.* – М.: АСТ: Астрель, 2010. 943 с.
8. «Право знать» на ТВЦ (21.12.2019).
9. Программа Эдуарда Петрова «Торговцы личной жизнью» TV-24 (8.12.2019).

МЕСТО АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ЗНАНИЙ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. *Статья посвящена антропоцентрической парадигме, в которой язык считается главной конституирующей характеристикой человека, его важнейшей составляющей. Рассматривается идея антропоцентричности языка как ключевой в современной лингвокультурологии, согласно которой в центре внимания культуры и культурной традиции стоит языковая личность.*

Ключевые слова. *Язык, культура, антропоцентричность, парадигма, лингвокультурология.*

Nina V. Egorshina

PLACE OF THE ANTHROPOCENTRIC KNOWLEDGE PARADIGM IN THE SYSTEM OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. *The article deals with anthropocentric paradigm, according to which language is considered the main building characteristic of a man. The idea of language anthropocentrism is considered as a key idea in modern cultural linguistics, according to it the language personality is in the spotlight of culture and cultural tradition.*

Key words: *language, culture, anthropocentrism, paradigm, cultural linguistics*

Интерес отечественных и зарубежных филологов к культуре неоднократно подчеркивался и проявлялся на разных научных и общественно-политических форумах. И это неслучайно. Ретроспективный анализ показывает, что обращение к культуре продиктовано социально-экономическими и политическими потребностями общества, которое оказалось перед необходимостью изучения не только иностранного языка, но и культуры народа, говорящего на этом языке, т.к. каждый язык отражает различное мировоззрение и у каждого народа своя система понятий. Поэтому необходимо включать в учебный процесс тексты из жизни и культуры народа, особенно на продвинутом этапе.

В эпоху интеграции различных гуманитарных и общественных наук для многостороннего изучения человека, его менталитета, его культуры, его бытия в социуме появляются новые направления и дисциплины на стыке разных наук, на пересечении их объектов и методик исследования, например, лингвокультурология, в рамках которой язык рассматривается как культурный код нации, как орудие создания, развития и хранения культуры, а языковые знаки изучаются как знаки национальной культуры. В русле данного лингвистического течения рассматривается антропоцентрическая парадигма, являющаяся основополагающей в современной лингвистике.

Каждый человек принадлежит к определённой национальной культуре, включающей национальные традиции, язык, историю, литературу. Экономические, культурные и научные контакты стран и их народов делают актуальными темы, связанные с исследованием межкультурных коммуникаций, соотношения языков и культур, изучением языковой личности. При этом непременным условием реализации любого коммуникативного акта должно быть двустороннее знание реалий, являющееся основой коммуникации, что получило в лингвистике название «фоновых знаний». Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров были первыми учёными, которые научно обосновали объективность существования фоновых знаний, их лингвистическую природу, и показали, что семантика слова одним лексическим понятием не исчерпывается [3].

Существуют различные методики вычленения и описания культурно значимой информации, которые взаимно дополняют друг друга и в тоже время свидетельствуют о сложности ее описания и наличия целого ряда нерешенных проблем. В настоящее время общепризнанной можно считать идею антропоцентричности языка, т.к. во многих лингвистических исследованиях в качестве естественной точки отсчета выступает человек. Законы развития языка не могут рассматриваться обособленно от человека, его деятельности, его мышления, сознания и мировидения. На рубеже тысячелетий, в век процветания информационного общества, формирования новых тенденций в науке, экономике, социальной сфере, складывается новая научная парадигма, требующая новых методик описания языковых процессов, новых подходов при анализе системных единиц языка, его категорий и правил.

С позиции антропоцентрической парадигмы, человек познает мир через осознание своего места в нем. Этот образ языка можно проследить путем анализа речи человека, используемых в ней оборотов, ее эмоциональной окраски.

Антропоцентрическая парадигма выводит человека на первое место, а язык называет его важнейшим свойством, условием существования. Человеческий интеллект немислим вне языка. Создаваемые человеком тексты отображают в себе динамику мысли и способы представления мыслительных процессов с помощью языковых средств. Актуальность исследований ментальной сферы деятельности человека через анализ текстов подтверждается существованием герменевтического подхода к описанию культуры. Суть этого подхода заключается в том, что культура рассматривается как совокупность текстов, представляющих собой вместилище информации, результат культурных достижений человечества.

Идею антропоцентричности языка в настоящее время можно считать общепризнанной: для многих языковых построений представление о человеке выступает в качестве естественной точки отсчета. Данная научная парадигма, сложившаяся на рубеже тысячелетий, поставила новые

задачи в исследовании языка, потребовала новых методик его описания, новых подходов при анализе его единиц, категорий, правил.

Вопрос о парадигме как модели постановки проблем и совокупности приемов их решения встал перед исследователями после выхода в свет в 1962г. известной книги Т. Куна «Структура научных революций». Т. Кун предлагает рассматривать парадигму как научное сообщество, которое руководствуется в своей исследовательской деятельности определенными совокупностью знаний и подходом к объекту исследования (в нашем случае – языку). Известно, что в лингвистике (и вообще в гуманитарных науках) парадигмы не сменяют друг друга, но накладываются одна на другую и сосуществуют в одно и то же время, игнорируя друг друга.

Антропоцентрическая парадигма – это такая парадигма, при которой происходит переключение интересов исследователя с объектов познания на субъекта, т.е. анализируется человек в языке и язык в человеке, поскольку, по словам И.А. Бодуэна де Куртэне, «язык существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество». Идея антропоцентричности языка – ключевая в современной лингвистике. В наше время целью лингвистического анализа уже не может считаться просто выявление различных характеристик языковой системы.

Никакая абстрактная теория не сможет ответить на вопрос, почему можно думать о чувстве как об огне и говорить о пламени любви, о жаре сердец, о тепле дружбы и т.д. Осознание себя мерой всех вещей придает человеку право творить в своем сознании антропоцентрический порядок вещей, исследовать который можно не на бытовом, а на научном уровне. Этот порядок, существующий в голове, в сознании человека, определяет его духовную сущность, мотивы его поступков, иерархию ценностей. Все это можно понять, исследуя речь человека, те обороты и выражения, которые он наиболее часто употребляет.

В процессе формирования новой научной парадигмы был провозглашен тезис, что «мир есть совокупность фактов, а не вещей» [4]. Язык был постепенно переориентирован на факт, событие, а в центре внимания стала личность носителя языка (языковая личность, по Ю.Н. Караулову [6, 7]). В антропоцентрической парадигме изменились способы конструирования предмета лингвистического исследования, преобразился сам подход к выбору общих принципов и методов исследования, появилось несколько конкурирующих метаязыков лингвистического описания [12]. Формирование антропоцентрической парадигмы привело к развороту лингвистической проблематики в сторону человека и его места в культуре, ибо в центре внимания культуры и культурной традиции стоит языковая личность во всем ее многообразии: Я-физическое, Я-социальное, Я-интеллектуальное, Я-эмоциональное, Я-речемыслительное. Эти ипостаси «Я» имеют различные формы манифестации, например, Я-

эмоциональное может проявляться в разных социально-психологических ролях. Фраза *Сегодня целый день идет дождь* содержит следующие мысли: Я-физическое будет испытывать неблагоприятное воздействие погодных условий; это знает мое Я-интеллектуальное и посылает эту информацию собеседнику (Я-социальное), проявляя о нем заботу (Я-эмоциональное); сообщая ему об этом, действует мое Я-речемыслительное. Воздействуя на любую ипостась личности, можно воздействовать на все остальные стороны личности адресата. Таким образом, языковая личность вступает в коммуникацию как многоаспектная, и это соотносится со стратегиями и тактиками речевого общения, с социальными и психологическими ролями коммуникантов, культурным смыслом информации, включенной в коммуникацию. Человек познает окружающий мир, лишь предварительно выделив себя из этого мира, он как бы противопоставляет «Я» всему, что есть «не-Я». Таково, видимо, само устройство нашего мышления и языка: любой речемыслительный акт всегда априорно предполагает признание существования мира и при этом сообщает о наличии акта отражения мира субъектом.

Учитывая вышеизложенное, нужно помнить, что антропоцентрическая парадигма в лингвистике – это то, с чем нельзя не считаться, даже если исследователь работает в традиционной системно-структурной парадигме.

Антропоцентрическая парадигма, как уже было сказано, ставит на первое место человека, а язык считается главной конституирующей характеристикой человека, его важнейшей составляющей. Человеческий интеллект, как и сам человек, немислим вне языковой способности как способности к порождению и восприятию речи. Если бы язык не вторгался во все мыслительные процессы, если бы он не был способен создавать новые ментальные пространства, то человек не вышел бы за рамки непосредственно наблюдаемого. Текст, создаваемый человеком, отражает движение человеческой мысли, строит возможные миры, запечатлевая в себе динамику мысли и способы ее представления с помощью средств языка.

Основными направлениями в современной лингвистике, формирующимися в рамках данной парадигмы, являются когнитивная лингвистика и лингвокультурология.

Ключевыми понятиями когнитивной лингвистики являются понятие информации и ее обработки человеческим разумом, понятия структур знания и их репрезентации в сознании человека и языковых формах. Если когнитивная лингвистика, вкупе с когнитивной психологией и когнитивной социологией образующие когнитологию, пытаются ответить на вопрос о том, как в принципе организовано сознание человека, как человек познает мир, какие сведения о мире становятся знанием, как

создаются ментальные пространства, то все внимание в лингвокультурологии уделяется человеку в культуре и его языку, здесь требуется дать ответы на многие вопросы, в числе которых следующие: каким видит человек мир, какова роль метафоры и символа в культуре, какова роль фразеологизмов, удерживающихся в языке веками, в репрезентации культуры, почему они так нужны человеку?

Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры. Это определенное видение мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности.

Идея о связи обучения иностранным языкам с культурой народа нашла отражение в работах таких зарубежных ученых, как Н. Гудман [13], Э. Отто [15] и других. Так, Э. Отто предложил конкретную схему, содержащую базовые сведения, знакомящие с нравами и обычаями носителей изучаемого языка и указал, что в основе обучения иностранному языку лежит культурологический аспект, т.к. язык является отражением духа народа, который говорит на нем, средством познания его культуры, мышления. Согласно этой концепции, в процессе усвоения языка человек приобретает дополнительные, экстралингвистические знания относительно употребления речевых и неречевых средств, без которых «идеализованный говорящий-слушающий» был бы «культурным монстром».

Подобного взгляда придерживались и основоположники аудиолингвального направления – американские ученые Р. Ладо и Ч. Фриз, которые в течение ряда лет подробно изучали проблему обучения иностранным языкам с учетом культурологического компонента и возможности взаимопонимания между людьми, относящимися к различным цивилизациям [14]. Р. Ладо и Ч. Фриз одними из первых увидели в знакомстве с культурой народа изучаемого языка не столько общеобразовательное значение, сколько необходимый компонент для всестороннего овладения иностранным языком. Только в результате проникновения изучаемого языка в сложившуюся систему понятий, свойственную данному народу и недоступную для постижения вне языка, возможно такое овладение языком, когда взаимопонимание между иностранцем и носителем данного языка будет полным и адекватным. По мнению Р. Ладо, преподаватель должен активно и систематически вводить обучаемых в культуру народа изучаемого иностранного языка по мере того, как только обучаемый приобретает некоторые языковые знания. Если этого не делать, то при первой же самостоятельной попытке в выборе средств выражения иностранного языка он выберет те же средства и формы выражения, которые он выбрал бы в своей собственной действительности в данной языковой ситуации.

До недавнего времени обучение иностранному языку сводилось главным образом к усвоению отдельных аспектов языка (фонетических, лексических, грамматических явлений). Однако совершенно очевидно, что

этого недостаточно, т.к. при этом обучаемый не овладевает речевым поведением носителя языка в конкретной ситуации общения.

Конкретная культура – это сложная и постоянно меняющаяся система. Она взаимодействует и с другими культурами, борется или сотрудничает с ними. Одну и ту же форму одна культура наделяет своими смыслами, а другая – другими. Одна культура может приписать данной вещи больше содержания, чем другая. Даже в рамках одной культуры при означивании может возникать непонимание и разночтения.

Весьма интересен и показателен рассказ, который оставил нам древнегреческий историк Геродот о походе могущественного персидского царя Дария против кочевого народа – скифов. Скифские цари отправили к Дарию глашатая с дарами, послав ему птицу, мышь, лягушку и пять стрел. Персы спросили посланца, что означают эти дары, но тот ответил, что ему приказано только вручить дары и как можно скорее возвращаться. По его словам, если персы достаточно умны, то должны сами понять значение этих даров.

Услышав это, персы собрали совет. Дарий полагал, что скифы отдают себя в его власть и приносят ему в знак покорности землю и воду, так как мышь живет в земле, питаясь, как и человек, ее плодами; лягушка обитает в воде, птица же больше всего похожа по скорости передвижения на коня, а стрелы означают, что скифы отказываются от сопротивления. Такое мнение высказал Дарий, но один из мудрых мужей, сопровождавших царя, с ним не согласился. Он «прочитал» текст, составленный из даров иначе: «Если вы, персы, как птицы не улетите в небо, или как мыши не зароетесь в землю, или как лягушки не поскачете в болото, то не вернетесь назад, пораженные этими стрелами».

Дальнейшие события показали, что прав был именно мудрый муж, а самоуверенный царь Дарий неправильно означивший и истолковавший дары, потерпел поражение от скифов.

В 50-х годах нашего столетия начало складываться собственно лингвострановедческое направление в преподавании иностранных языков, когда акцент начали делать на важность страноведческих знаний наряду с языковыми для подлинного понимания текста на иностранном языке, поскольку даже самые простые акты восприятия, как оказалось, находятся в значительно большей зависимости от страноведческих моделей, чем это можно себе представить. Возникла необходимость все большего интегрирования культуры в процесс обучения иностранным языкам, что потребовало ее изучения не только на когнитивном и коммуникативном уровнях, но и на межкультурном, когда одна культура соприкасается с другой, в результате чего особенно наглядно проявляется их специфика.

Современные исследования показывают, что культурная самобытность любого народа неотделима от культурной самобытности других народов, что все культуры подчиняются «законам» коммуникации.

Поэтому все большее значение приобретают способности к пониманию чужой культуры и точек зрения, критический анализ оснований собственного поведения, признание чужой культурной самобытности, умение включать чужие истины в свою позицию, признание правомерности существования многих истин, умение строить диалогические отношения и идти на разумный компромисс. Происходящие в наше время культурные изменения все больше подчиняются логике культурной коммуникации.

В процессе обучения иностранным языкам весьма интересным нам представляется принцип динамической эквивалентности Ю.А. Найда. При этом перевод текста, согласно данному принципу, понимается «как перевод, о котором носитель двух языков, знакомый с обеими соответствующими культурами, мог бы сказать: «Да, действительно, именно так мы и говорим» [5, с. 129].

Язык, как известно, представляет собой компонент культуры, выступающий как определенная форма речевого поведения. Данная закономерность диктует необходимость изучения языка как незамкнутой социальной системы, что открывает широкие возможности для включения «языковой личности» в контекст культуры и вместе с ней в процесс обучения иностранному языку, поскольку нельзя постигнуть другой язык, не овладев системой культурных ценностей народа, говорящего на нем.

Неразрывность языка и культуры проявляется в том, что язык является генофондом национальной культуры, выполняющим в жизни народа этнодифференцирующую и этноинтегрирующую функции, выступая в качестве носителя духовной самостоятельности нации, «духовной территории нации». В то же время язык есть знак принадлежности его носителей к определенному социуму, основной признак этноса, являющийся причиной его самосохранения и обособления «своих» от «чужих». Восприятие чужой культуры детерминировано национально-специфическими различиями, существующими между родной и чужой реципиенту культурами. Каждому народу присущи особенности, в которых отражается своеобразие взгляда на мир, образ мысли и действия.

Эти особенности, прежде всего, бросаются в глаза иностранцу. Всякая культура представляет собой единство общечеловеческого и национально-специфического.

Процесс международного взаимодействия носителей различных локальных культур, наметившийся в последнее время, помогает преодолевать существующую тысячелетиями или только наметившуюся культурную изоляцию наций и способствует освоению общечеловеческого культурного «генофонда», вот почему так важно принимать во внимание культурологический аспект в процессе обучения иностранным языкам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Дейк ван Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация: сборник работ. – М., 1989. – 310 с.
2. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание – М., 1996. – 411 с.
3. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1990. – 248 с.
4. *Витгенштейн Л.* Философские исследования // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. С. 79-128.
5. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике/ Вступ. статья и общ. ред. В.Н. Комиссарова. – М., 1978. – 229 с.
6. *Караулов Ю.Н.* «4 кита» современной лингвистики или о предпосылках включения «языковой личности» в объект науки о языке// Соотношение частных научных методов и методологии в филологических науках. – М., 1986. С. 33-52.
7. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М., 1986. – 261 с.
8. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. – М., 2001. – 208 с.
9. *Мамонтов С.П.* Основы культурологии. М., 1996. – 271с.
10. *Серебрянников Б.А, Кубрякова Е.С., Постовалова В.И.* Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира – М., 1988. – 212 с.
11. *Тхорик В.И., Фанян Н.Ю.* Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. – М., 2006. – 258 с.
12. *Фрумкина Р.М.* Язык и мышление как проблема лингвистического эксперимента / Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – М., 1983, Т.40, №3. – С.225-236.
13. *Goodman K.S.* Language and literacy: Selected writings. – London, 1982. – 306 p.
14. *Lado R.* Linguistics across cultures. – NY., 1952. – 141 p.
15. *Otto J.* The new debate in reading // Reading Teacher/ - 1982, V.36, №1. p.14-18.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена компонентам этнокультуры в бытовом дискурсе (на примерах азербайджанских фразеологических единиц). В данной статье использованы фразеологические единицы, в которых ярко отражены традиции, обычаи, ритуалы, обряды, характер. В целом фразеологические единицы всегда являются национальными ценностями народа. Они образуют систему, которая выполняет в социуме взаимодействующую функцию. ФЕ находят свои истоки в народных обрядах, традициях, берущих свое начало из глубокой старины, в суевериях, заклинаниях, страстных мольбах, которые находят свое отражение в письменных памятниках.

Ключевые слова: этнокультура, традиции, обычаи, обряды, ритуалы, фразеологические единицы.

Leilahanum G. Ismailova

NATIONAL-CULTURAL DIVERSITY OF THE AZERBAIJANI PHASEEOLOGY

Abstract. The article is devoted to the elements of ethnoculture of household discourse (with examples of Azerbaijani phraseological units). In this article the phraseological units describe rituals, traditions, customs, customs are clearly reflected. All these phraseological units are the national values of the people. They form a system that performs an interacting function in society. PU find their origins in folk rituals and traditions, originating from deep antiquity, in superstitions, spells, passionate prayers, which are reflected in written monuments.

Keywords: ethnoculture, traditions, customs, ceremonies, rituals, phraseological units.

Язык, по словам известного азербайджанского филолога М.Т. Тагиева, – это чудо, созданное человеческим обществом в рамках национально-этнических объединений людей. Язык является орудием общения, выражения чувств, мыслей, отношений между людьми. [7, с. 32].

Язык не только отражает действительность, но интерпретирует ее, создавая особую реальность, в которой живет человек. А.М. Хайдеггер называл язык «домом бытия». [4, с. 101]

Благодаря языку человек может выражать свои чувства, эмоции, волнения и переживания. Как говорил Гумбольдт: «Нет ничего внутри человека настолько глубокого, настолько тонкого и всеобъемлющего, что не переходило бы в язык и не было бы через его посредство познаваемым». [1, с. 57].

Фразеологизмы, как утверждает Телия, возникают в национальных языках на основе такого образного представления действительности, которое отображает обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива, который, безусловно, связан с его

культурными традициями, ибо субъект номинации и речевой деятельности – это всегда субъект национальной культуры [4, с. 13].

Любой человек относится к определенной этнической группе, у которой свой национальный язык со своей интонацией, своя определенная материальная и духовная культура, свои традиции и обряды. Язык народа всегда теснейшим образом связан с национальным духом.

В.Н. Телия отмечает, что фразеологический состав языка – это «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание», именно фразеологизмы как бы навязывают носителям языка особое видение мира, ситуации» [5, с. 82]. Язык развивается в обществе и не может существовать без носителей языка, которые и способствуют его развитию и становлению на разных исторических этапах [2, с. 16].

Проблема взаимосвязи языка и культуры нашла свое всестороннее обоснование в трудах И. Бодуэна де Куртене, В. фон Гумбольта, Э. Косериу, А. Потебни, Ф. де Соссюра, Г. Штейнталя, В.Н Телия и других ученых.

Язык отражает не только социальную историю народа, но и все важнейшие этапы его культурного развития. Более того, уровень культуры народа определяется степенью развитости языка [3, с. 16]. Источники, воспроизводимые из поколения в поколение, представляющие собой семиотические системы, моделирующие результаты собственно человеческого самосознания – не составляют «ребуса» для носителей языка при расшифровке их смысла благодаря традиционной их преемственности в самосознании народа-носителя языка [8, с. 239].

1. ФЕ находят свои истоки в народных обрядах, преданиях, берущих свое начало из глубокой старины, в суевериях, заклинаниях, страстных мольбах, которые отражаются в письменных памятниках. Например, в Азербайджане до 40 дней новорожденного ребенка не показывают никому, а после сорока дней, тот, кто посмотрит на ребенка, обязательно, употребит выражение: «Göz dəyməsin» / [букв.: пусть глаза не трогают], чтобы «не сглазить» ребенка. Есть такое суеверие, что существуют невидимые силы, которые могут навредить ребенку.

2. Религиозные тексты являются важнейшим источником ФЕ. Историко-культурными источниками ФЕ в Азербайджане – это религиозные обряды и правила (соблюдение строжайшего единобожия, совершение ежедневной пятикратной молитвы, регулярные пожертвования, соблюдение поста в месяц Рамадан, традиция паломничества в Мекку и т.п.). Например: «Qurban olum» / [букв.: буду жертвовать жизнью за тебя]. Это выражение используют при обращении в значении «родной», «милый», и происходит оно от традиции жертвоприношения в Исламе. Этой ФЕ часто успокаивают, когда кому-то

очень больно: «Can, can, qurban olum!» [букв.: душа моя, родной, дорогой], тем самым выражают чувство сострадания.

«Firon kimi Allahlıq iddiasında olmaq» [букв.: как фараон претендовать на божественность] - вести себя как Бог, свирепствовать.

«Fatihəsini oxumaq» [букв.: прочесть его фатихе]. Фатихе – это первая сура Корана. Эту суру читают перед тем, как похоронить человека. Выражение «Fatihəsini oxumaq» используют обычно, когда речь идет о человеке безнадежно больном, пребывающем в предсмертном состоянии.

3. Пословицы и поговорки также являются особым культурно-национальным источником ФЕ. В.Н. Телия утверждает, что в пословицах в синтаксической форме отражены все категории и установки жизненной философии народа - носителя языка [9, с. 241]. В пословице: «Özgəyə quzu qazan özü düşər» – «Тот, кто роет яму другому, сам в нее попадет» ФЕ «Quyu qazmaq» / [букв.: рыть яму].

4. Фразеологические единицы очень часто опираясь на реалии, известные только одному народу, представителям одной нации, тем самым сохраняют национальную специфику, пишет в своей статье Ю.П. Солодуб [6, с. 55-65]. Например: если русский при неожиданной встрече употребит выражение: «Каким ветром занесло?» или «Какими судьбами?», то азербайджанец использует выражение: «Sən hara, bura hara» / [букв.: ты куда, здесь куда], т.е. как ты тут оказался? Или другой пример: когда люди очень похожи, русские говорят: «Как две капли воды». Азербайджанцы скажут иначе: «Elə bil bir almadır ikiyə bölünüb» / [букв.: как будто одно яблоко разделено на две части].

5. Топонимы, антропонимы, гидронимы, обладающие ярко выраженными, своеобразными чертами одной страны, являются источниками национально-культурной интерпретации. Например: «Umханım bildi, bütün Bakı bildi» / [букв.: если Умханум узнает, то весь Баку узнает] – так говорят о сплетнице. В этой ФЕ Умханым – женское имя, а Баку – столица Азербайджана. «Araz aşığından, Kür topuğundan» / [букв.: Араз по щиколотку, Кура по лодыжку] // море по колено; Араз и Кура – названия рек в Азербайджане, ФЕ «At Balaxanım» / [букв.: лошадь Балаханум] // «бой баба». Балаханум – азербайджанское женское имя.

«Bir çürük qoza dəmən» / [букв.: гнилого ореха не стоит], в русском языке – «выеденного яйца не стоит».

«Canlara dəuən» / [букв.: человек, стоящий душ] – «рубаха-парень», т.е. простой, общительный человек.

6. Народный эпос, фольклор – богатый источник фразеологизмов. Во фразеологических единицах можно обнаружить названия мифологических птиц и зверей, которые обладают свойствами, не соответствующими реальной природе. Например: «Dəvənin quyuğu yerə dəyəndə» / [букв.: когда хвост верблюда достанет земли] или «Keçi ağasa çıxanda» / [букв.: когда козел на дерево поднимется]. Эти ФЕ используются для

характеристики нереального действия или героя – «когда рак на горе свистнет».

7. Исторические события народа также формируют национально-культурную специфику фразеологизмов. Например, ФЕ «Şamaħı batan kimi batmaq» / [букв.: утонуть, как утонула Шамаха] говорит об историческом факте: на протяжении длительного времени город Шамаха и близлежащие районы были подвержены землетрясениям. Эту ФЕ употребляют, когда дела не идут, когда положение ухудшилось.

Таким образом, фразеология самым тесным образом связана с фольклором. Во фразеологических единицах закрепляются этнические, самобытные, традиции концептуализации действительности, вот почему изучение фразеологизмов представляет собой не только исследование лингвокультурного явления, но и погружение в национальную культуру, постижение особенностей национальной картины мира через ее выражение в языке.

Фразеологические единицы создавались в языке годами, они связаны с культурой народа, его историей, географией. Каждая фразеологическая единица имеет свою историю и национальный колорит. Фразеологизмы используются в речи как в ходе повседневного общения, так и при соблюдении традиций и обрядов. Они откладываются в языковом сознании и передаются из поколения в поколение. Носители языка чувствуют, в какой момент уместно употребить ту или иную фразеологическую единицу. Конечно, можно их заменить обычными словами, но вся красота, вся прелесть в том, что фразеологизмы придают речи образность, эмоциональность, красочность. Уместность употребления фразеологизмов зависит от знания культуры, правил речевого поведения, речевого этикета, принятого в данном национальном сообществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гумбольд В. Избранные труды по языкознанию: пер.с нем / В.Гумбольдт. М.: 1984. С. 57.
2. Культурные коды в сознании и языке: международный сборник научных трудов по лингвокультурологии / под ред. Е.Е. Стефанского. Самара: Самар.гуманит. акад., 2015. С.232.
3. Культурные коды в сознании и языке: международный сборник научных трудов по лингвокультурологии / под ред. Е.Е. Стефанского. – Самара: Самар.гуманит. акад., 2015. С. 232.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 82.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 82.
6. Солодуб Ю.П. Национальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объект лингвистического исследования. / «Филологические науки». М., 1990. № 6. С. 55-65.

7. *Тагиев М.Т.* Русско-азербайджанский фразеологический язык. 3-е изд., перераб. И доп. Баку: Мутарджим, 2006. С. 349.
8. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 288.
9. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 288.
10. *Телия В.Н.* Типы языковых значений. 1981. С. 269.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СМИ В ИНФОРМАЦИОННОМ
ПРОТИВОБОРСТВЕ В СОВРЕМЕННЫХ
ВООРУЖЕННЫХ КОНФЛИКТАХ
(на примере операции НАТО в Югославии)**

***Аннотация.** В настоящее время средства массовой информации широко используются для проведения информационных операций, проводимых одновременно или непосредственно перед военными операциями. В статье приводятся данные о хорошо подготовленной информационной операции, проведенной в средствах массовой информации стран мира и Югославии для параллельной операции по вторжению в Республику Югославию в 1999 году.*

***Ключевые слова:** информационная операция, информационная кампания, средства массовой информации, военная операция, воздействие, формирование общественного мнения, ложные новости, пресс-служба, боевой дух, киберпространство.*

Irina A. Kabanova

**USING MASS-MEDIA IN INFORMATION WARFARE
IN MODERN ARMED CONFLICTS
(in the context of NATO operations in Yugoslavia)**

***Abstract.** Mass media is widely used nowadays to hold information operations proceeding together with or before immediate military operations. The article provides data on the well-prepared information operation held in the mass media of the world countries and Yugoslavia to parallel the military invasion operation in the Republic of Yugoslavia in 1999.*

***Keywords:** information operation, information campaign, mass media, military operation, impact, forming public opinion, false news, press-service, morale, cyberspace.*

Информационные операции зачастую предваряют начало военных операций или вооружённых конфликтов. Одна из таких информационных операций с широким использованием средств массовой информации была проведена в ходе военной операции НАТО в Союзной Республике Югославия. В сущности это была политико-пропагандистская кампания, нацеленная на психологическую обработку личного состава и руководства страны [5]. Наряду с этой целью внутри страны, основной целью информационной кампании, проводимой за её пределами было формирование общественного мнения в Европейских странах и США, которое бы оправдывало ведение боевых действий во имя «спасения албанцев Косово». Также одной из целей этой широкомасштабной информационной операции была нейтрализация России и Китая, которые негативно относились к действиям НАТО на территории Республики Югославия.

Локальные цели средств массовой информации в этой информационной кампании определялись как дестабилизация политической обстановки внутри страны и дискредитация правительства Югославии, что логически привело бы к дезорганизации системы государственного и военного управления [6]. Значительную роль сыграли средства массовой информации и в деморализации населения и личного состава вооружённых сил страны. Всеми средствами поддерживались и так называемые «независимые СМИ» и оппозиционеры в политических кругах, были задействованы и общественные движения которые работали на эту информационную кампанию.

СМИ активно разъясняли «гуманные» цели операции НАТО на Балканах, утверждая и убеждая мировую общественность, что только НАТО сможет быть гарантом мира и стабильности [11], принимая во внимание позицию России по данному вопросу, что основной целью операции является «спасение косовских албанцев». В глазах общественности всё это должно было явиться надёжным обоснованием и оправданием размещения военного контингента НАТО в Косово.

Как было сказано выше, большинство кампаний с применением вооруженной силы предваряется широкомасштабными информационными кампаниями, которые готовятся задолго до начала вооружённого вторжения, практически во всех мировых СМИ. Югославия не явилась здесь исключением. За полгода до непосредственного начала военной операции появился комитет, который координировал информационную политику стран НАТО по этому вопросу. Поэтапная информационная кампания превратилась практически в информационную войну, нагнеталась «антисербская истерия», активно обсуждались «этнические чистки» в Косово, велась внешнеполитическая пропаганда, и оказывалось активное психологическое давление. В результате поставленная средствам массовой информации цель была наилучшим образом достигнута уже к началу 1999 года – общественное мнение на западе было практически сформировано и подготовлено к силовому решению «урегулирования» косовской проблемы [1].

Фирмы по связям с общественностью сыграли ключевую роль в дезинформации вокруг войны. Компания Рудер Финн была одной из таких фирм, в разное время работавших в Хорватии, мусульманской Боснии и на АОК (Армию освобождения Косово).

В одном из редких исключений публикаций господствующих СМИ, репортер The National Post Изабелл Винсент в 1998г. писала:

“If the plight of Kosovo Albanians is today viewed around the world as an issue of self-determination for an oppressed minority group, then it is largely due to the efforts of former Ruder Finn executive James Harff, who almost single-handedly reduced a historically complex conflict to a black and white

morality play, complete with oppressed good guys and bloodthirsty bad guys” (цит. по[10]).

Администрация президента Билла Клинтона была полна решимости начать операцию в Косово. 18 мая 1999 года, менее чем через месяц после нападения, Джим Джатрас (Jim Jatras), помощник по внешней политике фракции республиканцев в Сенате, в своем выступлении в Институте Катона в Вашингтоне сказал, ссылаясь на «авторитетный источник», что "senior Administration official told media at Rambouillet, that "We [the USA] intentionally set the bar too high for the Serbs to comply. They need some bombing, and that's what they are going to get." [9]

Для лучшего понимания значения СМИ в современном мире в таких конфликтах нужно сказать, что военные действия с непосредственным применением силы начались не с бомбардировок инфраструктуры, а с уничтожения до 80% объектов радио и телекоммуникационной сети Союзной Республики Югославия, был уничтожен и главный телецентр в столице, было проведено несколько кибератак, Югославию отключили от сети интернет, блокировали спутниковую связь.

После первых ударов с воздуха резко активизировалась информационно-пропагандистская кампания против Союзной Республики Югославия, и прежде всего, здесь были задействованы электронные средства массовой информации и глобальная сеть Интернет, при активном участии глав США, ФРГ и Великобритании, которые лично выступали в СМИ с разъяснениями о «необходимости» подобных действий [3]. Их выступления транслировались по большинству мировых теле- и радиоканалам. Государственный секретарь США на тот момент лично через спутниковую связь (с переводом на сербский язык) обращалась к населению СРЮ, призывая саботировать приказы правительства.

Наращивая информационно-пропагандистское давление на население, в НАТО решили создать «Радио и телевидение союзных сил» - специальный орган, передающий в эфир продукт телестанции «Объединённый голос НАТО».

Одновременно с началом боевых действий был расширен штат пресс-службы НАТО в Брюсселе, она также стала важным инструментом информационно-психологического воздействия на общественное мнение в этот период. Под руководством специально направленного в Брюссель пресс-секретаря британского правительства А.Кемпбелла при пресс-службе НАТО был срочно сформирован «Военный кабинет» – специальный координационный орган в составе 40 специалистов по связям с общественностью и СМИ. Его основными задачами был анализ сообщений западных, югославских и других международных СМИ о ситуации на Балканах; выработка рекомендаций для руководства альянса по определению общей стратегии в отношении освещения в СМИ хода

военной операции; подготовка информационных материалов для пресс-конференций, брифингов и пресс-релизов штаб-квартиры НАТО.

Независимые эксперты утверждают, что освещение хода событий на Балканах пресс-службой НАТО характеризовалось односторонней подачей и «дозированием» информации, преднамеренным искажением фактов и манипулированием ими в интересах альянса [8]. На брифингах прессы в штаб-квартире НАТО боевые действия в СРЮ в соответствии с практикой, отработанной еще во время операции «Буря в пустыне», представлялись в виде бесконечных видеозаписей поражения целей натовским «умным» высокоточным оружием. Острые вопросы о жертвах среди мирного населения, бомбардировках иностранных посольств, «ошибках» натовских летчиков оставались, как правило, без комментариев, либо звучали дежурные фразы о «неизбежности трагических случайностей в ходе военных действий». Практиковалась организация специальных телемостов между пресс-центром НАТО в Брюсселе и лагерями косовских беженцев в Македонии и Албании, в ходе которых специально подготовленные «живые свидетели» рассказывали о страданиях албанцев и «бесчинствах» сербских сил безопасности в Косово. Для разбрасывания с воздуха над населенными пунктами и воинскими частями Югославии были созданы запасы транзисторных радиоприемников с фиксированной частотой, настроенной на передачи натовских радиостанций. Авиацией блока было сброшено более 40 млн. листовок.

В этот период информационная кампания в средствах массовой информации распространилась и на территорию Российской Федерации. Как известно, руководство Российской Федерации и население крайне негативно отнеслись к вооруженным действиям альянса на территории Союзной Республики Югославия. И здесь основной задачей специалистам в информационно-психологическом воздействии была поставлена задача посредством СМИ максимально нейтрализовать антиамериканские настроения в России. «Независимые» российские СМИ выступали с критикой «чрезмерно жесткой» позиции правительства, МИДа и Минобороны России по югославскому вопросу, выходили статьи соответствующего характера. Активная обработка российского населения проводилась и через русские службы «Би-Би-Си», «Свободы», «Голоса Америки» и других радиостанций [4].

Ведущая роль в информационно-психологическом обеспечении военных действий НАТО против СРЮ принадлежала частям психологических операций ВС США, поддерживаемых аналогичными подразделениями других стран альянса, прежде всего Великобритании и ФРГ. Подготовка и проведение психологических операций осуществлялась в соответствии с руководящими документами НАТО и ВС США в области информационной войны, которые совершенствовались с учетом боевого опыта проведения информационных операций. При этом в рамках

информационной операции решалась новая важная задача: в зависимости от возможностей применяемых сил и средств определить способы и рассчитать примерное время оказания информационно-психологического и информационно-технического воздействия на каждую группу информационных объектов и отдельно на критически важные объекты противника [7].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гаврилов Л.А.* Политический дискурс в условиях информационно-психологической войны // Экология языка и коммуникативная практика. 2018. № 2. С. 89-98.
2. *Давыдова Н.А., Хоруженко А.Ф.* Особенности деятельности Российско-сербского гуманитарного центра по повышению оперативности реагирования на чрезвычайные ситуации на территориях Сербии и других стран Балканского региона на современной этапе // Технологии гражданской безопасности. 2018. Т. 15. № 4 (58). С. 58-64.
3. *Коптелова И.Е.* Мифы, война и риторика // Философия и социальная теория. Сб. научных трудов. МГУ. М. : 2005. С. 264-282.
4. *Лукина Ю.В.* Использование мягкой силы зарубежными средствами массовой информации для создания отрицательного образа России. Современные методы борьбы с конкурентами за мировое влияние // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. М. : 2017. С. 166-181.
5. *Медовкина Л.Ю.* Соотношение понятий «информационная война» и «информационное противостояние» // Социально-гуманитарный вестник. Сб. статей. Краснодар. 2018. С. 61-65.
6. *Просвирина О.А.* Фразеология и дипломатия // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов II международной научно-практической конференции. М. : 2019. С. 464-471.
7. *Сурма И.В.* Фейковые коммуникации в создании виртуальной реальности // Дипломатическая служба. № 4. 2017. С. 94-101.
8. *Яковенко А.В.* СМИ в публичной дипломатии // Международная жизнь. 2015. № 7-8.
9. *Ackerman Seth.* "What Reporters Knew about Kosovo Talks." Fairness & Accuracy In Reporting. June 1999. [Электронный ресурс] URL: <http://www.fair.org/press-releases/kosovo-talks.html> (дата обращения 13.01.2020)
10. *Dru Oja Jay.* The Media War Episode 3. Dominion Paper. [Электронный ресурс] URL: http://www.dominionpaper.ca/media_analysis/2006/03/19/the_media_.html (дата обращения 13.01.2020)
11. *Gushchina L.V., Agapova S.G., Agapova E.A.* Mass media's manipulative potential in political discourse // Russian Linguistic Bulletin. 2015. # 4 (4). P. 15-17.

О ЧРЕЗМЕРНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТРАНСЛИТЕРАЦИИ И ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема чрезмерного и неоправданного использования транслитераций в современном русском языке. Транслитерации и английские клише широко заимствуются и используются в российских средствах массовой информации, а за ними следуют и обычные люди в своей повседневной речи. Это очень часто нарушает нормы и стандарты родного языка, заставляя людей отказываться от употребления слов родного языка, синонимичных заимствованным.

Ключевые слова: родной язык, этническая идентичность, средства массовой информации, транслитерация, ненадлежащее использование, агрессивная языковая экспансия, стандарты родного языка.

Irina A. Kabanova

ON ABUSING WORD TRANSLITERATION AND BORROWINGS IN RUSSIAN

Abstract. The article deals with the problem of excessive and unjustified use of transliterations in nowadays Russian language. The transliterations and English language clichés are widely borrowed and used by the Russian mass media and followed by ordinary people in their everyday speech. It utterly breaks the norms and standard of the native language making people omit the native language words with absolutely the same connotation.

Keywords: native language, ethnic identity, mass media, transliterations, improper usage, aggressive linguistic expansion, native language standards.

Язык является определяющей постоянной национального самосознания любого народа, народности, этноса. Он наилучшим образом выражает мироощущение и психологию народа. Потеря территории народом, нацией, кажущаяся на первый взгляд самым неприятным, что может произойти, не так страшна, как утеря или искажение её языка [1]. Потеря или искажение языка ведёт к искажению, изменению самосознания, сознание народа как отдельной этнической единицы. И самым известным здесь может служить Библейский пример, когда нация, не имея своей территории на протяжении сорока лет, однако, сохраняя язык, традиции и обычаи, не рассеялась или ассимилировалась, а сохранилась как таковая.

В связи с вышесказанным хочется особое внимание уделить тем тенденциям и изменениям, которые происходят сейчас в русском языке. Язык не статичная категория он постоянно изменяется, появляются новые понятия, с ними и новые слова, но те изменения, которые происходят стремительно и бесконтрольно сейчас носят скорее крайне отрицательный

характер. Ещё более страшно то, что данные изменения приносятся с активной подачи средств массовой информации и, в частности, телевидения, как самого популярного из них. Нужно отметить, что советское телевидение, воспитало в сознании советского, постсоветского человека практически абсолютное к себе доверие в частности и в плане языка, поскольку средства массовой информации советского периода отличались абсолютно идеальным языком как в грамматическом, так и в лексическом отношении. Человек, воспитанный на советском телевидении, привык и не подвергал сомнению, что то и как это произносится с экрана верно и в плане языка являет собой абсолютный стандарт, не подлежащий сомнению, - доверие, в дальнейшем сыгравшее злую шутку [7, с. 28]. Раньше новые слова входили в язык зачастую только с новыми понятиями, такими как, например компьютер или футбол, или баскетбол, иностранные вкрапления в речь СМИ, так называемые заимствования в язык были минимальны, теперь же тенденция к использованию неоправданных транслитераций носит угрожающий, лавинообразный характер, и тем более опасный, поскольку активно, сознательно или нет их использование пропагандируется Российскими СМИ на всех уровнях. Ещё раз очень достойно сожаления, что сегодня средства массовой информации, их руководство и сотрудники либо не вполне осознанно, либо сознательно и намеренно искажают русский язык в его грамматических и лексических формах до немыслимого, абсолютно неприемлемого и опасного состояния [3]. И первое место занимают здесь так называемые неоправданные транслитерации. Вот только некоторые из них: стартаперы (начинающие компании), фейковый, контент, окучер, провайдер, фол, кластер, твиттер, фейк, лайкать, гаджет, девайс, троллинг, гастробайтер, обудсмен, бизнесмен, бизнесвумен, комедивумен, кастинг, смартфон, айпад, вайфай, пролонгация, тренд, супармаркет, драйв, комент, шопинг, сити, креатив, креативный, мониторить, мониторинг, монитор, менеджер, чарт, топ, мерчендайзер, пиар, пиарщик, пиарить, эксклюзивный, фолловер, фолловить, френдить, зафрендить, блютуз, директ-маркетинг, прайслист, дайвер, хобби, опцион (вместо дополнительных занятий - школьное), шоу, коллектор, риэлтор, рейдер, колледж, постер, банить, ланч, секюрити, дефростированная (рыба, которая на самом деле размороженная), микс, боди билдинг, ролл, нагетс, снэк, флаер, бургер, промокод.

Для человека, не знакомого с иностранным, в частности, английским языком многие из этих наборов букв звучат абсурдно.

Калькой также переносятся в язык и некоторые словосочетания, например русское «самый сезон», «разгар сезона» постепенно стало «high season» - «высоким сезоном», а «косметическая серия» превратилась в переведённое калькой «линейку косметики» «cosmetics line»; если рассматривать словосочетания с позиций грамматики и здравого смысла,

то получается что это какая-то линейка (рабочий школьный инструмент), принадлежащая косметике или как-то с косметикой связанная. Опять же «шампунь без слёз» («no tears») предполагает, что в бутылочку с шампунем не добавили слёзы, по-русски это всё-таки «шампунь, который не щиплет глаза», так же как не существует «трудных пятен» («difficult spots»), в русском языке существуют «трудно выводимые пятна». «Оригинальный вкус» жевательной резинки тоже вряд ли чем-то особенно оригинален, он просто «настоящий или неподдельный»; «in Ukraine» - «в Украине» - переведённое международным редактором и пару раз сказанное в эфире, сбив нормы русского языка, используется теперь повсеместно, но по-русски это НА Украине, также как непонятно каким образом навязанные Беларусь – вместо Белоруссии по-русски и Молдова – вместо Молдавии в русском языке. Неудивительно, что страны, навязавшие свою волю в языке, имеют возможность с лёгкостью навязывать её и в политике. Также вместо исконно русского «Ёжика, который идет по лесу», сейчас можно прочесть польского мальчика «Ежика». Далее осталось отменить ещё пару букв, затем падежи, и через несколько лет территорию России можно будет брать без оружия. Кстати, это не шутка, подобный «проект» по реформированию русского языка уже был выдвинут одним из «мудрых» чиновников министерства образования, который сообщил, что все проблемы российской экономики в том, что в русском алфавите «слишком много букв» по сравнению с алфавитами языков романо-германской группы [5, с. 156].

Во многом здесь присутствует огромная недоработка, а скорее нежелание иностранных редакторов на российском телевидении, в редакции печатных изданий, которые ежедневно переводят новости, фильмы, рекламу с английского языка, дорабатывать до стандартов русского языка, выполнять качественный перевод, искать смысловые эквиваленты в русском языке [6]. Вследствие такой недоработки телевидение преступно «скармливает» обывателю языковой мусор, который мгновенно повторяется в массах, отупляя человека, меняет его сознание и упрощает отношение к жизни, окружающему миру.

Язык – это первейшее выражение сознания, работы мысли или отсутствия таковой, работы над собой, и искажение, упрощение его ведет к искажению и упрощению умственной деятельности человека как сознательной личности. В одно время в японских школах провели эксперимент: переобули детей в обувь на липучках, через некоторое время в школах снизилась успеваемость, сначала не могли связать эти два события, но оказалось, что исчезнувшая мелкая моторика пальцев при завязывании шнурков оказывала положительное влияние на мозг, и, убрав эту ежедневную мелкую моторику, заменив её на упрощённое физическое действие, взрослые лишили тренировки мозг. После этого в школы вернули обувь на шнурках. Сложный, грамматически правильный,

выверенный язык – это тоже своего рода мелкая моторика для мозга, это та ежедневная тренировка, которая делает его сложнее, умнее, и сознательное упрощение языка, подмена смыслов, неоправданное употребление в катастрофических масштабах даже не заимствований, а упрощенных транслитераций, калек с иностранного языка неизбежно приведёт к самым нежелательным, плачевным последствиям.

Печально осознавать, что правильный, грамотный русский язык уже совсем не в моде. Напротив, употребление в речи в огромном количестве неоправданных транслитераций настолько вошло в моду, что теперь употребление этих слов, которые, по сути, словами и не являются, а представляют с позиций русского языка бессмысленные буквосочетания, не только не возбраняется, но и создаёт атмосферу «причастности» к какому-то особому «продвинутому - promoted» классу людей, которых, собственно никто никуда и не двигал, человека «идущего в ногу со временем», принадлежащего «грамотной» и «образованной» части современного общества [4, с. 169].

Через подобную, во многом агрессивную и активную экспансию в язык, теряется, рассеивается, ослабляется национальное самосознание. Это тоже своего рода противоборство, но более страшное и опасное, поскольку не так заметно и безобидно на первый взгляд, и не получает нужного противодействия, его результатом могут быть самые непредсказуемые последствия, если не остановить его сейчас [8, с. 7]. Кеннеди сказал, что «Мы проиграли Русским космос за школьной партией», было бы страшно, если бы теперь мы утратили «за телевизором» национальное самосознание. Посредством языка насаждается инородная культура, чуждое восприятие мира, ментальность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гусарова Н.Г. О русском языке на постсоветском пространстве в контексте эколингвистики // *New World. New Language. New Thinking*. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции с международным участием. ДА МИД РФ. 2018. С. 175-181.

2. Ефименко Т.Н. Язык СМИ как инструмент воздействия на формирование образов языкового сознания // *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания*. Киров. 2017. № 1 (9). С. 19-24.

3. Жихарева Т.Ю. Манипуляция смыслами как методика трансформации сознания населения в контексте англосаксонского влияния и глобализационных перемен в образовании // *Экология языка и коммуникативная практика*. 2019. № 2. С. 84–90

4. Лукина Ю.В. Миллениалы, их характер, особый словарь и влияние на бизнес по всему миру // *Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания*. М. : 2019. С. 164-183.

5. Сиротинина О.Б. Матяшевская А.И. К чему может привести стремление к экономии речевых усилий в коммуникации на русском языке? // *Экология языка и коммуникативная практика*. 2016. № 1 (6). С. 150-164.

6. Фаустова Н.А., Гордеева М.Ю. Общественно-политические неологизмы в практике преподавания русского языка как иностранного // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 155-167.

7. Франко Е.П., Франко М.В. Экология языка в современном обществе // Политическая лингвистика. 2019. № 5 (77). С. 26-33.

8. Karapetjan A.I., Placinska A. Language of troubled times: creativity of manipulation // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 4 (8). P. 4-11.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА НА ПРИМЕРЕ АВСТРАЛИИ

Аннотация. В статье речь идет об отдельных группировках различных элементов английского языка в Австралии – так называемых «австрализмах», которые внесли свой вклад в формирование устойчивой нормы английского языка в Австралии. В данной статье была сделана попытка выявить определенное заключение о том, что «австрализмы» являются органической частью формального и неформального словаря английского языка в Австралии. Однако их употребительность и, соответственно, их роль как составной части литературного словаря английского языка в Австралии значительно выше.

Ключевые слова: Лексико-семантическая система Австралии, австрализмы, неформальная австралийская лексика

Olga O. Kirillova

PECULIARITIES OF LEXICAL-SEMANTIC SYSTEM OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (AUSTRALIA)

Abstract. The article deals with separate groupings of various elements of the English language in Australia – the so-called "australisms", which have contributed to the formation of a stable norm of the English language in Australia. In this article an attempt was made to identify a certain conclusion that "australisms" are an integral part of formal and informal dictionary of the English language in Australia. However, their use and, accordingly, their role as an integral part of the literary vocabulary of the English language in Australia are much higher.

Key words: Lexical-semantic system of Australia, australisms, informal Australian vocabulary

Пробелы в знании чужой страны и ее культуры прежде всего проступают в языке. С точки зрения языка огромный интерес представляет изучение лексико-семантических групп...» [1, с. 8]

Обращаясь к лексико-семантической системе языка Австралии, необходимо заметить, что решающую роль в ее формировании сыграли процессы, происходившие в период колонизации. Появление некоторых слов, ставших теперь типичными историзмами и вышедших из употребления, связано именно с этим периодом. Кроме того, на раннем этапе формирования австралийского варианта его носителями были представители рабочего класса, т.к. большинство людей, прибывавших на континент (в основном каторжники), были в массе своей бедные и неквалифицированные кадры. Некоторые слова отфильтровывались через так называемый flash language – воровской язык Лондона, который снискал себе уважение на побережье Австралии. Что говорит о несомненном

введении видоизменений в языковую форму австралийского варианта английского языка иммигрантами из Лондона.

Широко известны в англистике отдельные факты лексико-семантической дифференциации австралийского и британского вариантов английского языка. Существенно, что при этом расхождения касаются не только слов, находящихся на периферии словарного состава австралийского и британского вариантов английского языка. Подобные расхождения касаются и ряда лексических единиц, входящих в ядро словарного состава современного английского литературного языка. Вышли из употребления и фактически не являются частью лексико-семантической системы австралийского варианта английского языка такие привычные английские слова, как *village, field, stream, thicket, woods, interior* и многие другие. Вместо них используются *township, paddock, creek, scrub, bush, outback*.

Анализ показывает, что различительные элементы английского языка в Австралии на лексико-семантическом уровне распределены неравномерно и оказываются соотнесенными с какими либо предметами или явлениями действительности, имеющими особое значение в жизни данного языкового коллектива. Установлено, что число таких сфер в австралийском варианте насчитывается около десятка (флора и фауна, сельскохозяйственное производство, в особенности овцеводство, естественно-географическая среда, образ жизни австралийцев, названия страны, городов, штатов и т.д.).

Некоторые слова и выражения британского варианта английского языка частично изменили своё значение в колониальный период Австралии, но при этом полностью поменяли «размеры». Так, например, в британском варианте английского языка *paddock* – небольшая прилегающая к дому лужайка, в то время как в австралийском варианте то же самое слово обозначает луга, которые «нельзя охватить взглядом»; или в британском варианте *creek* обозначает небольшой узкий залив, тогда как в австралийском варианте это огромная река.

Помимо заимствований из британского варианта английского языка в австралийском английском есть и исконные слова, которые родились в Австралии в результате особенностей природы, культуры, взаимоотношений людей, истории развития страны и т.д.

Интересным для рассмотрения лексико-семантического уровня языка Австралии может стать понятие «внутренняя часть страны», которое отражается в целой группе слов, характеризующих его с разных сторон. Возьмем для рассмотрения следующие три: *bush, outback, inland*.

Bush – термин австралийского происхождения. Это большие пространства некультивированной земли, поросшие кустарником или низкими деревьями. Так первые европейские поселенцы называли незнакомый им ландшафт, состоящий из кустарников и низкорослых

деревьев, причём жёлто-коричневые оттенки преобладали над знакомыми им зелёными. Ныне термином *буш* в Австралии называют почти любую малонаселённую отдаленную местность континента, независимо от типа растительности там. Как правило, внутреннюю часть страны.

Outback – в Австралии употребляется в значении «внутренние малонаселенные районы австралийского континента, удаленные от города и противопоставленные цивилизации; провинция, захолустье». Еще менее населенная и более бесплодная часть страны. Синонимом слова *аутбэк* являются также *Bullamakanka*, *Never-Never*, *the Middle of Nowhere*, *The Red Centre*. К слову сказать, «булламаканка» - вымышленный отдаленный населенный пункт в *аутбэке*, проще говоря «тьмутаракань», отсталая глубинка в провинции [5].

“**Never-Never**” (Никогда-Никогда) – внутренняя часть австралийского континента, глубинка. Название внутренних засушливых районов Австралии послужило источником для синонимического названия книги Люциана Воляновского «Почта в Никогда-Никогда» (1993). Название глубинки *Never-Never* приобрело особую популярность после выхода в свет автобиографической повести Энеас Ганн «Мы из Никогда-Никогда» (*Aeneas Gunn, We of the Never-Never, 1908*). Люди, побывавшие в этих пустынных, выжженных солнцем местах, клялись «никогда-никогда» больше не возвращаться туда.

“**The Middle of Nowhere**” в буквальном переводе означает «центр пустоты», то есть «конец географии, у черта на куличках, Богом забытое место, глушь». “*The Red Centre*” - огненно-красная, засушливая центральная часть материка.

Inland - в настоящее время обозначает не только «отдаленный район внутренней части страны», но и находящийся именно в центральной части страны. Синонимом является “*Centralia*” – центральная или внутренняя часть материка, т.е. пустынная. Также используется идиоматическое выражение *Dead Heart*, то есть “Мертвое Сердце” для названия внутренних засушливых районов острова.

Таким образом, понимание подобной лексики представляется наиболее сложным и противоречивым, так как люди, изучающие английский язык, основываются на британском значении того или иного слова, что препятствует правильному восприятию австралийского текста. Кроме того, необходимо отметить, что все эти слова являются неотъемлемой частью жизни Австралии, а значит, часто фигурируют в разговорной речи.

Множество австралийцев выступает против сленга. Однако не так просто отказаться от него. Даже если австралийский язык грубый, негативный и некрасивый, в конце концов, он уникален. Кроме того, многие считают, что австралийский язык – искусственно созданная вещь, характеризующая австралийцев такими, какие они есть [3, с. 97].

Исследования показывают, что единичные изменения в лексике, являющиеся как бы точками в структуре языка, приводят к изменениям в соотношениях и связях, существующих между другими единицами лексики, задевают соседние звенья структуры. Так, происходит группировка отдельных различных элементов английского языка в Австралии – так называемых «австрализмов», которые также внесли свой вклад в формирование устойчивой нормы английского языка в Австралии. Изменения в лексико-семантической системе языка сопровождались появлением «австрализмов», перенесенных на австралийский континент заключенными, колонизаторами, ставшими скотоводами, и, конечно, аборигенами. Вот некоторые примеры:

Mate: друг, обращение к незнакомцу

Good on ya!: отличная работа, хорошо сделано

Bushranger: человек вне закона, разбойник, бродяга, мошенник, беглый каторжник (ист.)

Tucker: еда, столовые в австралийских школах называются ‘tuckshop’

Bush tucker: деревенская еда

Saaarn!: традиционный подбадривающий крик на стадионе во время футбольного матча (соответствует британскому ‘Come on!’)

Cooe!: приветствие в отдаленных районах (bush greeting)

Enzedder: новозеландец (New Zealander)

Kiwi: новозеландец

No hoper: безнадежный человек/дело (hopeless person/case)

No worries!: все будет хорошо (Everything will be fine!) (Интересно, что это выражение было заимствовано англичанами в британский лексикон).

Squatter: крупный землевладелец, самостоятельно захвативший земли; богатый респектабельный человек

Squattocracy: старое австралийское общество, разбогатевшее на грабеже и захвате земель

Too right/too true: абсолютно![4]

To waltz Matilda: бродяжничать, скитаться. (Waltzing Matilda – популярная австралийская песня, неофициальный гимн Австралии «Бродя с котомкой за плечами», где “Matilda” - скатка, узелок бродяги, а “to waltz – означает бродить). Заимствования произошли из речи немецких эмигрантов, у которых “auf die Walz gehen” означало «отправляться в путь», т.е. ночевать, где придется. Имя Матильда тевтонского происхождения и первоначально служило прозвищем для женщин легкого поведения, сопровождавших солдат в походах Тридцатилетней войны. Затем это слово было подвергнуто вторичной номинации и в значении «согреть ночью» было перенесено на походное одеяло.

Поэтому в данном случае Матильда – это не женщина, а котомка безработного бродяги или свернутое одеяло-скатка, которое носили как

вещевой мешок за спиной и складывали в него свои пожитки. Поэтому правильный перевод баллады “Waltzing Matilda” трактуется как «Бродяга с котомкой за плечами»).

Однако необходимо уточнить, что, вопреки утверждениям некоторых лингвистов о весьма значительном удельном весе «австрализмов», их роль в книжно-письменной речи, очевидно, не столь значительна. По данным Australian Encyclopedia, число «австрализмов» достигает 10000. Но следует учитывать, что в соответствии с пониманием этого термина авторами Энциклопедии в это число включаются слова типа kangaroo и boomerang, являющиеся «австрализмами» лишь по своей этимологии, и, что значительная часть слов относится к сленгу, аргю, профессионализмам, т.е. находится по существу за пределами литературного словаря.

Однако их употребительность и, соответственно, их роль как составной части литературного словаря английского языка в Австралии значительно выше. Достаточно сказать, что по частотности употребления слово bush, равно как и mate, не уступают таким общеанглийским лексическим единицам, как food, wage, job и др.

Так, например, к числу наиболее употребительных слов австралийского английского относится mate (друг, товарищ). Характерно, что употребление слова mate по отношению к тому или иному лицу подчеркивает симпатию и дружеское расположение. Для самих австралийцев mate является их собственным, «австралийским» словом, однако оно также употребительно в британском варианте английского языка. Известны и такие производные от mate как: mateship (товарищество, дружба), no-mate (плохой товарищ или нелюдимый человек), pen-mate (товарищ по работе) и некоторые другие.

В лексике также отражено несколько ироническое отношение австралийцев к англичанам. Это связано с потоком иммигрантов из Великобритании в период после Второй Мировой войны. Употребление в сленге австралийцев таких прозвищ как rommy и rom wog представляется наиболее интересным.

Происхождение слова rommy (rom) точно не установлено, однако, по мнению некоторых австрологов, rommy образовано по сходству с jimmy (jimmygrant), что означает иммигрант. Образование этого слова происходит от рифмы ‘jimmygrant – rommygrant’. Pomegranate (rommy) в свою очередь означает гранат (как трактует этот процесс словообразования другая версия). Здесь можно говорить о метафорическом переносе значения, так как, возможно, в представлении австралийцев англичане ассоциировались со здоровыми краснощеками людьми. Наиболее вероятная версия звучит следующим образом. У первых колонистов из Британии, прибывших в Австралию, на куртках была надпись РОИМ (Prisoner Of Her Majesty), где буква h не произносится (т.е. ЗЕВ – Заключенный Ее Величества)[6].

Относительно слова *wog* необходимо заметить, что существует несколько версий его появления в английском языке Австралии. По одной из них, оно вошло в литературную лексику из армейского сленга австралийских военных, которые принимали участие в боевых действиях в Северной Африке в годы Второй Мировой войны. Лексема *wog* использовалась ими в значении «араб», «арабский», так как в переводе с английского ‘*wog*’ обозначает специальный котелок для приготовления пищи в арабских странах. Здесь логично сказать о том случае, когда национальность образуется по типичным характеристикам, присущим тому или иному народу, например, «лягушатники» - жители Франции или «макаронники» - жители Италии.

В письменных литературных источниках 20-х и начала 30-х годов зафиксировано употребление ‘*wog*’ в значении «микроб», «вирус». Соответственно: *to get the wog* в просторечии означало (и означает) «простудиться», «заболеть». Употреблялось это слово и австралийцами, служившими в Японии, там оно обозначало «японец», «японский». В последние годы *wog* употребляется в значении «иммигрант из Европы». Соответственно: *rom wogs* (*rommies*) – иммигранты из Великобритании, *uank wogs* – иммигранты из США.

Данный обзор австралийского варианта английского языка дает основание сделать определенное заключение о том, что «австрализмы» являются органической частью формального и неформального словаря английского языка в Австралии. Рассмотрев наиболее яркие и интересные примеры «австрализмов», а также примеры употребления английских слов с «австралийским оттенком», можно использовать данный материал для дальнейшего анализа и обсуждения трудностей перевода во время планирования уроков, так как именно на их основе будут строиться типологические примеры. Кроме того, необходимо отметить, что подача нового материала учащимся невозможна без вышеприведенных объяснений, которые, следовательно, будут являться неотъемлемой частью разработанных уроков.

Поскольку язык (в данном случае английский) не может изучаться в отрыве от мира и культуры народов, говорящих на этом языке, рассматриваемый в учебном процессе материал должен включать в себя, прежде всего, лексику с национально-культурной семантикой – реалии, которые присущи только данному народу [2, с.201].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аветисян Н.Г., Восканян С.К. Пробовать нельзя переводить//Переводческий дискурс: Междисциплинарный подход. Материалы II международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2018. с. 8.

2. *Аветисян Н.Г., Восканян С.К.* Фактор культуры в преподавании иностранного языка//Сб. научных трудов «Язык. Культура. Перевод. Коммуникация». – М., 2018.- с.201.
3. *Кирилова О.О.* Сопоставительное изучение культурных и лингвистических связей Австралии и Великобритании//Монография. М., 2015
4. *Ощепкова В.В., Петриковская А.С. и др.* Австралия и Новая Зеландия//Лингвострановедческий словарь. М., 2001.
5. *Baker Cris.* Contemporary Australia: Sydney or the Bush//National Centre for Australian Studies. Monash University, 2005.
6. *Hunt Ken.* The Xenophobe's Guide to the Aussies//Oval Project. Australia, 2000.

ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВАЛЬНОСТИ РЕГИОНА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования национального самосознания и организации обучения в билингвальных регионах на примере Чувашской Республики. Выявляются проблемные вопросы обучения чувашскому языку в школах с русским языком обучения на современном этапе. Рассматривается международный опыт организации обучения в условиях билингвальности. Анализируются исследования ученых педагогов о законодательной базе билингвального обучения и формировании национального самосознания посредством организации общения на национальном языке.

Ключевые слова: билингвизм, национальное самосознание, национальные языки, обучение в условиях билингвизма.

Tatyana V. Kirillova

PROBLEMS OF BILINGUALISM OF THE REGION IN THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS AND THE ORGANIZATION OF TRAINING

Abstract. The article deals with the problems of formation of national identity and organization of education in bilingual regions on the example of the Chuvash Republic. The article identifies problematic issues of teaching the Chuvash language in schools with the Russian language of instruction at the present stage. The article considers the international experience of organizing training in bilingualism. The article analyzes the research of academic teachers on the legal basis of bilingual education and the formation of national identity through the organization of communication in the national language.

Key words: bilingualism, national consciousness, national languages, teaching in the context of bilingualism.

В последнем десятилетии прошлого XX века углубился имеющийся кризис в области межэтнических и межнациональных отношений. Остро встали вопросы возрождения и сохранения национальных культур, национальных языков и традиций, национального самосознания.

Эти процессы не могли не отразиться на формировании приоритетов национального образования в полиэтнических регионах Российской Федерации.

Среди разработанных современных педагогических технологий воспитания использование национальных языков играет роль уникального воспитательного фактора как в педагогической работе с детьми, так и со студентами и курсантами многонациональных образовательных организаций высшего образования. А среди поступающих достаточно большое количество кандидатов, для которых русский язык не является

родным. Эти абитуриенты в разной степени владеют русским языком, что, несомненно, сказывается как на результатах собеседований, так и оказывает огромное влияние на организацию учебного процесса после зачисления. Такая ситуация наблюдается в Академии ФСИН России и других ведомственных образовательных организациях высшего образования [3, 5]. С целью решения данной проблемы мы попытались изучить имеющийся опыт и применить его в ведомственных вузах.

Нами глубоко изучен опыт решения проблем организации обучения и формирования национального самосознания в Чувашской Республике.

Проблема формирования национального самосознания и организации обучения в билингвальной образовательной среде существует и успешно решается в Чувашской Республике уже многие десятилетия. Необходимо заметить, что в Чувашской Республике имеется бесценный опыт решения названной проблемы, проходили многочисленные международные конференции, реализовывались международные проекты ассимиляции чувашского опыта, в частности, в образовательную систему Нидерландов в 90-х годах XX века.

В Чувашской Республике проблемы организации обучения в чувашской национальной школе для русскоязычных учащихся и проблемы организации обучения в русской школе для детей-носителей чувашского языка изучались в 1995-1998 годах. С целью ознакомления с этим уникальным педагогическим опытом в Чувашскую Республику неоднократно приезжали делегации представителей системы образования Нидерландов, перед которыми стояла задача организации обучения для детей эмигрантов, не знающих языка преподавания в школе. Педагоги Чувашской Республики оказали в этом неоценимую помощь, они также выезжали с целью оказания практической помощи своим зарубежным коллегам.

Сегодня определенный интерес вызывает инициированный мониторинг использования государственных языков Чувашской Республики в общественном пространстве. Цель данной инициативы – выявление неравного использования двух государственных языков Чувашской Республики и реализация принципа двуязычия в общественном пространстве. Инициаторы понимают, что на практике для реализации полноценного двуязычия могут возникать объективные препятствия. Возникает несоблюдение прав граждан, нарушение законодательства Чувашской Республики, которое настаивает на равноправии двух государственных языков. Действующее законодательство Чувашской Республики требует использования обоих государственных языков в четко определенных случаях. Закон «О языках в Чувашской Республике» предписывает использование двуязычия. Опыт многих двуязычных регионов и государств показывает, что двуязычие в общественном

пространстве является возможным и достигается через планомерное введение двуязычных формулировок в публичных местах [1, 2].

События последнего времени, связанные с проверками Прокуратуры по несоблюдению принципа добровольности выбора родного языка в школах, вызывают, конечно же, много вопросов и тревогу за судьбу чувашского языка. До настоящего времени только чуть более 13 % школьников изучали чувашский язык как родной, а остальные 87 % изучали чувашский как государственный язык. В республике проживает более 67 % чуваш и изучение чувашского языка как родного только 13% школьников – тревожный сигнал. В двуязычных семьях создана ситуация вынужденного отказа от одного родного языка. Не выполняется одна из основных задач ФГОС – формирование национального и этнического самосознания у обучающихся [4].

Хочется отметить, что в Чувашии широко развит сбалансированный билингвизм, при котором человек в равной мере владеет и русским, и чувашским языками.

А.П. Никитин в своем исследовании анализирует законодательную базу использования билингвизма в образовательном процессе. Он считает, что она «...обусловлена принятием определенных законов Российской Федерации и ее субъектов: Закона об образовании в Российской Федерации, о языках, Концепцией государственной образовательной политики Чувашской Республики «Человек и образование в современном мире», законами Чувашской Республики о языках, об образовании, Концепцией развития национальной школы в Чувашской Республике, Программами развития образования Чувашской Республики» [7].

Эти и другие официальные документы направлены на создание необходимых благоприятных условий для расширения сферы употребления чувашского языка, придание чувашскому как национальному и русскому языкам статуса языков государственных.

Он также подчеркивает, что «эти законы и подзаконные акты ни в коей мере не ущемляют законные конституционные права представителей иных национальностей, давно проживающих на территории Чувашской Республики (по официальным данным, на территории Чувашии проживают представители 98 различных национальностей), свободно пользоваться своим родным национальным и другими языками» [7].

Каждый обучающийся человек, проживающий среди коренного населения, сегодня имеет возможность обучаться на своем родном или любых других национальных языках, осознавать великую ценность многонационального человеческого общения на родном языке, национальном языке своих друзей и окружающих.

В Чувашской энциклопедии имеется следующее определение: «Двуязычие, билингвизм – одновременное пользование двумя языками в пределах определённой социальной общности; употребление

индивидуумом, группой людей или значительной частью народа двух языков, каждый из которых имеет свои сферы функционирования. Принято различать индивидуальное и национальное двуязычие [4, 5]. Однако сегодня билингвизм может иметь гораздо более широкое значение как современное социально-культурное явление. В современных мегаполисах становится все больше людей, свободно владеющих, например, русским и английским языками, русским и немецким и т.д. Многие виды деятельности связаны с полилингвизмом, и свободное владение несколькими языками входит в перечень обязательных характеристик кандидата, проверяется на собеседованиях при устройстве на работу и указывается в резюме. Развития такого явления, как международный билингвизм, происходит под влиянием множества факторов. Среди них ученые называют участие в «диалоге культур», развитие мирового информационного пространства, развитие академической мобильности студентов и преподавателей, стремление людей к достижению общеевропейского уровня владения иностранными языками, изучение культуры других стран, более глубокое осознание своей собственной культуры и другие факторы.

Интересны исследования И.В. Кожанова, который связывает формирование национального самосознания с использованием в повседневной жизни и общении родного языка.

Так, им с использованием метода наблюдения было установлено, что общение старшеклассников в подавляющем большинстве случаев ведется на русском языке (96,2%). Оба языка, как русский, так и чувашский, могут использовать свободно в общении со сверстниками 3,8% учащихся.

В кругу семьи на чувашском и русском языках разговаривают 6,0% школьников, на русском – 94,0%. Таким образом, для большинства старшеклассников чувашской национальности родной язык не является средством общения, что, конечно, создает трудности в процессе формирования национальной самоидентичности учащихся [6].

Мы считаем, что процесс формирования национального самосознания должен быть положен в основу системы национального воспитания.

Национальное самосознание формируется в определенных социальных культурных, национальных и иных условиях, под воздействием условий жизни, семейного и школьного воспитания, всех ступеней образования. На процесс формирования национального сознания оказывает существенное влияние соблюдение обычаев и традиций титульной нации, проживающей в данном регионе.

Национальное самосознание может изменяться в течение жизни человека. Есть немало примеров, когда человек определенной национальности воспринимает себя как «россиянин», «человек мира» и т.д. И, напротив, человек нетитульной нации, длительное время проживающий на определенной территории, проникается историей и

культурой народа и начинает причислять себя к носителям национальных особенностей и культуры.

Несомненно, в формировании национального самосознания огромную роль играют исторические события, знания истории своего народа.

Конечно, необходимо признать, что требует улучшения методика преподавания чувашского языка, в учебно-методических комплексах недостаточно материалов практической направленности, позволяющих формировать культуроведческие компетенции обучающихся. Основной задачей в ближайшее время является подготовка нового поколения учебников для интегрированного изучения языка, литературы, культуры, традиций и истории чувашского народа.

Таким образом, необходимо создание билингвальной среды, в которой должны быть соблюдены конституционные права граждан, в образовательных организациях должны быть обеспечены условия для достижения результатов в рамках требований федеральных государственных документов, и при этом необходимо сохранить национальные язык, традиции и культуру.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Двухязычная (чувашско-русская) начальная школа в общегосударственной системе образования дореволюционной России: монография / Иванова Л.Н., Чуваши. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, Акад. наук Чуваш. Респ. Чебоксары: ЧГПУ, 2005. 250 с.
2. *Игнатъева В.И.* Некоторые проблемы развития русско-чувашского двухязычия на современном этапе// В сборнике: [Чувашский язык и литература: теория и методика](#) сборник статей. отв. ред. А. Д. Ахвандерова. 2016. С.124-132
3. [Кириллова Т.В.](#), [Жильцова Ю.В.](#) Роль иностранного языка в духовно-нравственном развитии студентов // [Современные проблемы науки и образования](#). 2015. № 1-1. С. 922.
4. *Кириллова Т.В.* Формирование национального самосознания в условиях билингвальности/ В сборнике Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах: сб. материалов III межрегиональной науч.-практ. конференции с международным участием (Рязань, 24-25 мая 2019 г.) / под общ. ред. Л.Н. Федосеевой. Рязань: Академия ФСИИ России, 2019. С. 284-290
5. *Кириллова, Т.В.* Становление этнической социализации и толерантности учащихся в поликультурном образовательном пространстве/[Т.В. Кириллова, О.В. Кириллова, Е.А. Абулгазимов](#)//[Перспективы науки](#). – Тамбов: ТМБпринт. 2014. -№ 12(63). С. 26-28.
6. *Кожанов И.В.* Исследование национального самосознания современных старшеклассников//Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2010. № 1(65) С.99-104
7. *Никитин А.П.* Двухязычие как фактор воспитания учащихся национальной и многонациональной школы – дис канд пед наук Чебоксары 2000
8. *Филимонова М.С., Крылов Д.А.* Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества // [Современные проблемы науки и образования](#). 2012. № 1.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=5558> (дата обращения: 14.01.2020).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ КУЛЬТУР В НЕОЛОГИЗМАХ ИГОРЯ СЕВЕРЯНИНА

Аннотация. В настоящей статье исследуется вопрос взаимодействия французской и русской культур в модернистской поэзии Игоря Северянина. Предметом исследования являются неологизмы, образованные на базе французских корней, заимствованных в конце XIX-го и начале XX-го веков. В данной статье рассматриваются функции новообразований, объединяющих элементы двух языковых систем, а также проводится углубленный семантико-словообразовательный анализ избранных неологизмов.

Ключевые слова: неологизмы, французские корни, Игорь Северянин, модерн, взаимодействие культур

Ksiazek Agata

INTERACTION OF RUSSIAN AND FRENCH CULTURES IN WORD OF IGOR SEVERYANIN'S COINAGE

Abstract. The article deals with the interaction of French and Russian cultures in Futuristic poetry of Igor Severyanin. The research focus is on neologisms derived from French roots that were borrowed in the end of the XIX and in the beginning of the XX centuries. The article describes functioning of these elements that unite two language systems and does a profound semantic and word-formative analysis of some neologisms.

Key words. Neologisms, French roots, Igor Severyanin, Russian Futurism, cultural interaction.

Творчество представителей модернистских течений привело к значительным изменениям в современной поэзии. Неологизмы, возникшие вследствие новаторских экспериментов с формой, являлись средством выражения индивидуальности стиля многих поэтов, а также отвержения норм и узусов в художественном тексте. Многочисленные новообразования вошли в состав общего лексикона. К ним относятся неологизмы одного из самых выдающихся авторов Серебряного века – Игоря Северянина. С целью подробного ознакомления с особенностями его произведений необходимо провести углубленный анализ их отличительной черты – новообразований, содержащих французские компоненты. Эти единицы представляют своеобразную картину мира поэта, свидетельствуют о межъязыковых взаимоотношениях в литературе, указывают на новые тенденции в поэзии. С другой стороны, их сложная форма, объединяющая две отдельные языковые системы, приводит к возникновению трудностей в восприятии поэзии И. Северянина. Для лучшего понимания этого неоднозначного лирического наследия следует обратиться к инновационным приемам в поэтическом словообразовании, посредством которых поэт создал свой уникальный, многогранный лирический мир.

Отличительной чертой творчества И. Северянина является образование осмысленных неологизмов, обладающих многими стилистическими и деривационными функциями. Из около 3 300 созданных поэтом слов большинство построено по узуальным моделям словообразования [5, с. 7]. Самую большую группу составляют лексические новообразования, созданные преимущественно суффиксальным способом ('адъютантэсса', 'газелить') [4, с. 28-32]. Часто выступают семантические неологизмы ('лунь' в значении 'призрачность'), конверсивы ('сквозь' в функции существительного), а также новые акцентологические варианты узуальных слов ('еловый' – 'ёловый'). В образовании имен существительных и прилагательных поэт активно использовал интерфиксацию ('оркестромелодия') и сложение ('лучи-пролазы'). К малопродуктивным способам деривации, применяемым поэтом, следует зачислить образование глагола от существительного с употреблением префикса о- ('олунить', 'онебесить'). Поэт практически не обращался к образованию новых аффиксов, предпочитая регулярно выступающие в синхронном словообразовании. В его идиостиле особое место занимают, относящиеся к созданному им литературному течению, неологизмы с префиксом эго- ('эгофутуризм', 'эго-элегия'). Новообразования И. Северянина характеризуются полифункциональностью. Они обладают не только деривационной, эстетической и инструментальной функциями, но выступают также в качестве опорных слов, позволяющих определить основную идею, заложенную поэтом в стихотворении. Спектр их употребления является весьма широким: от иронических игр слов до символистических смыслов. Все они складываются в уникальный самобытный стиль И. Северянина, известный своей музыкальностью, легкостью и необычной образностью.

Следующей особенностью идиостиля И. Северянина считается активное использование заимствованных слов и их перенос в текст стихотворения в виде варваризмов. Некоторые из них выступают в транслитерированной форме самостоятельно ('файф-о-клок'), другие – как исходные слова при образовании неологизмов ('бильедушка'). Иногда поэт применяет в тексте не освоенные графически слова либо целые синтагмы, как в стихотворении *Chansonnette*:

«Но женщина среднего роста / Бывает высокой *en deux*: / И надо сознаться, что просто, - / *Mais non, regardez, regardez!*» [7, с. 222].

Как отмечает исследователь языка И. Северянина Е.Н. Матвеева, данные вкрапления иноязычных единиц имеют определенные функции [2, с. 70-76]. Они могут служить средством стилизации в высказываниях персонажей, одновременно иронизируя их речь. Заимствования придают описаниям экзотический колорит, выполняя изобразительную функцию. Они отдают также космополитическую атмосферу эпохи Серебряного века с ее модой на французский язык. Именно из этого языка поэт черпал

большинство заимствований и иноязычных корней для своих словотворческих экспериментов. Пристрастие И. Северянина к французской культуре заметно с самого начала его поэтической деятельности. Данное положение хорошо образует факт, что до момента принятия И. Лотаревым официального аллонима он подписывал свои первые стихотворения псевдонимом Граф Евграф д'Аксанграф (фр. 'ассепт grave'). Хотя использование французских заимствований более характерно для раннего творчества И. Северянина, поэт никогда полностью не отказался от введения элементов французской культуры в свои произведения.

Приемом, наиболее отчетливо отражающим стремление И. Северянина к совмещению в своих произведениях элементов русской и французской культур, является образование неологизмов, содержащих французские корни и русские морфемы. Данные дериваты можно разделить на две основные группы: неологизмы, содержащие французские компоненты, заимствованные самим автором в процессе образования слов, а также неологизмы, французские компоненты которых были заимствованы в эпоху творчества И. Северянина, то есть в конце XIX-го и начале XX-го веков. Их селекция производится по сопоставлению с теми заимствованными единицами, которые закрепились раньше в лексиконе русского языка и не ощущались как иноязычные (напр. 'шикарный', 'этаж').

К первой группе принадлежат лексемы, при толковании которых необходимо обратиться к семантике исходных французских единиц. Примером таково неологизма является прилагательное 'апашевый', образованное от французского слова 'arache' в транслитерированной форме. Лексическая единица 'arache' во французском языке обозначает представителя некоторых североамериканских племен индейцев. Однако особое внимание следует уделить применению данного слова в разговорной речи. В Прекрасной эпохе (La Belle époque) лексема выступала в контексте так называемых 'jeunes voyous' ('молодых хулиганов'), парижской криминальной субкультуры, совершающей, как правило, преступления небольшой тяжести. В произведении И. Северянина *Поэза о гуннах* определение 'апашевый' относится к немецкой дипломатии, допускающей военные действия против Антанты во время Первой мировой войны. Автор делает упор на незаконность атаки, проведенной Германией в 1914 году. Следовательно, неологизм обладает значением 'преступный, варварский'.

Следующим примером служит лексема 'санжёнистый', мотивированная единицей 'sans-gêne', либо 'Sans-Gêne'. Первое французское прилагательное имеет значение 'бесстыдный, бестактный'. Именно это определение стало применяться как прозвище жены маршала Франции, живущей во II-ой половине XVIII-го века – Катрин Юбшер,

более известной как ‘Madame Sans-Gêne’ (‘Мадам Бесцеремонность’). Мадам Юбшер прославилась своим незнанием основных правил поведения при дворе, а также особо ярким способом высказывания, нередко сопровождающимся просторечиями. О прачке, ставшей дамой, написал пьесу французский драматург Викторьен Сарду. Историю реинтерпретировал в форме оперы итальянский композитор Умберто Джордано в 1914 г. Также И. Северянин часто ссылаясь на данный мотив, например в своем стихотворении *M-me Sans-Gene*. Новообразование ‘санжёнистый’ появляется в поэме *Рояль Леандра (Ligne)* и относится к эпохе, в которой жил И. Северянин. Следует отметить, что поэт, сочиняя данное произведение, жил в эмиграции в Эстонии и издал комментировал политическую ситуацию постреволюционной России. Слово ‘санжёнистый’ может обозначать в контексте всей поэмы ‘бесстыдный’ или ‘выгодный для безнравственных людей’, что относилось бы характер новой эпохи к образу беспринципного, простого человека, добившегося власти, как в случае мадам Юбшер.

Интересным с точки зрения деривационных особенностей является также неологизм ‘эклерезита’. Французское прилагательное ‘éclairé’, от которого образована данная лексема, применяется как определение просвещенных людей, имеющих жизненный опыт и широкий кругозор. Слово ‘эклерезита’ является частью заглавия стихотворения *Любопытство эклерезиты*. Произведение построено в форме диалога малолетней дочери и ее матери. Несмотря на свой возраст, девочка отличается высокой осведомленностью и сообразительностью, что не соответствует общепринятому стереотипу о ребенке. Она смело затрагивает тему войны, которую ее мать старается избегать. Неологизм ‘эклерезита’, выступающий в тексте как определение девочки, сам по себе является оксюмороном. Новообразование в результате звукового оформления, напоминающего научные, заимствованные названия, относится к высокому стилю и контрастирует с образом героя стихотворения.

С целью изображения в своей поэзии реалий жизни общества начала XX-го века И. Северянин заимствовал также предметную лексику. Итак, например, существительное ‘шаплетка’ образовано от французского слова ‘chaplette’, обозначающего небольшую шляпу. В процессе деривации к французскому корню дополнительно присоединяется суффикс -к-, обладающий здесь уменьшительно-ласкательным значением. В стихотворении *Эксцессерка* новообразование ‘шаплетка’ сохраняет тесную семантическую связь с производящим словом и, аналогично, относится к головному убору («Ты пришла в шоколадной шаплетке, / Подняла золотую вуаль. / И, смотря на паркетные клетки, / Положила боа на рояль.» [7, с. 64]). Для того, чтобы выявить функцию данного неологизма, необходимо привести толкование слова ‘Эксцессерка’ – названия произведения.

Лексическая единица образована И. Северяниным от слова 'эксцесс' и определяет женщину, склонную к излишествам. Итак, поэт приводит очередные элементы изысканного гардероба дамы начала XX-го века. Как замечает М.В. Третьякова, в строках поэта «мы находим настоящую энциклопедию моды и стиля», в которой фиксируется также «шляпа с большими полями, украшенная вуалью или лентами» [8, с.79]. 'Шаплетка', наряду с другими аксессуарами, создает картину излишества в стиле русской аристократии, но при этом – обольстительной элегантности, привлекающей лирического героя.

Среди многочисленных неологизмов И. Северянина, созданных на базе французских корней, особое место занимают межъязыковые новообразования, сохраняющие оригинальное правописание составляющих компонентов. Данные неологизмы Е.А. Земская определяет как слова-гибриды [1, с. 7]. К ним принадлежат такие лексемы, как 'beaumonde'овый', 'berceuse'ный', 'monstre-дитя', 'Moderne-Голгофа' и др. В словах 'monstre-дитя', 'Moderne-Голгофа', 'beaumonde'овый' французские компоненты возможно заменить русскими эквивалентами 'чудовище', 'современный', 'элитный'. Однако при такой деформации меняются стилистические особенности данных неологизмов. 'Moderne-Голгофа' теряет свою универсальность, охватывающую все европейские страны эпохи модерн. 'Monstre-дитя' лишается своего шутливого оттенка, вытекающего из переносного значения французской лексемы 'monstre'. Прилагательное 'beaumonde'овый', выступающее в стихотворении *Поэза для лакомок* в контексте «beaumonde'овых (роскошных, иностранных) курортов» [7, с. 669], утрачивает иронический характер, так важный при карикатуризации образа аристократического общества, подражающего французской моде.

Более сложное толкование лексемы 'berceuse'ный'. Французское существительное женского рода 'berceuse' относится к глаголу 'bercer' ('баюкать', 'качать'). В данном значении русскими эквивалентами считаются единицы 'баюкающая', 'качающая' в адъективированном значении. 'Berceuse' существует также как отдельная лексема и обозначает колыбельную песню. В стихотворении *Валерию Брюсову* неологизм 'berceuse'ный' выступает в функции определения рессор автомобиля («Нежны berceuse'ные рессоры» [7, с. 561]). Здесь он может относиться к спокойному качанию во время езды, либо являться элементом метафоры как звукоподражающее слово (сравнение тихих звуков вечерней поездки с колыбельной). В обоих случаях прилагательное придает колорит образу автомобиля, добавляя элементы чужеродной эстетики, создающие любимую И. Северяниным изысканность и культурный эклектизм.

Вторую группу неологизмов, образованных И. Северяниным, составляют слова, заимствованные компоненты которых фиксируются в качестве отдельных словарных единиц в трудах, изданных в XIX-ом и

начале XX-го веков. Данные единицы применялись в довольно узком кругу русской аристократии как варваризмы либо собственные названия. Их усвоение было связано с модой на французский язык, а чужеродное звучание придавало оттенок экзотики в речи представителей привилегированного класса, которые сознательно отдавали предпочтение французским заимствованиям. Используя данные лексемы, И. Северянин создал новые слова, особенно образно описывающие реалии жизни зажиточных граждан Российской империи.

Одним из примеров таких новообразований является лексема 'бильедушка', мотивированная единицей 'бильеду', образованной от французского слова 'billet-doux' ('любовная записка'). Неологизм создан путем присоединения к французскому корню бильеду- суффикса -ушк-, придающего ласкательное значение. В произведении И. Северянина *Шансонетка горничной*, в котором преобладает атмосфера раскованного, веселого флирта и салонной игры, новообразование имеет особую стилистическую функцию – указывает на отношения между представителями аристократии, подражающими французским обычаям и нравам, а также на особенности их языка и главные тенденции в тогдашней моде («Я ношу бильедушки любовные» [7, с. 2016]). Одновременно с помощью русского уменьшительного суффикса автор адаптирует французские традиции под языковую картину мира представителей русского этноса.

Подобную функцию в стихотворении *Лесофея* выполняет неологизм 'дэмимонденка', образованный от французского сложения 'demi-mondaine', мотивированного термином 'demi-monde'. Заимствование 'демимонд' появляется в русской литературе в XIX-ом веке и фиксируется в нескольких словарях начала XX-го века. В *Большом толково-фразеологическом словаре* М.И. Михельсона дается его определение: «мир легкомысленных женщин, подражающих дамам высшего общества» [3]. Во французском языке термин находился в активном употреблении уже во второй половине XIX-ого века, с момента, когда стал распространяться после премьеры пьесы *Le Demi-Monde* Александра Дюма, затрагивающей тему женщин из так называемого полусвета. Образованное от него слово 'demi-mondaine' обозначает даму, чье выдвижение в высшие сферы французского общества связано с легким поведением и хитростью, отражающимися в ее гедоническом образе жизни. Семантический вариант, опирающийся на коннотации, связанные с женщинами вольного поведения, в ходе развития языка стал преобладать и фиксируется во многих толковых словарях наряду с первой дефиницией. В произведении И. Северянина описание капризной, манерной аристократки с помощью данного окказионализма имеет двузначный, иронический характер.

Другим примером может послужить новообразование 'люнелевый', мотивированное заимствованной из французского языка лексемой

‘люнель’ (в языке-источнике ‘lunel’). В словаре А.Н. Чудинова существительное ‘люнель’ толкуется как «французское сладкое вино» [9, с. 480]. Muscat de Lunel производится в Окситании со Средневековья, однако стал распространяться в другие страны в XIX-ом веке. В произведении И. Северянина *Поэза сиреневой мордочки* неологизм ‘люнелевый’ обладает переносным значением ‘сладкий, опьяняющий, подобно вину люнель’. Однако, учитывая иронический характер целого стихотворения, новообразование может равным образом нести утаенный саркастический смысл. Данное положение подкрепляется наличием в тексте многих шуточных, иногда также диалектных определений, относящихся к адресату, что видно уже во фрагменте: «*Как васильковы и люнелевы / Твои лошади глаза!*» [7, с. 497]. В данном контексте новообразование служит описанию человека, внешний вид и поведение которого напоминает состояние опьянения.

Усвоение французской предметной лексики при образовании неологизмов наблюдается также в сложении ‘ландолет’. Данное слово состоит из двух корней, первый из которых зачерпнут из заимствованной из французского языка графически освоенной лексемы ‘landau’. Второй компонент образован путем усечения морфемы слова ‘кабриолет’, либо тождественен корню ‘лет’. Имя существительное ‘ландо’ в словарях начала XX-го века толкуется как «карета, верх которой раскрывается на две части вперед и назад» [6, с. 216]. Семантика данного заимствования тождественна значению его эквивалента во французском языке. Словом ‘landau’ определялись повозки, впервые произведенные в XVIII-ом веке в немецком городе Landau. Уже в первой декаде XX-го века расширилось семантическое поле слова ‘ландо’ параллельно во французском и русском языках. В разговорной речи оно стало обозначать вид кузова автомобилей с раскладываемым верхом. Аналогичные семантические изменения появились в слове ‘кабриолет’, заимствованном из французского языка в начале XIX-ого века. В стихотворении *Кэнзели* неологизм ‘ландолет’ выступает как определение автомобиля с открывающимся верхом, похожего одновременно на ландо и кабриолет. Транспортное средство в эгофутуристической лирике И. Северянина превращается в символ роскоши, а также свободы, отражающейся в отвлеченном значении корня ‘лет’. Неологизм в том же значении повторяется в стихотворении *Валентина*, в котором он служит изображению пристрастия к дорогим предметам и филистерского поведения героя («*Выскочив из ландолета, девушками окруженный, / Я стремился на эстраду*» [7, с. 206]).

Новообразования, созданные на базе французских корней, составляют самую большую группу среди неологизмов И. Северянина, содержащих иноязычные корни. В текстах поэта они выступают в сочетании с многочисленными варваризмами и графически не освоенными французскими заимствованиями. Данные окказионализмы выполняют в

стихотворениях ряд функций. С их помощью поэт передает определенные картины, исполненные экзотического колорита и культурного эклектизма. Неологизмы, содержащие французские компоненты, часто используются автором для выражения субъективной оценки, критики либо иронии. Посредством данных новообразований И. Северянин представляет гедонистический образ жизни привилегированных классов общества, подражающих французской моде. Однако в некоторых произведениях поэт отождествляется с данной группой, в результате чего новообразования приобретают положительный оттенок, выражающий пристрастие к роскоши и модернистской жизни.

Приведенные в настоящей статье примеры неологизмов, содержащих французские компоненты, представляют особый словообразовательный прием модернистской поэзии, отражающий сильное взаимодействие двух различных культур. Их семантика тесно связана не только со значением мотивирующих слов, но также с образом общественной жизни Франции и России начала XX-го века. В ходе своих лингвистических экспериментов И. Северянин соединял культурные элементы двух народов, создавая лексические единицы уникальные равным образом в плане содержания и выражения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Земская Е.А.* Системные, нормативные и узуальные явления в словообразовании // Современный русский язык. Система – норма – узус. М., 2010. 480 с.
2. *Матвеева Е.Н.* Коммуникативно обусловленное эстетическое значение слова в поэзии (на материале поэзии Игоря Северянина). Барнаул, 2009. С. 70-76.
3. *Михельсон М. И.* Толково-фразеологический словарь русского языка. СПб, 1896-1912. URL: <https://rus-michelson-tolk-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 06.01.2020).
4. *Никульцева В. В.* Лексические неологизмы Игоря Северянина: деривация, значение, употребление. Автореферат. М., 2014. 36 с.
5. *Никульцева В.В.* Словарь неологизмов Игоря Северянина. М., 2008. 380 с.
6. *Попов М.* Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. М., 1911. 466 с.
7. *Северянин И.* Полное собрание сочинений в одном томе. / Отв. ред. М. Петров. – М., 2014. 1241 с.
8. *Третьякова М.В.* Стиль и мода эпохи модерн в поэзии Северянина // «Сигаретт всех бессмертье...»: Личность и творчество Игоря Северянина в культурном контексте XIX-XXI вв. Череповец, 2017. С. 78-82.
9. *Чудинов А.Н.* Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. СПб., 1894. 1004 с.

**Лошак Г.П.
Савилова И.П.**

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В КОНТЕКСТЕ АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению языковой картины мира в контексте английской фразеологии. Представлен обзор различных сфер деятельности человека, денотируемых образными выражениями. Выявлено определенное сходство черт характера человека и свойств объектов живой и неживой природы.

Ключевые слова: языковая картина мира, английская фразеология, сферы деятельности человека, общие черты человека и природы.

**Galina P. Loshak
Inna P. Savilova**

LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN THE CONTEXT OF ENGLISH PHRASEOLOGY

Abstract. The article deals with the problem of studying the language picture of the world in the context of English phraseology. The paper presents survey of different spheres of man's activity and traits of human character as reflected in figurative phrases.

Key words: the language picture of the world, English phraseology, common features of man and nature.

Наш Земной шар – явление поистине уникальное. Это величественные горные хребты, безбрежные просторы морей и океанов, непроходимая тайга, бескрайние поля, пустыни и оазисы, дивные уголки природы, богатый и разнообразный растительный и животный мир и, конечно же, царь природы – Человек, который является высшим созданием Творца! Человек находится на вершине иерархии живой природы. Немалая заслуга в этом принадлежит языку – высшему достижению человеческого разума. С появлением языка человек резко дистанцировался от остального животного мира и стал *homo sapiens*. Путь становления человека как существа социального и разумного был долгим и тернистым. Прошло не одно тысячелетие, прежде чем сформировались нации и народности, национальные языки и диалекты. На языковую диверсификацию повлияли различные факторы: антропонимический, географический, исторический, климатический, психологический и другие. Под их воздействием сложились этнические сообщества – народы, каждый из которых выработал свое специфическое средство общения – свой аутентичный национальный язык. Английский язык с его сложной исторической судьбой заслуживает особого внимания. По мнению специалистов, этот язык является самым богатым языком в мире по объему вокабуляра. Не менее значимой является и система его образных средств – предмет

изучения одного из интереснейших разделов языкознания – **фразеологии**. Данный термин этимологически восходит к греческим словам *phrasis* – *сочетание слов* и *logos* – *наука*. Фразеология агрегирует, анализирует и систематизирует идиоматические обороты – фразеологические единицы (ФЕ), которые являются «вторым эшелон» английского вокабуляра.

Следует отметить, что образные выражения (фигуры речи) составляют значительную часть словарного состава любого языка. Они делают высказывания более экспрессивным и доходчивым помогая передавать самые разнообразные оттенки значений, чувств, эмоциональных состояний человека [11]. Поскольку язык и система его образных средств возникли исходя из потребностей общества обслуживать различные сферы жизни человека, то существует необходимость соотнесения языкового коммуникативного пространства (идиоматики) с различными диверсифицированными сегментами реальной действительности. Это аграрный дискурс [3, 5, 8], деловой дискурс [1, 6, 9, 10, 13], военный дискурс [4, 12, 14], экономический дискурс [2, 7], политический дискурс [15] и многие другие. Как образно выразился авторитетный исследователь английской фразеологии Л. Смит, «Содержанием идиом является наш земной мир, а их атмосферой – пронизательный, твердый, но не лишённый романтики здравый смысл» [16, с. 159]. Эта формулировка как нельзя лучше отражает суть и взаимосвязь окружающей среды со свойственными человеку ментальными когнитивными процессами. У каждого народа есть своя веками выработанная картина мира, которая отображает специфическое восприятие реальной действительности носителями языка. Как же **британцы** воспринимают окружающий мир и позиционируют в нём себя в контексте образных средств английского языка? Следует отметить, что достаточно часто человек отражает диапазон своих положительных и отрицательных черт характера, а также эмоционально- психологического склада путем сравнения себя с представителями как живой, так и неживой природы. Объектами сравнения являются:

I. Живая природа

1. домашние животные

Среди них: *cat* – кошка, *chicken* – цыплёнок, *cock*– петух, *cow* – корова, *dog* – собака, *goat* – коза, *horse* – лошадь, *pig* – свинья и др. В качестве примера приведем следующие устойчивые обороты: *a dark horse* – человек, о котором ничего неизвестно (букв. темная лошадка); *a yellow dog* – подлый трусливый человек (букв. жёлтая собака); *to get smb's goat* - вывести кого-либо из себя (ср.: «достать» кого-либо). Слово *goat* означает 'коза'. Или: *to buy a pig in a poke* - купить кота в мешке (*pig* – свинья, *poke* (диал.) – мешок).

2. дикие животные

Среди них: fox – лиса, hare – заяц, leopard – леопард, lion – лев, monkey – обезьяна, wolf – волк и другие. Например: Can a leopard change his spots? – Горбатого могила не исправит (букв. разве леопард может избавиться от своих пятен?); или as mad as a March hare – безумный, как мартовский заяц (ср. «совсем спятил») и др.

3. обитатели рек, морей и океанов

Среди них: eel – угорь, fish – рыба, lobster – омар, морской рак и другие. Примеры: as slippery as an eel – хитрый, изворотливый (букв. скользкий, как угорь); as red as a lobster – красный, как рак; as mute as fish – молчаливый, как рыба и др.

4. насекомые

Среди них: ant – муравей, bee – пчела, butterfly – бабочка, dragonfly – стрекоза, fly – муха, grasshopper – кузнечик и др.

Примеры: as carefree as a butterfly – беспечная, как бабочка; as green as a grasshopper – зелёный, как кузнечик; изумрудный.

II. Объекты неживой природы

1. рельеф и водные пространства

Среди них: hills – холмы, mountains – горы, rivers – реки, seas – моря, oceans – океаны.

Примеры: as old as the hills – очень старый, древний (ср.: «быльем поросло»); to make a mountain out of a molehill – делать из мухи слона (букв. «делать гору из кротовины»). Ещё один гиперболический оборот: to sweep back the Atlantic with a broom – сделать что-либо из ряда вон выходящее (букв. «замести шваброй Атлантический океан»).

2. атмосферные явления

Среди них: lightning – молния; storm – буря, ураган; thunder – гром; wind – ветер и др.

Примеры: as quick as lightning – с быстротой молнии; as loud as thunder – сильный, как раскат грома; as free as the wind – свободный, как ветер (ср.: «вольный ветер»).

III. Названия растений и сельскохозяйственных культур

Среди них: grass – трава, rose – роза, violet – фиалка, beans – бобы, cucumber – огурец, onions – лук, peas – горох, potato – картофель и др. Примеры: grass widow – соломенная вдова (женщина, муж которой временно отсутствует); to spill the beans – разболтать секрет (букв. «рассыпать бобы»); to know one's onions – быть очень компетентным в своем деле /букв. знать свои луковицы (ср.: «собаку съест в чём-либо»)/. Как видим, номенклатура наименований живой и неживой природы широка и разнообразна, её можно было бы продолжить.

Будучи, в свою очередь, объектом окружающего мира, человек вольно или невольно улавливает определенные черты сходства с другими живыми существами, а также ощущает себя частью природы создавая яркие метафоры, отражающие своеобразие образного мышления того или иного

этноса. Так, британцы реализуют идиоматические обороты как средство вербализации присущих человеку внутренних свойств и **черт характера**, как положительных, так и отрицательных. Среди них: **доброта** / as good as gold – добросердечный/; **трудолюбие** /as busy as a bee (ср.: «как белка в колесе»)/; **мужество** /like a Trojan – героически, мужественно/. К числу отрицательных черт характера относятся: **жестокость** /as hard as nails – жестокосердый, бессердечный (букв. «жесткий, как гвозди»)/; **хитрость, изворотливость** /as cunning as a fox – хитрый, как лиса/; **злоба** /as fierce as a lion – свирепый, как лев/; **подхалимство, угодничество** /to lick smb's boots – пресмыкаться, подлизываться (букв. «лизать чьи-либо ботинки»)/; **упрямство** /as obstinate as a donkey – упрямый, как осел/; **лень** /a coach potato – лентяй, лежебока; человек проводящий много времени лёжа на диване перед телевизором (coach – кушетка, диван, potato – картофелина). В образных оборотах отражены также **когнитивные** способности /или их отсутствие/.

А. ум: as clever as Dodger – умный и сообразительный /как Доджер (происхождение носителя имени неизвестно)/; as sober as a judge – рассудительный (как судья); two heads are better than one – ум хорошо, а два лучше.

Б. тупость и глупость. Их символизируют такие сравнительные обороты, как: as dumb as Dora и as dumb as a wooden Indian (букв. тупой, как деревянная фигурка индейца). Обе ФЕ означают «тупой, как пробка». Примечательно, что обе эти ФЕ употребил американский президент Дональд Трамп, давая оценку деятельности уволенного им Государственного Секретаря США Рекса Тилерсона.

В. склонность к выпивке: to have one over the eight – «набраться, наклюкаться» (хлебнуть лишнего).

Различные сферы деятельности также находят отражение в английской идиоматике. Так, в **деловой** сфере употребляются такие, например, ФЕ, как: rat race – жесткая, нескончаемая конкуренция в борьбе за богатство и успех в бизнесе и обществе (букв. крысиная гонка); to ring the bell – обойти конкурентов /букв. позвонить в колокольчик (ср.: «ручкой помахать»)/; fat cat – состоятельный бизнесмен, богач (букв. жирный кот); sugar daddy – спонсор (букв. sugar – сахар, daddy – папочка). Неудачный бизнес нашел отражение в следующих двух ФЕ: to pack in business и to pull up the stakes – свернуть бизнес (stake – стойка, столб). Оригинальная образность лежит в основе таких образных оборотов, как aunt Tom /успешный профессионал – женщина в мужской профессии (букв. тётя Том) или to wear two hats – занимать две должности (букв. носить две шляпы). Сфера **экономики** представлена такими идиоматическими оборотами, как penny wise pound foolish – экономный в мелочах и расточительный в крупном /ср. «экономить на спичках»/; money grubber – человек с патологической склонностью к накоплению денег /ср.: «чахнет

над золотом» /; cash cow milking – получение **супер**доходов (от «дойной коровы») и mouse milking – получение мизерных доходов затратив большие усилия (mouse – мышь, to milk – доить); chicken money – смехотворная сумма денег (букв. корм для цыпленка, ср.: «кошке на молоко»); to cook the books – фальсифицировать бухгалтерскую отчетность, осуществлять приписки и финансовые махинации (букв.: стряпать книги); to grease smb's palm – подмазать («дать на лапу», дать взятку). Многие фразеологические обороты циркулируют также в **военной** сфере, особенно в армейском сленге, например, big bug – командующий (букв. «большая букашка» / жук / клоп); war horse – ветеран (букв. «лошадь войны»); dog of war – артиллерист (букв. собака войны); to hug brown Bess – служить в армии, быть солдатом /букв. «обнимать коричневую Бесс (винтовку) / и др. В **юридической** практике существует идиоматический оборот Jack – leg lawyer – адвокат, берущийся за сомнительное дело. В этой же сфере бытует ФЕ а Daniel come to judgement – честный, пронзительный, нелицеприятный судья и др. В **политической** сфере используются такие метафорические обороты, как carrot-and-stick technique – метод кнута и пряника (букв. воздействовать то морковкой, то плеткой) или big stick policy – политика большой дубинки и др. В **морском** обиходе используются ФЕ: Davy's locker – могила в море; Jacob's ladder – верёвочная лестница, шторм-трап. В **спортивном** жаргоне употребляется сленгизм a hot dog – классный спортсмен (букв. «горячая собака»).

Как видим, окружающий нас мир широк и многообразен. Его вербальным и ментальным отражением является совокупность лексических и фразеологических единиц любого языка. «Фигуры речи» осуществляют связь языка, человека и природы. Они являются своеобразным «филологическим декором» отображая специфическое восприятие реальной действительности носителями языка. В заключение следует отметить, что в рамках небольшой статьи невозможно отобразить всё богатство английской фразеологии, но даже то, что удалось включить в исследуемый контент, дает определенное представление о своеобразии языковой картины мира в англоязычном фразеологическом формате.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лазуткина, Л.Н. Роль коммуникативной культуры в организации профессионального общения [Текст] / Л.Н.Лазуткина // Экономика. Предпринимательство. Окружающая среда. 2006. т. 4. С. 160.

2. Лошак, Г.П. Анализ идиоматических средств из сферы экономики в лингвистическом формате (на материале английского языка) [Текст] / Г.П.Лошак// Сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: материалы Итогового Всероссийского научно-методического семинара профессорско-преподавательского состава. РВВДКУ им. В.Ф.Маргелова. Рязань, 2015. С. 20-24.

3. *Лошак, Г.П.* Англоязычный аграрный дискурс как объект лингвистического исследования [Текст] / Г.П.Лошак// Сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: материалы Итогового Всероссийского научно-методического семинара профессорско-преподавательского состава. РВВДКУ им. В.Ф.Маргелова. Рязань, 2015. С. 25-28.

4. *Лошак, Г.П.* Военный дискурс как специфическая составляющая делового дискурса[Текст]/Г.П. Лошак //Сб.: Деловой иностранный язык: материалы Международной научно-практической конференции. Рязань, 2012. С. 160- 165.

5. *Лошак, Г.П.* Породы крупного рогатого скота [Текст] / Г.П.Лошак // Методические рекомендации по английскому языку для студентов I-II курсов факультета ветеринарной медицины и биотехнологии для специальностей 111100 (зоотехния), 020400 (биоэкология), ветеринария. Рязань, 2011. 30 с.

6. *Лошак, Г.П.* Реализация образных выражений в формате профессионального военного дискурса (на материале английского языка) [Текст] /Г.П. Лошак //Сб.: Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе : материалы Международной научно-практической конференции. РГУ имени С.А. Есенина. Рязань, 2016. С.56- 61.

7. *Лошак, Г.П.* Реализация образных выражений в формате экономического дискурса (на материале английского языка) [Текст] /Г.П. Лошак //Сб.: Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы 9-й Международной научно-практической конференции. РГУ имени С.А. Есенина. Рязань, 2015. С.77-82.

8. *Лошак, Г.П.* Содержание сельскохозяйственных животных [Текст]/ Г.П.Лошак// Методические рекомендации по английскому языку для студентов I – II курсов факультета ветеринарной медицины и биотехнологии для специальностей 310700 (зоотехния), 013500 (биоэкология), ветеринария. Рязань, 2008. 20с.

9. *Лошак, Г.П.* Идиоматика в прагматике (на материале английского языка) [Текст]/ Г.П.Лошак, И.П.Савилова // Сб.: Вклад университетской аграрной науки в инновационное развитие агропромышленного комплекса: материалы 70-й Международной научно-практической конференции. РГАТУ им. П.А.Костычева. Рязань, 2019. С.215-220.

10. *Лошак, Г.П.* О некоторых особенностях английской разговорной речи [Текст]/ Г.П.Лошак, И.П.Савилова // Сб.: Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах: материалы III Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Академия ФСИН России. Рязань, 2019. С.211-216.

11. *Лошак, Г.П.* Реализация эмоций средствами фразеологии (на материале английского языка) [Текст]/ Г.П.Лошак, И.П.Савилова // Сб.: Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе: материалы Межрегионального научно-практического семинара с международным участием. Рязань: Академия ФСИН России, 2016. С.118-123.

12. *Савилова, И.П.* Англоязычный дискурс в сфере профессионального общения [Текст]/И.П. Савилова, Г.П. Лошак // Сб.: Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе: материалы Международной научно-практической конференции. РГУ имени С.А.Есенина : Рязань, 2016. С.76-80.

13. *Савилова, И.П.* Межъязыковая идиоматика в контексте межкультурной коммуникации [Текст]/ И.П.Савилова, Г.П.Лошак // Сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: материалы Второй итоговой Всероссийской научно-методической конференции. РВВДКУ им. В.Ф.Маргелова. Рязань, 2016. С.150-159.

14. *Савилова, И.П.* Учебно-ролевые игры в профессиональной подготовке будущих специалистов [Текст]/ И.П.Савилова, Г.П.Лошак// Сб.: Особенности профессиональной деятельности преподавателей русского и иностранного языков в неязыковых специализированных вузах: материалы Межрегионального научно-практического семинара. Академия ФСИН России. Рязань, 2013. С.163-166.

15. *Савилова, И.П.* Фразеологические единицы английского языка в информационном пространстве политического дискурса [Текст]/ И.П.Савилова, Г.П.Лошак// Сб.: Актуальные проблемы современных лингвистических исследований: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Рязань, 2012. С.130-133.

16. *Смит, Л.П.* Фразеология английского языка [Текст]/Л.П.Смит. Москва: Учпедгиз. 1959. 173 с.

**СОЦИОЛЕКТЫ КАК ОСОБЕННОСТЬ
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
(на примере языка современной немецкой прессы)**

Аннотация. Статья посвящена социальному аспекту значения экономических терминов и профессиональных жаргонизмов как важных трансляторов деловых и межличностных отношений в современном обществе. Приведены примеры работы с текстом для распознавания таких лексем и анализа современной ситуации на общегосударственном и бытовом уровнях.

Ключевые слова: термин, профессиональный жаргонизм, социолект, социолингвистика, язык прессы, языковая практика

Irina W. Lysikova

**THE SOCIOLECTS AS A DISTINCTIVE FEATURE
OF THE ECONOMIC DISCOURSE
(through the example of the topical news stories)**

Abstract: The article is devoted to the meaning and functioning of economic terms and professional jargonisms in the language of the news. The author attempts to outline the didactic side of these phenomena in the practice of teaching German taking into account the modern state in the civil society at the state and domestic levels.

Key words: terms, professional slang, sociolects, sociolinguistics, the language of the news, speech practice exercises

Как известно из курса лексикологии, каждое слово имеет ядро (денотативное значение) и периферию (коннотативное значение). Денотат есть понятийное содержание слова, то, что отличает данный предмет или понятие от бесчисленного множества других. Денотат свободен от эмоций-коннотаций.

Коннотативное же значение слова – это все дополнительные смыслы, находящиеся по краям от семантического ядра, отношение говорящего к тем или иным явлениям и предметам. В некоторых случаях коннотативное значение может быть даже единственным компонентом значения слова (например, в междометиях). Коннотативные оттенки значения могут меняться, а могут быть постоянными, если определенные слова употребляются в типовых речевых ситуациях или коммуникантами являются представители одной и той же профессиональной или социальной сферы.

Одним из многих коннотативных оттенков значения является социальное (также социально-ориентированное) значение слов, иначе говоря, социальный аспект значения слова. Под последним социолингвисты понимают, в частности, бытовые, социальные ценности,

которые подразумеваются, когда слово или высказывание используется в определенном контексте, в конкретном социальном окружении. Принадлежность говорящих к различным социальным, профессиональным группам, может сказываться на восприятии сигналов, служащих репрезентантами тех или иных знаков.

При анализе семантики лексической единицы (далее ЛЕ) важно различать статус участников коммуникативных актов (их принадлежность к определенной профессиональной или социальной группе), их ролевые отношения с учетом домена, то есть бытовой ситуации (обстановки, места и времени), а также всех социальных и социально-психологических факторов, влияющих на речевую деятельность [1].

Предметом описания и анализа в данной работе являются **социолекты**. Это совокупность языковых особенностей, присущих определенной социальной группе и обслуживающих коммуникативные потребности данных групп. Если диалекты и региолекты территориально обусловлены, то есть связаны с передвижением населения по той или иной территории, то социолекты неотделимы от понятия «вертикальное членение языка». Имеются в виду профессиональное, коммуникативно-ситуативное измерение языка, а также стилистические уровни (разговорный, профессиональный, научный, язык СМИ, молодежный язык и проч.) [1].

Источником формирования социальных разновидностей языка является наличие различных субкультур в обществе, которые отражают жизнь определенных социальных групп. Социолектизмы (составляющие социолекта) позволяют передавать смыслы, известные только данной группе. Идет как бы намеренное отграничение представителей этой группы от других, вербальное противопоставление себя представителям других профессий или обществ по интересам.

Способность индивида варьировать свою речь признается сейчас преимуществом, т.к. «подстраивание» под коммуниканта позволяет избегать коммуникативных сбоев и коррелирует с социолингвистическим понятием «социальная мобильность».

Вышеупомянутые теоретические положения важно учитывать, на наш взгляд, в практической работе со студентами – будущими дипломатами и экономистами. Ведь взаимовлияние языка и общества доказано многочисленными исследователями-лингвистами. И принадлежность к различным социальным и профессиональным группам может сказываться на восприятии сигналов, служащих репрезентантами тех или иных знаков. Так, при регулярном использовании социально некорректных выражений может произвольно насаждаться искаженная картина мира (данный аспект является предметом исследования феминистской лингвистики). Например, если на дипломатический прием приглашаются *«профессор / академик с супругой»*, то адресатам произвольно транслируется постулат

о том, что супруга данного уважаемого человека играет второстепенную роль и никак не может быть также профессором или академиком. Что, как мы знаем, не соответствует действительности в современном обществе.

На практических занятиях языком в рамках темы «В профессиональных мирах» мы читали статью о возрастающей популярности анти-кафе в Москве и других крупных городах как места проведения досуга и завязывания деловых контактов в непринужденной атмосфере. Сначала студенты имплицитно ознакомились с понятием «лексико-семантических полей, парадигм».

1) *Überfliegen Sie die Wortgruppen, sehen Sie sich das Foto an und erraten sie eine neue soziale Erscheinung des modernen Gesellschaftslebens. Was fällt Ihnen ein, während sie die Wortgruppen studieren?*

1

*Das Hipster-Paradies Softdrinks Co-Working-Raum Freelancer
Bücherregale Laptops ohne Aufpreis selbstorganisierendes System X-Box
Sprachspiele selbstorganisierende ausgeglichene Population...
Anti-loneliness-Cafe*



Студенты замечают, что поле состоит из разношерстных ЛЕ (есть и термины, и профессиональный сленг, и англоязычные заимствования, и лексемы языка молодежи). Затем мы прочли текст про анти-кафе, и попытались вместе понять, с какими изменениями в жизни современного общества связано появление тех или иных социолектизмов (слов, характерных в той или иной профессионально-социальной среде), что представляет собой наполнение полей.

Студенты самостоятельно делают вывод, что современное общество мобильно, предоставляет огромный выбор для проведения досуга, для карьерного роста в интересующей каждого сфере. И когда нет диктатуры, навязывания идеалов и ценностей, происходят процессы «самоорганизации» личности. Такая современная личность (*Patchwork-Identität*) состоит из множества «лоскутков», как лоскутное одеяло, выполненное в технике пэчворк. И конечно, это находит отражение в языке. Убеждены, что студентам-НЕлингвистам не будут лишними такие знания из теории языка, тем более сообщенные имплицитно.

На другом занятии мы читали статью экономиста, который пытается разобраться в себе, почему в семейном кругу и с друзьями он активно использует профессионализмы из языка экономики, почему постепенно стираются грани между языком повседневного общения и языком для специальных целей.

Автор, не будучи лингвистом, сам доходит до осознания того, что наша частная жизнь стала более открытой; у деловых людей нет четкого разграничения между работой и отдыхом. Поэтому и на производстве

стали появляться так наз. *Sozialräume* (комнаты отдыха), где можно и попить чай, и прилечь на диван, и поиграть в шахматы, в то время как дома, чем бы мы ни занимались, нам обязательно нужны гаджеты под рукой, чтобы оперативно реагировать на служебные письма.

В качестве работы с данным текстом мы попросили студентов сначала составить сложные слова из предложенных корней, а затем объяснить, какой смысл данные ЛЕ имеют в языке экономики и какой смысл вкладывает в них автор статьи, когда речь идет о его общении с близкими.

Wir reden immer öfter wie Betriebswirte,

auch wenn es um Freunde, Urlaub oder Familie geht. Wie und warum konnte das passieren?

Manchmal staune ich, wenn ich mich reden höre. Obwohl es um ganz persönliche Dinge geht, die überhaupt nichts mit meinem Job oder der Rettung des Euro zu tun haben, rede ich wie ein Manager. Zum Beispiel das Wort „Eckdaten“, am Telefon mit einer alten Freundin. Nachdem ich aufgezählt hatte, was es Neues gab (Kind eingeschult, Urlaub verschoben), hörte ich mich sagen: „Und, was sind eure Eckdaten?“ Ohne zu zögern antwortete sie mit einer vergleichbaren Liste. Das Wort habe ich aus dem Büro eingeschleppt. Oder weil ich zu viele Griechenland-„Brennpunkte“ geschaut habe. Eckdaten fassen einen beruflichen Vorgang so zusammen, dass man sofort weiß, was Sache ist: wie groß das Budget fürs Projekt ist, wer daran arbeitet und wann es fertig sein muss. Es ist ein Wort aus der Wirtschaftswelt.....

*Wenn ich das nächste Mal die Kinder anschauze, weil sie rumtrödeln (конатъся), nenne ich das „Feedback-Gespräch“. Und wenn ich drohe: „Ihr seid bei drei im Schlafanzug, sonst gibt es kein Fernsehen!“, nenne ich das **Zielvereinbarung**. Schon jetzt ertappe ich mich, wie ich zu meiner Frau sage: „Wir müssen langsam mal **die Logistik** für die Party nächsten Monat planen.“ – „Wir brauchen viel zu trinken“, antwortet sie. „Steht ganz oben auf der Agenda“, sage ich, „das ist Prio eins!“ Vermutlich hat sich unsere Sprache verändert, weil unser Leben unübersichtlicher geworden ist. Auf Facebook vermischen sich private und berufliche Kontakte, auf dem Smartphone mixen sich Job-Mails mit Einkaufslisten. Den ganzen Tag schalten wir hin und her.*

a) Was passt zusammen? Erstellen Sie Komposita aus dem Bereich „Wirtschaft“.

Eckdaten Brennpunkte Betriebswirt Feedback-Gespräch
Zielvereinbarung Ladenhüter Ressourcenverschwendung Wachstumsmarkt

b) Erklären Sie auf Deutsch, welche Bedeutung diese Fachwörter haben.

c) Und jetzt sagen Sie, in welchem Sinne der Autor diese Termini in seinem Artikel gebraucht. Welche Veränderungen im Alltagsleben und welchen Stand des Menschen in der modernen Welt will er mit deren Hilfe veranschaulichen?

Интерес к изучению разнообразных социолектов обусловлен тем, по мнению современных исследователей языка, что они возникают на периферии языка, но многие постепенно приближаются к центру. Это позволяет проследить язык в его постоянном развитии. Некоторые

социолектизмы даже становятся терминами. При этом живость и образность этих лексем стирается, эмотивный компонент утрачивается, лексемы становятся «псевдонейтральными»:

Однако просматривается некая парадоксальная тенденция. Термины многих общественно-гуманитарных наук, имеющих предметом исследования человека, его взаимодействие с другими членами социума, насыщены традиционными, стереотипными коннотациями и становятся «чересчур мотивированными».

Например, лишь немногие реципиенты ассоциируют социологический термин *Intervention* (помощь социальных работников неблагополучным семьям) с семемами «протекция» и «посредничество» (см. словарь АБВУ Lingvo x3). Основная масса жителей европейских стран в первую очередь решат, что речь идет о бесцеремонном вмешательстве во внутренние дела целой страны или отдельной семьи. Это неудивительно: так как многие шокированы категоричными, порой абсурдными действиями органов опеки скандинавских стран в отношении вполне благополучных семей, о которых мы узнаем из сводок новостей. Их иначе как нашествием назвать нельзя.

Современное общество становится все более мобильным, открытым, бурлящим как изнутри, так и подверженным активному влиянию с внешних границ. И терминологические единицы социологии это отражают. При поверхностном рассмотрении их номинации ясны и прозрачны. Но с другой стороны, они как бы наслаиваются на исторически меняющиеся данности и неоднократно переосмысляются в ходе истории.

Даже для базового термина «социум», «общество» со временем находились все новые определения, отражающие его состояние, развитие и ценностные ориентиры. Так, наиболее ранняя дефиниция общества – это объединение людей для совместной деятельности, когда людям нужно было просто выжить, а выживать сообща в древние времена было легче. В более поздних определениях я увидела, что признаки высокоразвитого общества соотносятся социологами с «границами коммуникативной доступности» (*kommunikative Erreichbarkeit*). Чем более стерты, размыты границы, чем общество более открыто для общения и обмена с другими культурами, тем оно перспективнее.

Язык – это важнейший фактор социальной консолидации, равно как и – при неумелом, нетактичном использовании - отграничения и отчуждения социальных групп и даже целых держав, что нам в последнее время демонстрируют недалёковидные руководители отдельных стран путем своих необдуманных, резких высказываний.

В заключение еще раз хотелось бы подчеркнуть важность лексических упражнений с акцентом на профессиональные жаргонизмы. В публицистических текстах экономические термины и профессионализмы объясняются по принципу «от простого к сложному», их «вторичное»,

иронично-бытовое, значение и функционирование в понятном каждому студенту эмоционально окрашенном контексте газетной публицистики облегчает понимание собственно терминов в сухих экономических учебных текстах.

Работа на занятиях немецким языком с подобными текстами (см. примеры) преследует еще одну важную прагматическую цель: показать студентам, что язык прессы становится все более эмоционально окрашенным, наполненным интересными фразеологическими единицами. В него проникают ЛЕ языка различных функциональных стилей, что, в свою очередь, делает коммуникацию на практических занятиях языком более разнообразной, насыщенной и эффективной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Швейцер А.Д.* Современная социоллингвистика. Теория, проблемы, методы. М., 2012. С. 95-99

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

1. Brigitte, Н.6 2017
2. deutschlandfunk.de
3. словарь АБВУУ Lingvo x3

ОБ АРХАИЗМАХ В «КАБУСНАМЕ»

Аннотация. Статья посвящена «Кабуснаме», автором которой является Унсур аль-Меали Кейкавус ибн-Искендер Ибн-Кабус ибн Вушмагир ибн-Зияр. В ней рассматриваются причины и закономерности изменения словарного состава персидского языка. В статье приводятся примеры устаревших слов, использованных в произведении.

Ключевые слова: Кей-Кавус, «Кабуснаме», архаизмы персидского языка.

Rena Hamid Mammadova

ABOUT ARCHAISM IN KABUSNAM

Abstract. The article is dedicated to the *Kabusnam*, authored by Unsur al-Meali Keykavus ibn-Iskender Ibn-Qaboos ibn Wushmagir ibn-Ziyar. It examines the causes and patterns of changes in the vocabulary of the Persian language. The article provides examples of obsolete words used in the work.

Keywords: Kay-Kavus, *Kabusnam*, archaisms of the Persian language.

Как известно, изменения в лексическом составе языка тесно связаны с переменами в жизни народа. В лексике находят свое отражение абсолютно все процессы развития общества. Изменения словарного состава «состоят в утрате некоторого количества устаревших слов, в пополнении гораздо большим количеством новых слов, в развитии новых значений у сохранившихся и активных слов, в образовании новых выражений» [3, 47].

Слова, вышедшие из активного словарного запаса, принято относить к устаревшим словам. «Изучение устаревшей лексики представляет большой интерес, потому что этот пласт лексики некогда «жил» в языке народа, но со временем, в силу ряда причин, перестал быть таковым. Причины чаще всего экстралингвистические – это изменение политической системы государства, переход к новым морально-этическим и религиозным принципам и др.» [4, 135].

Унсур-ал-Меали Кейкавус ибн-Искендер ибн-Кабус ибн Вушмагир ибн Зийар является одним из первых среди своих соотечественников, кто, несмотря на преобладание арабского языка в литературной жизни Ирана после завоевания его арабами, стремился сочинять произведения на своем родном языке. Его книга «Кабуснаме» считается «первым известным прозаическим произведением, созданным на фарси» [5].

По словам самого Кей-Кавуса, он приступил к работе в 1082-83 г., в шестидесятитрехлетнем возрасте, для передачи своих знаний и жизненного опыта сыну Гиланшаху. Произведение состоит из 44 глав и является неким наставлением стареющего отца сыну о том, как лучше

вести себя в разных жизненных ситуациях и условиях. Можно сказать, что Кабус-наме — это разностороннее практическое руководство на все значимые случаи жизни, составленное автором, в первую очередь для своего сына и, в целом, для любого читателя, пожелавшего ознакомиться с его работой. Значительное количество слов сочинения с течением времени превратились в устаревшие, либо приобрели иные значения. Примером употребления таких слов может послужить целый ряд предложений. Приведем некоторые из них:

و باجماع همه خردمندان نه دولتی است قوی تر از دولت اسلام و نه امری است روان تر از امر اسلام.

[1,18]

По признанию всех разумных мужей, нет **власти** и **мощи** сильнее **мощи** ислама и нет веления действительнее велений Его [2, 55].

نبینی که در دنیا معاملهء درگاه پادشاه هم خداوندان ساز توانند کرد [1, 20]

Разве ты не видишь, что в этом мире доступ ко двору царскому тоже имеют только люди с **достатком**? [2, 57]

و اندرعماری نشستہ بود خرامان و نازان در بادیه ہمی شد با ساز و آلتی کہ در حضر [1, 21] باشد.

А [сам] он сидел в носилках и ехал по пустыне, покачиваясь и нежась, со всеми **припасами** [и **утварью**, что бывают и дома] [2, 58]

پس چون ترا ساز حج باشد در طاعت تفسیر مکن و ساز حج پنج چیزست: مکننت و نعمت و مدت و

داد حرمت و امن و راحت [1, 22]

Итак, о, сын, если будут у тебя **средства** на хаддж, не допускай оплошности в служении богу. А для хадджа нужно наличие пяти **условий**: власть, богатство, свободное время, почет и безопасность, и спокойствие [2, 59].

و زنہار باد بر تو کہ در نہاد حج و زکوۃ دل با شک نداری [1,23]

Берегись, о сын, и по **поводу** хадджа и зеката, не позволяй сомнениям появляться в сердце [2, 59].

و گر غم و شادیت بود غم و شادیت با آن کس بگوی کہ او را تیمار و غم تو بود [1,32]

Если будет у тебя печаль или радость, то тому о них говори, кого **печали** и радости твои могут озаботить [2, 68].

و ابو السوار مردی {بر جای} و خردمند بود، و پادشاهی بزرگ و سائیس و عادل و شجاع و فصیح و [42, 1]. متکلم و پاک دین و پیش بین، چنانکہ ملوک پسندیده باشند

А эмир Бу-с-Сувар был царь великий, и муж стойкий, и разумный, и красноречивый, и **ученый**, и чистый верой, и предусмотрительный, какими бывают правоверные цари [2, 76].

بدانکہ چنین خوانده ام از اخبار خلفای گذشتہ کہ مأمون خلیفہ رحمہ اللہ بقربت نوشروان [1,50] عادل شد.

И знай, что так я читал в известиях про древних халифов, что халиф Мамун, да помилует его Аллах, поехал на **гробницу** Нуширвана [2, 83].

پیری کہ جوانی کند در **هزیمت** بوق زدن باشد [1, 59]

Молодиться в старости — это трубить в рог во время бегства [2, 91].

و چون ترتیب‌نان خوردن بدانستی ترتیب‌شراب خوردن بدان که آن {را} نیز هم‌نهادی و رسم‌یست [66, 1].

Когда выяснен распорядок еды, узнай распорядок питья вина, ибо и здесь тоже есть особые **обычаи** и правила, чтобы и это дело было упорядочено [2, 96].

پس باید که چون نان خورده باشی در وقت **نبید** نخوری تا سه بار تشنه شوی یا آب یا فقاہ بکار
بری.

[1, 68]

И вот нужно, чтобы ты, закончив еду, сразу же за **вино** не принимался. Пусть три часа пройдет, чтобы тебе три раза пить захотелось и ты воды (**хмельной напиток**) попил [2, 97].

پسر مقله‌بخندید و گفت: **خط** و برات بستان و برو بسلامت که این زر بدن‌دان مزد بتو [1, 74] دادم.

Сын Мукла рассмеялся и сказал: «Бери **расписку** и ступай с миром, эти деньги я дарю тебе, как подарок гостю [дандонмузд] [2, 102].

نخاس را بفرستاد و آن غلام را بهزار {و} دو‌یست دینار بخرید و بگرگان پیش امیر [1, 83] آوردند.

Повидал **работорговца**, сказал, чтобы привели гуляма, купил его за тысячу двести динаров и привез в Гурган [2, 110].

پس اگر بدادی **درم** اوام داده را از خواسته‌ه خویش مشمر و اندر دل چنان دان که این **درم** بدین دوست

خویش بخشیدم [1, 106].

Потому, если уж дашь в долг, не считай этих **денег** своими и про себя думай так, что эти **деньги** я тому другу подарил [2, 129].

بی دو گواہ عدل چیز خویش بنزد هیچ کس ودیعت منه و بدانچه دهی **حجتی** از وی بستان تا از داوری

رسته باشی [1, 110].

Без двух верных свидетелей своего добра никому не давай на хранение и на то, что передал, бери у него **расписку**, чтобы избавиться от тяжбы [2, 132].

بدانکه شرایط **ممالیک** سه شرطست [1, 112].

Знай, что при покупке **рабов** три условия [2, 133].

و بندهء **نخاس** فرسوده مخر باید که بنده از **نخاس** چنان ترسد که خر از **بیطار** [1, 119].
Раба, который перебивал у многих работорговцев, не покупай, ибо раб так должен бояться работорговца, как осел **коновала** [2, 139].

و در **مزگت‌کوی** جماعت بپای دار [1, 121].

В **мечети** своей улицы проводи пятничную молитву [2, 141].

و الفغدهء تو باید که کتابها و اجزا و قلم و قلمدان و **محبره** و کارد قلم‌تراش و مانند این چیزها بود [1, 159]

Ты должен всегда иметь при себе книги, и тетради, и калам, и каламдан, и **чернильницы**, и нож для подрезания калама, и тому подобные вещи [2, 173].

و جز بر خط معتمدان اعتماد مکن [1,159]
И поступай только по **писаниям** лиц, заслуживающих доверия [2, 174].

و خفیر و مکاری را خشنود دارد [1,170]
Погонщика старайся удовлетворить [2, 183].

. اول داستان خسروانی زنند و آن از بهر مجلس ملوک ساختند [1,193]
Сначала играют **напев** хусравани, который создан для приемов у царей [2, 203].

و تکلفهای نامهء تازی خود معلوم است که چون باید کرد و اندر نامهء تازی سجع هنرست و خوش آید. [1, 208]

А украшения арабского **письма** известно, как их надо писать. В арабском **письме** рифма — искусство, очень она хороша и приятна [2, 216].

بو بکر قهستانی را خلعت فرمود و ساخت زر، و فرمود تا میان ندیمان بنشینند و بدین یک سخن درجهء

بزرگ یافت [1, 209]

Абу-Бекру Кухистани он пожаловал **драгоценный халат** и приказал ему сидеть среди надимов и повысил его в сане, и за это одно слово получил он два великих повышения [2, 217].

Выводы. «Кабуснаме» становилась объектом заимствований темы, содержания и стиля для выдающихся персидских и западных литераторов, переводилась на многие языки, и по сегодняшний день не утратила своей актуальности. Архаизмы, которые здесь используются, не всегда были таковыми. Языковые процессы в персидском языке, как и в любом другом языке, протекают непрерывно, и словарный запас одновременно и устаревает, и пополняется новыми словами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Юсофи Голам-Хосейн. «Кабуснаме» (на персидском языке). Наука и культура. Тегеран: 1378/2000, 609 с.
2. Бертельс Е.Э. «Кабуснамэ». Москва: Изд. восточной литературы, 1958. – 296 с.
3. Виноградов, В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография // М.: Наука, 1977. – 318 с.
4. Зайнуллин Г.Г., Мухаметзянова Л.Р. Некоторые особенности процесса устаревания лексики в турецком языке // Вестник Челябинского государственного университета, 2012. № 33 (287).
5. <http://www.vedu.ru/BigEncDic/25015> (Дата последнего обращения 10.01.2020)

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И ЭВОЛЮЦИЯ ФРАНЦУЗСКОГО АРГО

Аннотация. В статье рассматривается история возникновения и эволюция французского арго начиная с первых упоминаний в XIV веке по сегодняшний день. Прослеживается изменение доминирующих функций арго (криптолалической, опознавательной, людической). Устанавливается обусловленность арго социально-экономическими и культурными факторами развития общества.

Ключевые слова: арго, жаргон, верлан, кодирование, социолект.

Marina V. Mironova

THE ORIGIN AND EVOLUTION OF THE FRENCH ARGO

Abstract. The article deals with the history of the emergence and evolution of French argo from the first mention in the XIV century to the present. The author notes a change in the dominant functions of argo (conspiratorial, identification, game), establishes the dependence of argo on the socio-economic and cultural factors of the development of society.

Keywords: argo, jargon, verlan, coding, sociolect.

Язык представляет собой инструмент, с помощью которого человек может выразить свои мысли, эмоции и переживания в словесной форме. Так как общество неоднородно, наблюдается существование различных языковых форм, помогающих осуществлять процессы коммуникации между представителями определенных социальных групп. Среди множества языковых форм во французском языке выделяют арго, которое вызывает большой интерес среди лингвистов, так как нестандартные формы языка, получившие широкое распространение, заменяют на практике его литературную норму. Арго плотно закрепилось в сознании населения и стало неотъемлемой частью французского языка, без изучения которой затруднительно осуществлять общение.

Арго исследовали многие российские и зарубежные лингвисты. Одним из наиболее выдающихся современных специалистов в данной области является французский социолингвист Луи-Жан Кальве. Согласно Кальве, социальная природа языка является его определяющей чертой, и именно поэтому язык должен изучаться исключительно с помощью такой науки как социолингвистика. Основным трудом в области исследования арготических единиц является его работа «Арго» [2]. В ней автор тщательно изучает историю французского арго, формальные и семантические способы образования единиц арго, путем логических закономерностей определяет его как неотъемлемую часть современного французского языка.

Среди французских лингвистов, оказавших значительное влияние на исследование данного вопроса, следует отметить Алена Бентолила,

Бернара Лаира. Регулярно создаются словари современного аргю, например, «Словарь аргю и современного французского языка», авторами которого являются Жан-Поль Колен, Жан-Пьер Мевель и Кристиан Леклер [4]. Дениза Франсуа-Жежер изучила литературные произведения, содержащие большое количество арготических единиц. Итогом ее исследований стала работа «Литература на аргю и аргю в литературе», вышедшая в 1975 году [5].

Среди российских ученых также отмечается большой интерес к исследованию вопроса. Бурный всплеск интереса к изучению арготических единиц возник в 20-30-е годы прошлого столетия. Появляются работы Е.Д. Поливанова, Л.П. Якубинского, Б.А. Ларина и других исследователей. Тем не менее, большинство лингвистов долгое время было настроено консервативно, считая изучение арготических единиц «непристойным» занятием. Об этом писал исследователь К.В. Косцинский: «Беда нашей лексикологии по-прежнему заключается в том, что она исследует главным образом «хорошие» слова и с брезгливостью классной дамы из института для благородных девиц, приподняв свои крахмальные юбки, обходит стороной «плохие» слова» [1, с. 181-191].

В 80-90-е годы происходит изменение лингвистического мышления, которое приводит к буму изучения различных пластов языка. В эти годы термин «аргю» теряет пренебрежительный смысловой оттенок. В российском языкознании аргю активно исследуют В.С. Елистратов, Э.М. Береговская, Т.И. Ретинская, О.А. Овчинникова.

Термин «аргю» возник в языке в XVII веке и обозначал язык деклассированных групп: воров, бродяг, нищих. Первоначальной функцией аргю считается криптолалическая (конспиративная), т.е. употребление арготических единиц с целью маскировки предмета общения. Также его используют для обособления какой-либо группы людей от остального общества. Очень часто аргю употребляется в узком смысле для обозначения способа общения, распространенного в сфере преступного мира (например, воровское аргю).

Первые упоминания французского аргю

Начиная с XIV века во Франции в текстах, связанных с пенитенциарной сферой, появляются наименования, не относящиеся к общеупотребительной лексике. Примером является целый ряд слов, обозначающих термин «prison» (тюрьма): *barbane*, *beaumont*, *beauvoir*, *borsueil*, *boucherie*, *gourdaïne*, *griesche*, *oubliette*. Имея одинаковое значение, они передают, тем не менее, различные нюансы реалий того времени. В 14 веке во Франции заключенные были обязаны сами оплачивать свой быт и питание во время заключения, поэтому возникает целый ряд лексических единиц для обозначения различных аспектов понятия «тюрьма». Например, употребление слов «*beaumont*, *beauvoir*, *borsueil*» зависело от суммы, которую заключенные должны были выплачивать за свое

содержание во время заключения: «beaumont», «beauvoir» называли тюрьмы, предназначенные для обеспеченных слоев населения, «borsueil» - тюрьмы для бедных людей.

Каким образом появилось столько синонимов? Слово «barbane» пришло, по мнению французского поэта и лексикографа XIX века Фредерика Мистрала, из провансальского диалекта, в котором слово «barban», имеет абстрактное значение чего-то очень мрачного и пугающего [9]. Понятие «borsueil» является устаревшим вариантом современного слова «berceau», имеющего значение «колыбель». Слово «boucherie» имело значение «мясная лавка», затем, приобрело значение «скотобойня» и стало употребляться в тюремной лексике, ярко выражая характер мест заключения. «Gourdaine» происходит от слова «gourde», которое является устаревшим вариантом слова «courage» (*разг* дурак). «Griesche» обозначало «боль». Что касается слова «oubliette» (подземная тюрьма), то оно единственное из данного списка прошло сквозь века и закрепилось в общеупотребительном варианте языка. Таким образом, с точки зрения семантики, все данные слова, так или иначе, связаны с ощущениями страха, мрачного и мучительного быта.

Банда «Coquillards» и баллады Вийона

В XV веке появляется первый масштабный документ, дающий почву для изучения аргос лингвистами всего мира. В 1455 году в Дижоне была захвачена и передана суду банда преступников «Coquillards», многие из которых являлись наемными солдатами французской армии, воевавшими во время Столетней войны, к которым присоединились воры и убийцы. В процессе допросов они использовали лексику, отступающую от общеупотребительных норм. Таким образом, с помощью судебной документации было зафиксировано около 70 слов и арготических выражений банды.

Поэт французского средневековья Франсуа Вийон контактировал с преступниками, что нашло отражение в его балладах. Произведения Вийона считаются одними из самых ранних литературных произведений, использующих арготическую лексику.

«Жаргон или язык реформированного арго» Оливье Шеро

Следующим важным этапом в эволюции и становлении арго является выход в свет в 1628 году работы французского писателя Оливье Шеро «Жаргон или язык реформированного арго». В ней был впервые зафиксирован сам термин «арго». Данная работа содержала 216 арготических единиц. Труд Шеро регулярно переиздавался, каждое последующее издание было дополнено новыми лексическими единицами. В 1836 появилось издание, включающее в себя 685 наименований [3].

Луи-Доминик Картуш

Луи-Доминик Картуш (1693-1721) являлся главой знаменитой преступной банды и был казнен на площади Отель-де-Виль в Париже.

После своей смерти он оказался героем многих литературных произведений. Французский актер и драматург Марк Антуан Легран представил Парижу пьесу «Картуш и другие разбойники» в октябре 1721 года. В данном произведении арго используется самим героем Картуша. Например, «trimet» в значении «marcher» (идти), «trimard» в значении «chemin» (путь), «pincer», «bouliner» в значении «voler» (красть), mioche в значении «garçon» (мальчик) и «raticchon» в значении «prêtre» (священник). Слова «pincer», «bouliner», «mioche» появляются в письменной речи впервые [8].

Немного позже, в 1725 году, выходит поэма Николя Рако де Грандвалля «Наказанный порок или Картуш» [6]. К своему произведению автор добавляет глоссарий, в котором встречаются слова из работы Оливье Шеро «Жаргон или язык реформированного арго», также в список была внесена новая арготическая лексика [3].

Таким образом, сведения, дошедшие до нас об арго Картуш, имеют литературные источники. Персонаж Картуша был очень популярен, кроме того, буржуазный слой общества проявил интерес к новой лексике. Именно поэтому в литературных произведениях XVIII века можно встретить новые арготические единицы.

Благодаря персонажу Картуша появились множество единиц арго: *affe, vie* – жизнь, *babillard, livre* – книга, *bacler, fermer* – закрывать, *camarde, mort* – смерть, *crocs, dents* – зубы, *dardant, amour* – любовь, *daron, maître, père* – хозяин, отец, *farot, monsieur* – господин, *guibons, jambe* – нога, *huile, argent* – серебро, *jaspiner, parler* – говорить, *longue, année* – год, *palpitant, cœur* – сердце, *rebatis, tuer* – убивать, *rupine, dame* – дама, *toccante, montre* – часы и т.д.

Данные слова, в большинстве своем, пришли из различных диалектов французского языка. Некоторые из них используются до сих пор. Так, слово «crocs» утратило свое первоначальное значение «зубы» и стало использоваться в выражении «avoir les crocs», что переводится как «быть голодным». Слова «daron», «jaspiner», «toccante» вошли в общеупотребительную лексику и до сих пор сохраняют первоначальное значение.

Банда «шоферов»

Следующим этапом пополнения французского арго является начало XIX века. В данный период во Франции действовала группировка «шоферов». Такое название она получила из-за своеобразного способа совершения преступлений. «Шоферы» поджигали ступни своих жертв, чтобы получить информацию о том, где они прячут свои сбережения. («Chauffeurs» от франц. «chauffer» – «нагревать, разогревать») Банда действовала по всей территории Франции, однако, наиболее знаменитыми являются «шоферы» коммуны Оржер, которые были представлены перед судом в 1800 году. Благодаря работе Леклера «История бандитов округа

Оржер» был зафиксирован судебный процесс, участники которого широко использовали аргю [7].

Эжен Франсуа Видок

Французский преступник, ставший впоследствии полицейским, Эжен Франсуа Видок (1775-1857) опубликовал произведения «Les mémoires authentiques de Vidocq» (1828) и «Mémoires. Les voleurs» (1837), которые являются наиболее ценными источниками аргю XIX века [10, 11]. Причиной тому служит тот факт, что фигурирующие в них арготические единицы попали в текст из уст первоисточника.

Аргю Видока было затем широко использовано французскими писателями. Например, Оноре де Бальзак в своем произведении «Блеск и нищета куртизанок» использовал арготическую лексику Видока для написания речи своего героя Вотрена. Виктор Гюго, Поль Феваль, Эжен Сю, Эмиль Золя также использовали в своих литературных произведениях данное аргю [2].

Современный этап

С течением времени произошло расширение значения понятия «аргю», которое стало обозначать язык, общий для конкретной социальной замкнутой группы людей либо для представителей определенной профессии, характеризующийся специфичностью лексики и своеобразием ее употребления (опознавательная функция).

Говоря о современном этапе, следует отметить, что широкое распространение французское аргю получило в период урбанизации пригородов Франции в 70-е годы XX столетия. В это время были созданы целые районы, где проживали рабочие и служащие, в основном иммигранты, страдающие от социальной изоляции. Многие жители пригородов Парижа никогда не были в столице. В результате исследований был выявлен список факторов, развивающих чувство изоляции и подталкивающих к созданию собственного языка:

- деиндустриализация, ведущая к сокращению рынка труда;
- кризис системы образования в пригородах;
- ухудшение жилищных условий;
- наличие обособленной молодежной культуры.

В данных условиях население пригородов разделилось на группы. Представители первой группы решили стать частью французского общества, стремиться всеми силами войти в доминирующую культуру. Другая группа выбрала противоположный путь развития, решив образовать свою собственную культурную и, как следствие, языковую среду. Так происходит развитие многоуровневой системы французского аргю.

Получившее распространение в 80-е годы музыкальное направление рэп способствовало образованию и развитию аргю. Рэп служил знаменем молодежи, живущей на периферии городов, в кварталах с

неблагоприятными условиями жизни, где царила безработица и социальное неравенство, прежде всего, неравные условия приема на работу для коренных французов и иммигрантов.

В конце XX столетия набирает силу людическая (игровая) функция арго. Важной особенностью языка молодых людей являлись заимствования из старого и нового французского арго. Кроме того, наиболее важной чертой языка французских рэперов стало употребление верланизированной лексики (арготизмы, образованные путем переставления звуков и слогов в слове, которые получили название «верлан», от французского l'envers (наоборот) – verlan). Употребляя верлан, молодые люди имели целью показать свою принадлежность к определенной культуре и возрастной группе.

Обращаясь к современному этапу развития арго, необходимо отметить, что огромный вклад в данную тему внес информационный ресурс Интернет. За последние несколько десятилетий он превратился из специализированного информационного источника в средство общедоступной массовой коммуникации. В нем формируется собственная электронная культура, которая включает в себя три составляющие: язык, нормы и традиции. Прослеживается появление целого пласта особой лексики, которую используют профессионалы и пользователи сети Интернет для обозначения новых реалий цифровой информации. Он достаточно неоднороден и состоит из разных пластов языка или же специально разработанной лексики.

Кроме того, одним из важнейших источников современного французского арго, наряду с Интернетом, является появление и распространение языка СМС («textos»), что способствует популяризации арготизмов за пределами тех районов, где они обычно употреблялись, и их объединению на уровне страны. Установка на экономию времени и денежных средств, а также ограниченное количество символов для набора на экране коммуникативного устройства приводят к принудительному сжатию транслируемой информации и текста за счет усечения слов, использования графического ребуса, образования новых лексических единиц, часть которых становится узуальной в повседневной жизни.

Эволюция французского арго показывает, что данная система весьма динамична. В процессе развития арго теряет конспиративную функцию. На передний план выходят опознавательная и людическая функции. Арго остается индикатором социально-экономических и культурных различий французского общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Косцинский К.В. Существует ли проблема жаргона? // Вопросы литературы. 1968. №5. С. 181 - 191.

2. *Calvet J.-L.* L'argot. Paris: Presses Universitaires de France. 2007. 128 p.
3. *Chéreau O.* Le jargon ou langage de l'argot réformé. Paris : Vve Du Carroy. 1836. 59 p.
4. *Colin J.-P., Mével J.-P., Leclère C.* Argot et français populaire. Paris: Larousse. 2010. 976 p.
5. *François D.* La littérature en argot et l'argot dans la littérature, *Communication & Langages*, 1975-27, pp. 5-27.
6. *Grandval Nicolas Racot de.* Le vice puni: ou Cartouche, poème. Chez J. de Ruyter, 1738. – 119 p.
7. *Leclair P.* Histoire des brigands, chauffeurs et assassins d'Orgères. Paris: La Bibliothèque. 2006. 142 p.
8. *Legrand M.-A.* Cartouche ou les voleurs. Comédie. 1721. 72 p.
9. *Mistral F.* Lou tresor dou felibrige. Raphèle-les-Arles: Culture Provençale et Méridionale. 1886. – 1196 p.
10. *Vidocq E.-F.* Les mémoires authentiques de Vidocq – Archipoche, 2018. 317 p.
11. *Vidocq E.-F.* Mémoires. Les voleurs. – Robert Laffont, 1998. 983 p.

Молнар А.А.
Кургузенкова Ж.В.

СПЕЦИФИКА ОТРАЖЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЫ МИРА ФРАНЦУЗОВ И ВЕНГРОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ, НОМИНИРУЮЩИХ СОСТОЯНИЕ СЧАСТЬЯ И БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. Целью данного исследования является выявление, определение и сравнение спектра культурных коннотаций, связанных с понятиями благополучия во фразеологии французского и венгерского языков. Выявляется разница между картинами мира этносов: представители французской культуры имеют склонность к возвышенному восприятию счастья, прибегая к абстрактным понятиям и различным реминисценциям. Фразеология венгерского языка данной тематики имеет ярко выраженные исторические и этнические корни и более тяготеет к бытовым аллюзиям.

Ключевые слова: культурная картина мира, фразеология, французский язык, венгерский язык, концепт «счастье» и «благополучие»

Anna A. Molnar
Zhanna V. Kurguzenkova

PECULARITIES OF THE CONCEPTS “HAPPINESS” AND “WELL-BEING” IN THE FRENCH AND HUNGARIAN NATIONAL CULTURES (ILLUSTRATED BY PHRASEOLOGY)

Abstract. The objective of the research is to find out, define and compare the spectrum of cultural connotations related to the concept of well-being in the phraseology of French and Hungarian. The research reveals the difference between the two cultures: while the French tend to have an exalt perception of happiness using abstract notions and reminiscences, Hungarians mostly recourse to earthly notions.

Keywords: cultural worldview, linguo-cultural analysis, concepts “happiness” and “well-being”, phraseology, French, Hungarian.

В языке отражается не только «вещный» мир, окружающий человека, но и менталитет, национальный характер, образ жизни, система ценностей этноса.

Язык формирует личность человека, носителя языка, через интродуцированные в него посредством родного языка и заложенные в языке культурную картину мира, отношение к людям и т. п. [6, с. 17].

По мнению Е. М. Верещагина и В.Г Костомарова, две национальные культуры никогда не совпадают полностью, – это следует из того, что каждая несет в себе не только местный колорит, но и универсальные черты. Совокупности совпадающих и расходящихся единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными [1, с. 26].

Культурная картина мира (далее ККМ) - это целостная система не только образов и понятий, но и знаний народа о мире и месте человека в нем [2, с. 91].

Одними из наиболее ярких и интересных с содержательной точки зрения в каждом языке являются устойчивые фразеологические выражения, т.к. они отражают не только отдельные концепты, но и в целом менталитет народа. В связи с развитием когнитивной лингвистики в последние десятилетия переосмысление образов, заимствованных из одной области человеческой деятельности в другую, метафорические переносы принято рассматривать не только как лингвистический прием, но и как способ мышления [8, с. 63].

В данной работе мы ставим своей целью проанализировать и сравнить ассоциации, которые ложатся в основу метафорических переносов в ходе возникновения фразеологических единиц (далее ФЕ), связанных с идеей счастья и благополучия, во французском и венгерском языках, выявить типовые модели такой интеграции и классифицировать ее закономерности для каждого изучаемого языка.

В основу нашего анализа метафорических моделей ФЕ о счастье и благополучии мы положили классификацию А. П. Чудинова, т. к. она наилучшим образом соответствует нашим задачам анализа концептуальной языковой метафоры и представляет собой стройно проработанную систему, основанную на опыте многочисленных исследователей [7].

Под **метафорической моделью** данный автор понимает схему связи между различными понятийными сферами, причем отношение между элементами схемы понимается не как прямое отождествление, а как подобие. В соответствии с данной схемой система смысловых элементов ментальной сферы-источника служит основой для моделирования ментальной системы сферы-магнита, при этом сферой-источником служит та сфера, концепты которой подвергаются переосмыслению. Элементы концепта при этом называются слотами, а их совокупность – фреймами.

Сферой-мишенью в нашем случае являются фразеологизмы о счастье и благополучии. Организация языкового материала внутри метафорической модели производилась на основании определений, представленных в толковых словарях «Robert», «Larousse» и «Dictionnaire des Expressions et Locutions Figurées» под редакцией А. Рей для французского языка, а также Mini-tini dictionary под редакцией Отто Хофмана и толкового словаря szotar.lingea для венгерского языка. Мы ограничиваемся при этом анализом лексикографического значения исследуемых языковых единиц ввиду затруднительности выявления психолингвистических составляющих.

1. Метафорические модели формирования концепта счастья и благополучия в ФЕ французского языка.

Наиболее распространенной моделью во французском языке является проецирование лишь одного слота исходного фрейма в сферу - мишень.

Il n'a pas l'air à la noce – вид у него совсем не радостный, (ассоциация единственная – с таким выражением лица на свадьбу не пойдешь); *être au comble de la joie* – быть на вершине блаженства, ассоциация с высшей точкой; *se faire du bon sang* – как следует развлечься: также единственная ассоциация, если человек весел и здоров, в его жилах течет «хорошая» кровь.

Особое место среди ФЕ такого типа занимают единицы с зооморфным компонентом:

être aisé comme un rat en paille – чувствовать себя максимально комфортно (как крыса у себя в норке), *rire comme une baleine* - смеяться во весь рот: исходный слот – огромный рот у кита, в сфере-мишени превращается в образ человеческого смеха;

Достаточно частотной является также модель проецирования нескольких слотов исходного фрейма в сферу – мишень: *être bien dans sa peau* – быть в своей тарелке, - здесь мы видим и ассоциацию с физическим и физиологическим комфортом, со здоровьем, с неотъемлемой принадлежностью тела.

Следующая модель - проецирование фреймов двух и более сфер-источников в одну сферу-мишень: *être au troisième ciel*, *être au septième ciel*, *être sur un nuage*, *être aux anges*, *marcher sur l'air*.

При анализе ФЕ французского языков мы можем сделать вывод, что концепт «небо» фокусирует наше внимание на фрейме бесконечности как самого неба, так и человеческого счастья. Помимо бесконечности, в данных ФЕ просматривается также реминисценция на религиозный контекст, например, Библию и Коран, где «Небо» ассоциирует с Царствием Божиим, вечным блаженством. Таким образом, это вторая сфера-источник, откуда произошла экспансия образа в ФЕ.

Достаточно распространенной моделью является проецирование элиминированного слота исходного фрейма в сферу-мишень. В данном случае концепт исходной сферы полностью теряет свои специфические признаки и приобретает новое значение, ассоциации в таком случае отследить практически невозможно. К таким ФЕ можно отнести, например, *Il biche comme un petit pou* – себя не помнит от радости (букв.: как вошь), *boire au lait* – наслаждаться похвалами в свой адрес (букв.: пить молоко), *être à bon poil* – хорошо устроиться (букв.: быть покрытым шерстью); *rire jaune* - деланно смеяться (букв.: смеяться желтым цветом) и т.п.

Наименее частотной моделью во французском языке является проецирование всех слотов одного фрейма сферы-источника в сферу-мишень. Главным образом это ФЕ сравнительного типа, *heureux comme un*

roi – счастлив как король – все составляющие королевской жизни, очевидно, формируют концепт счастья в сфере-мишени.

2. Метафорические модели формирования концепта счастья и благополучия в ФЕ венгерского языка.

Теперь обратимся к ФЕ венгерского языка, связанные с понятиями счастья. Первая особенность венгерского концепта «счастья и благополучия» заключается в том, что основными образами, связанными с благополучием, в венгерском сознании являются достаточно конкретные вещи, которые обеспечивают человеку устойчивое положение в жизни, независимость, материальное благополучие. Практически не обнаруживается таких ФЕ, которые содержали бы реминисценции, связанные с библейскими или другими религиозными образами, такими, как рай, седьмое небо. Главным образом, это картины жизни без затруднений и печалей, причем жизни крестьянской, связанной с содержанием хозяйства, урожаем и т.п.

Например, *Van sütnivalója* (букв. – у него есть дрожжи), употребляется в значении: человек сообразителен, умеет благополучно устроиться. Это выражение пришло из прошлых веков, когда женщины в деревнях сами пекли хлеб, и им необходимо было позаботиться о том, чтобы от каждой выпечки оставалась и сохранялась закваска на следующий раз. Если женщина была беззаботной, и не откладывала закваску, ей, очевидно, каждый раз приходилось просить у соседок.

Как мы уже сказали, в венгерском языке образы счастья практически всегда конкретны, просты и прозрачны: *Örül, mint a férjhez menő leány* – счастлив, как девушка, которая выходит замуж; *Örül, mint a gyermek a bábnak* – радуется, как ребенок калачу.

Такое же конкретное содержание обнаруживается и в ФЕ, которые обозначают противоположное счастью и благополучию состояние: *Nem kolbászból van a kerítés* (букв. - забор сделан не из колбасы) - говорится о не очень благополучной ситуации, о чем-то, что ожидалось лучше, чем получилось; *Éhes disznó makkal álmodik* (букв. - голодной свинье снятся желуди) - когда человек не счастлив, не может достичь своей мечты, он постоянно думает об одном и том же.

Наблюдается также широкое использование национальных стереотипов, однако, в венгерском языке они имеют ту характерную особенность, что такие ФЕ содержат в себе устойчивые суждения о представителях других национальностей и культур, в окружении которых жили венгры и с которыми, соответственно, вели дела: *Örül, mint az árvamegyei tót gyerek a szűr nadrágnak* (букв. - радуется, как словацкий сирота драным брюкам) – выражение носит насмешливый характер, вероятно, тот, о ком это говорится, особых поводов для радости не имеет. *Örül, mint a tót a pogácsának* (букв. - радостный, как словак, съевший свою пышку), *Örül, mint az ablakos tót, mikor hanyatt esik* (букв. - радуется, как

словак - стекольщик, когда возвращается домой). Во всех ФЕ очевидно прослеживается как насмешливое отношение к соседнему этносу, так и пейоративная оценочность.

Особое место среди венгерских ФЕ занимают образы обезьяны и дурака.

Örül, mint a bolond a csörgős sapkának (букв. - счастлив, как дурак с колокольчиками на шапке). *A bolondot nem vetik, mégis terem* (букв. - дурак не сеет, а все жнет), т.е. жизнь не всегда справедлива, и не всегда люди получают достойную награду за свой труд, а иногда те, кто не стараются, имеют большой достаток; *majomszeretet* (букв. - обезьянья любовь), говорится о слишком сильной, неразумной, неконтролируемой любви.

Некоторые образы, которые стоят за ФЕ, трудно идентифицировать, например, выражение *Örül, mint majom a farkának* (букв. - радуется, как обезьяна своему хвосту): образ, который стоит за подобным пониманием счастья, не является прозрачным. Или: *mint vak kigyó a fiának* (букв. - как слепая змея своему сыну).

Следует упомянуть о большом количестве ФЕ в венгерском языке, которые включают имена собственные: *Él, mint Marci Hevesen* – он живет припеваючи (букв. – как Морци в Хевеше); *Örül, mint vak Laczi a két szemének* – радуется, как слепой Лоци двум глазам; *Örül, mint Balázs a hurkának* – радуется, как Балаж своей колбасе; *Örül, mint Jutka a piros rapucsának* – радуется, как Ютка своим красным тапочкам (Лоци, Балаж, Ютка – очень популярные в Венгрии имена).

Итак, доминирующей моделью для венгерского языка, в отличие от французского, становится модель проецирования элиминированного слота исходного фрейма в сферу-мишень, когда слот исходного фрейма теряет свое смысловое наполнение и полностью переосмысливается. К таким ФЕ относятся, например, все комбинации с опорой на имя собственное, которыми изобилует венгерский язык. К этой категории можно также отнести ФЕ, в которых чувство радости является необъяснимым, например: *Örül, mint a kinek a háza ég* – непонятно, почему человек должен радоваться, если у него горит дом.

Второй по частотности становится модель проецирования фреймов двух и более сфер-источников в одну сферу-мишень. Здесь мы видим главным образом ФЕ, которые опираются как на исходный компонент на национальную принадлежность или профессию, привлекая при этом также и образы повседневной жизни (калачи, хлысты, сцены деревенской жизни, и т.п.):

Следующей по распространенности можно назвать модель проецирования лишь одного слота исходного фрейма в сферу - мишень.

На четвертом месте окажется модель проецирования нескольких слотов исходного фрейма в сферу – мишень: *Nem kolbászból van a*

kerítés - в сфере-мишени колбаса и забор приобретают новое наполнение: колбаса переосмысливается как материальное благополучие, а забор – как надежная защита, и др.

И наконец, наименее распространенной в венгерском языке является модель проецирования всех слотов одного фрейма сферы-источника в сферу-мишень: *Örül, mint a férjhez menő leány*- счастлив, как девушка, которая выходит замуж; *Örül, mint a gyermek a bábnak* – радуется, как ребенок калачу. В данном случае видим совершенно конкретные и прозрачные ассоциации, которые основаны на всем известных и не вызывающих двоякого толкования образах.

Итак, анализ языкового материала показывает, что самый богатый материал для переосмысления предоставляет сфера человеческого быта, повседневной жизни. Именно из этой сферы заимствуется большинство образов, которые затем составляют основу ФЕ, причем сами образы переосмысливаются по различным моделям в каждом языке, в зависимости от особенностей мышления народа.

В целом ФЕ языка очень наглядно демонстрируют, как совокупность знаний народа о мире и месте человека в нем находят отражение в языке. Язык является одним из основных средств формирования социальной общности, передавая каждому новому поколению систему ценностей, особенностей мировоззрения и мировосприятия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М.: Русский язык, 1990.
2. *Кривошлыкова Л.В.* Особенности языковой и культурной картины мира билингва В. Набокова // Вестник РУДН Серия «Лингвистика» №1. М., 2013. С. 91 - 95.
3. *Кургузенкова Ж.В.* Метафорическая концептуализация вина во французской фразеологии// Вестник РУДН Серия «Лингвистика» №1. М., 2010. С. 77 - 83.
4. *Кургузенкова Ж.В.* Метафорическая концептуализация неотъемлемых компонентов национальной кухни во французской фразеологии// Вестник РУДН Серия «Вопросы образования: языки и специальность» №2. М., 2010. С. 13 - 17.
5. *Леонтович О. А.* Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. М.: Гнозис, 2005.
6. *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры. М, Академический проект, 2001.
7. *Чудинов А. П.* Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000). – Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет, 2001. – 238 с.
8. *Duneton C.* Le Bouquet des Expressions Imagées. Paris, 1990.
9. *Hoffman Ottó* Mini-tini dictionary. Students modern slang synonym dictionary. University Press, Pécs, 1996. 118 p.
10. *Rey A.* Dictionnaire des Expressions et Locutions Figurées. Paris, 2002.
11. Dictionnaire *Micro Robert*: Le Robert, Paris, 1994 – 1209 с.
12. Dictionnaire de la langue française: Larousse , 1996 – 341 с.
13. <https://szotar.lingea.hu>

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ АНАЛОГИ И ДИВЕРГЕНТЫ КАК
РЕЗУЛЬТАТ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ И
КУЛЬТУРНЫХ КОНТАКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛЬСКОГО,
УКРАИНСКОГО И КАРПАТОРУСИНСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Аннотация. На языковых примерах доказывается наличие в различных говорах карпаторусинского языка (прежде всего бойковских и лемковских) лексико-семантических аналогов и лексико-семантических дивергентов. Возникновение данных языковых явлений стало возможным в результате продолжительных языковых и культурных контактов носителей указанных говоров с носителями польского и украинского языков, в различные исторические периоды являвшихся по отношению к говорам карпаторусинского языка коммуникативно более престижными и функционально доминирующими.

Ключевые слова: языковые контакты, лексико-семантический аналог, лексико-семантический дивергент, польский язык, украинский язык, карпаторусинский язык.

Vadim O. Nechaevsky

**LEXICO-SEMANTIC ANALOGS AND DIVERGENTS AS A RESULT
OF LONG-TERM LANGUAGE AND CULTURAL CONTACTS
(ON THE EXAMPLE OF POLISH, UKRAINIAN AND CARPATHO-
RUSSIAN LANGUAGES)**

Abstract. The presence of lexical-semantic analogs and lexical-semantic divergents in various dialects of the Carpatho-Russian language (primarily Boykov and Lemkov) is proved by language examples. The origin of these linguistic phenomena became possible as a result of long-term linguistic and cultural contacts of the speakers of these dialects with the speakers of Polish and Ukrainian languages, which in various historical periods were more prestigious and functionally dominating in terms of communication towards the dialects of the Carpatho-Russian language.

Keywords: language contacts, lexical-semantic analog, lexical-semantic divergent, Polish language, Ukrainian language, Carpatho-Russian language.

На протяжении всей истории человечества неоднократно возникали ситуации, когда представители различных этнических и языковых групп, проживая на одной территории, были вынуждены вступать друг с другом в интенсивные связи по хозяйственным, бытовым, религиозным и иным причинам. В ходе общения между носителями разных языков устанавливался языковой контакт, результатом которого были те или иные изменения в контактирующих языках.

Современными учёными языковые контакты признаются одним из важнейших внешних факторов исторического развития языка. Согласно У. Вайнрайху, «два или более языков находятся в контакте, если ими пользуются попеременно одни и те же люди» [19, с. 11]. Науке практически неизвестны гомогенные в структурном и материальном

отношении языки, развитие которых протекало бы в изоляции от внешних воздействий. Последствия языковых контактов очень разнообразны и значительны: в одних случаях они приводят к различного рода заимствованиям, в других – к конвергентному развитию взаимодействующих языков (соответственно усиливающему центробежные тенденции в развитии отдельных представителей внутри групп родственных языков), в третьих – к образованию вспомогательных «общих» языков, в четвертых – к языковой ассимиляции [7, с. 285].

Одним из основных понятий теории языковых контактов является понятие билингвизма, вследствие чего изучение двуязычия нередко признается даже основной задачей исследования контактов. Именно в двуязычных группах говорящих одна языковая система вступает в контакт с другой, и впервые происходят контактно обусловленные отклонения от языковой нормы, называемые здесь вслед за У. Вайнрайхом интерференцией [20, с. 791], и которые в дальнейшем выходят за пределы билингвистических групп [18, с. 113].

Наиболее подверженной контактными изменениям стороной языковой системы, как известно, является лексика. Если иметь в виду отмеченное еще в 1880 году У.Д. Уитни обстоятельство, что именно лексическими заимствованиями опосредствована большая часть других контактно обусловленных изменений – фонологических и морфологических (исключение составляют синтаксические), то нетрудно увидеть, к каким далеко идущим для структуры языка последствиям они способны приводить [10, с. 345].

Самым простым случаем языкового контакта является заимствование слова из одного языка в другой. Высокая степень проницаемости лексической структуры языка содержит в себе, очевидно, указание на её наиболее открытый (по сравнению с другими уровнями структуры) характер, так что включение нового члена в нее приводит к минимальному возмущению существующих системных отношений.

Как правило, заимствование слова связано с заимствованием предмета или понятия, обозначаемого этим словом. Такие заимствования называются некоторыми лингвистами заимствованиями по необходимости. В ряде случаев заимствование связано с более высоким уровнем престижности языка «дающего» по сравнению с языком «принимающим». Заимствованные слова, как правило, приспособляются к системе заимствующего языка и зачастую настолько им усваиваются, что их иноязычное происхождение может быть выявлено только в результате специального научного исследования.

Особенно сложная ситуация возникает в том случае, когда на какой-либо недостаточно развитый в функциональном плане язык оказывают воздействие два (или более) на тот момент времени коммуникативно более престижных и функционально доминирующих языков. При этом давление

может оказываться как одновременно, так и в диахронии, а языки могут быть как близкородственные, так и «неблизкородственные», а, порой, совсем неродственные.

В данном аспекте большой интерес вызывает языковая ситуация, сложившаяся на территории Карпатской Руси, известной также как Угорская Русь, Карпатская Рутения, Подкарпатская Русь, Закарпатье и др. Речь идёт об историко-географической области в Центральной Европе, с древнейших времён являющейся территорией компактного проживания русинов – народности восточнославянского происхождения. Географически она занимает Закарпатскую низменность, предгорья, северные и южные склоны Карпат. Предки нынешних русинов населяли эту территорию уже в Раннем Средневековье и за последние десять веков ею (полностью или частично) владели такие государственные образования, как Киевская Русь (в период раздробленности Галицко-Волынское княжество), Венгерское королевство (позднее в составе Австро-Венгерской империи), Польское королевство (позднее в составе Речи Посполитой), Чехословакия, СССР [16, с. 406]. В настоящее время русины населяют Закарпатскую область Украины, северо-восточную Словакию (северо-восток Прешовского края), юго-восток Польши (Лемковщина), северо-восток Венгрии (в виде островков) и северо-запад Румынии (жудец Марамуреш) [14, с. 85].

Проведённый краткий исторический обзор позволяет убедиться, что в обозримом историческом периоде русины испытывали на себе влияние как со стороны близких по языку и культуре восточных славян (украинцы), так и более далёких западных славян (поляки и словаки), а также отстоящих в лингвистическом и культурном аспекте значительно дальше представителей финно-угорской (венгры) и романской (румыны) общностей. К сожалению, в рамках одного исследования было бы сложно охватить все особенности, которые приобрёл карпаторусинский язык под вышеозначенным влиянием, поэтому ограничимся только теми из них, которые возникли под влиянием польского и украинского языков.

Карпаторусинский язык, по терминологии А.Д. Дуличенко, относится к малым славянским литературным языкам регионального (периферийного) типа [2, с. 595]. В настоящий момент единая кодифицированная норма карпаторусинского языка отсутствует. В различные исторические периоды делались попытки кодифицировать карпаторусинский язык на базе одного из диалектов (группы говоров), однако проживание русинов на территориях различных государств, отсутствие единой общепринятой орфографической нормы, существенные лексические различия в употреблявшихся в различных местностях диалектах ограничивали кодифицированную норму определённым ареалом употребления. В настоящий момент карпаторусинский язык существует в виде четырёх региональных разновидностей, каждая из которых

представлена отдельной группой говоров: лемковская (распространены на Лемковщине (Польша) и Пряшевщине (Словакия)), бойковская (или верховинская, распространена в южной части Львовской и Ивано-Франковской областей Украины), закарпатская (Закарпатская область, Украина) и гуцульская (восточная часть Закарпатской области, западная часть Черновицкой области, некоторые районы на севере Румынии).

Рассмотрим лексические особенности той части лемковской группы говоров, которая распространена на территории Польши, т.е. на Лемковщине. Эта часть Карпатской Руси начиная с Раннего Средневековья входила в состав Польши, за исключением периода разделов (1772-1918). Формирование в Низких Бескидах восточнославянского населения, говоры которого стали основой современных лемковских говоров, связывают по одной теории с сохранением в этой части Карпат восточных славян со времён древнерусского летописного племени белых хорватов (известного по крайней мере с VIII в.), а по другой – с пастушескими миграциями валахов и восточных славян XIV-XVI вв. из южных и восточных в более северные и западные районы Карпат. По первой теории предполагается, что автохтонное восточнославянское население формировалось в рамках границ Киевской Руси и лишь позднее было ассимилировано в результате расселения поляков и словаков, сохранившись только в гористой местности, менее пригодной в экономическом отношении. По второй теории наоборот восточные славяне частично оттеснили и ассимилировали местное польское и словацкое население, известное в Низких Бескидах с XIII в. [17, с. 58-59].

Первые попытки кодификации лемковского языка были предприняты ещё в 30-е годы прошлого века, тогда же были разработаны школьные учебники для изучения лемковского языка. Вторая Мировая война надолго прервала этот процесс. В послевоенной социалистической Польше не было возобновлено ни школьное обучение на лемковском, ни издание лемковской периодики. Также было запрещено создание лемковских общественно-культурных организаций. Согласно идеологическим установкам, лемков стали считать украинцами, а их родным языком – украинский. Лишь в 90-е годы прошлого века Комиссия по образованию при организации «Содружество лемков», возглавляемая в тот период М. Хомяк, добилась введения факультативных занятий по лемковскому языку в начальных, а затем и в средних школах Лемковщины. В 2005/2006 учебном году лемковский язык уже преподавали в 37 школах [12, с. 222-223]. Примерно в это же время вышло несколько изданий грамматики лемковского языка (см.: [9]).

В 2005 г. лемковский язык получил в Польше статус регионального языка или языка национального меньшинства [17, с. 57], тогда как согласно традиционному взгляду, принятому в украинской диалектологии, а также по мнению некоторых отечественных исследователей (в частности,

С.С.Скорвида), лемковский язык является продолжением диалектного континуума украинского языка [8, с. 113].

На протяжении длительного времени говоры предков лемков северных склонов Карпат бытовали на окраине восточнославянского языкового ареала в соседстве с доминирующим во всех сферах коммуникации польским языком, что сказалось не только на лексическом, но и на фонетическом и грамматическом строе лемковских говоров, испытавших значительное польское влияние. Так, к польскому влиянию в области фонетики относят среди прочего формирование парокситонического ударения, наличие звонкого типа межсловной фонетики (как и в малопольских говорах) и др. Часть из этих явлений известна также в восточнословацком диалектном ареале [17, с. 62].

Нас в нашем исследовании, прежде всего, интересует лемковская лексика. Итак, в течение продолжительного времени лемковские говоры испытывали давление со стороны коммуникативно более престижного и функционально доминирующего польского языка. Однако, после 1945 г., как было сказано выше, такую же роль в отношении лемковского начал играть и украинский язык. Таким образом, на протяжении почти половины столетия лемковские говоры (или лемковский язык) испытывал на себе давление сразу двух языков – польского и украинского. Рассмотрим последствия этого давления на лексических примерах.

Являясь восточнославянской по своему происхождению, лексика лемковских говоров имеет много общего с украинской лексикой (например, *дочер* - укр. *дочка* ‘дочь’; *мыто* - укр. *мито* ‘пошлина’; *Мисяц* - укр. *Місяць* ‘Луна’; *цигар* - укр. *сигарета* ‘сигарета’ и др.) (примеры из лемковских говоров здесь и далее см.: [1; 5]).

Продолжительное влияние польского языка привело к появлению в лемковской лексике многочисленных польскоязычных заимствований (например, *окрент* - пол. *okręt* ‘корабль’; *натриск* - пол. *natrysk* ‘душ’; *олово* - пол. *ołów* ‘свинец’; *льосуваня* - пол. *losowanie* ‘жеребьевка’ и др.).

При накладывании влияния различных языков среди заимствованной (а иногда и автохтонной) лексики возникли лексико-семантические дивергенты – слова, которые при совпадении (или схожести) звуковой оболочки с лексикой в языке-источнике, обнаруживают известные расхождения в смысловой структуре [11, с. 115]. Так, например, слово *брунатный* в лемковском имеет значение ‘багряный’, тогда как в польском *brunatny* это ‘коричневый’; *слоик* в лемковском обозначает любую банку (как сосуд), а в польском *szloik* - ‘стеклянная банка’; *стричка* в лемковском имеет значение ‘бант’, а в украинском *стрічка* - это ‘лента’; *родыче* в лемковском – родители, а в украинском *родичі* – это ‘родня’, родственники’; *мосяжний* в лемковском обозначает ‘бронзовый’, а в украинском *мосяжний* и в польском *mosiężny* – ‘латунный’; *выховаты* в лемковском имеет значение ‘вырастить’, а в украинском *виховати* –

‘воспитать’; *оксамыт* в лемковском – это ‘велюр’, а *аксамит* в украинском и *aksamit* в польском – это ‘бархат’; *шубравец* в лемковском языке имеет значение ‘шутник’, а *szubrawiec* в польском языке – ‘негодяй, мерзавец’ и т.д.

Несмотря на влияние коммуникативно и функционально доминирующих языков, в лексике лемковских говоров можно обнаружить достаточное количество лексико-семантических аналогов – лексем, объединяемых на основе семантической общности при наличии расхождений в плане содержания [11, с. 129]. К их числу можно отнести, например, *воздух* (укр. *повітря*, пол. *powietrze* ‘воздух’), *чета* (укр. *взвод*, пол. *pluton* ‘взвод’), *бозуля* (укр. *гуля*, пол. *guz* ‘шишка (ушиб)’), *стриха* (укр. *дах*, пол. *dach* ‘крыша’) и т.д.

Таким образом, в лемковских, говорах карпаторусинского языка нами было выявлено наличие таких языковых явлений, как лексико-семантические аналоги и лексико-семантические дивергенты.

Из оставшихся трёх групп говоров нами будет рассмотрена бойковская группа. Этот выбор объясняется тем, что, во-первых, ареал распространения данной группы говоров непосредственно примыкает с востока к Лемковщине; во-вторых, лексика закарпатских говоров в своё время испытала на себе значительное венгерское влияние, изучение которого не входит в наши задачи; и, наконец, в-третьих, гуцульские говоры распространены восточнее бойковских и закарпатских без непосредственного выхода к границе с Польшей, поэтому влияние польского языка на них по сравнению с другими говорами минимально.

Большинство бойков проживает на своей исторической территории – Бойковщине, которая расположена на северных и южных склонах Карпат между реками Уж и Сан на западе и Лимница и Тересва на востоке, охватывает горные районы Львовской, Ивано-Франковской и Закарпатской областей Украины, Подкарпатского воеводства Польши (Надсанье, Закерзонье), восточную и северо-восточную части Снинского района Словакии (Подгородская, Русская, Ублянская и Уличская долины) [13, с. 11].

О происхождении бойков существует несколько гипотез. По одной из них они являются потомками некогда проживавшего в этих местах племени белых хорватов, по другой – переселившимися в эти края под натиском германских племён и ассимилированными кельтами, по третьей – сформированной в результате смешивания пришедших с юга валашских и проживавших здесь ранее славянских племён общностью [15, с. 42-43].

Как и соседняя Лемковщина, Бойковщина до 1772 г. входила в состав Речи Посполитой, однако вошла в состав Польского государства эта область значительно позже – лишь в XIV в. и непосредственно с польскоязычным населением бойки контактировали значительно реже

лемков. Таким образом, влияние польского языка на бойковские говоры было значительно менее интенсивным.

В настоящее время единая языковая норма у бойков отсутствует и бойковский диалект существует в форме частично отличающихся друг от друга, хотя и объединённых рядом общих черт говоров [3, с. 545-546].

Как и в отношении лемковских говоров, украинские лингвисты-диалектологи считают бойковские говоры продолжением диалектного континуума украинского языка [6, с. 143].

Перейдём к рассмотрению особенностей лексики бойковских говоров. Поскольку область расселения бойков, в отличие от расположенной западнее Лемковщины, находилась в непосредственном соприкосновении с регионами, населёнными носителями украинского языка (его юго-западных говоров), влияние на лексику бойковских говоров с их стороны было намного значительнее, что выразилось в общности словарного состава (примеры из бойковских говоров см.: [4; 5]).

Несмотря на менее интенсивное влияние со стороны польского языка, в лексике бойковских говоров присутствует определённое количество заимствований-полонизмов (например, *атрамент* - пол. *atrament* 'чернила', *взрок* - пол. *wzrok* 'зрение', *гібель* - пол. *hebel* 'рубанок', *коц* - пол. *kos* 'одеяло (шерстяное)' и т.д.).

Как и в лемковских говорах, в результате влияния различных языков в лексическом составе бойковских говоров возникли лексико-семантические дивергенты. Так, например, *алярмово* в бойковских говорах обозначает 'быстро, срочно', а в польском языке – 'тревожно'; *гризота* в бойковских говорах 'вопрос, проблема', а в украинском языке – 'мучения, терзания'; *дебеліти* в бойковских говорах имеет значение 'стынуть, холодеть', а в украинском языке – 'полнеть, толстеть'; *заздріти* в бойковских говорах 'увидеть', а *заздрити* в украинском языке – 'завидовать'; *кила* и в бойковских говорах, и в польском языке обозначает болезни, но у бойков это 'грыжа', а у поляков *kiła* – это 'сифилис'; *кретка* в бойковских говорах имеет значение 'карандаш', *кредка* в украинском языке – 'мелок', а *kredka* в польском языке – 'цветной карандаш; губная помада; карандаш для бровей'; *майтки* в бойковских говорах имеет значение 'женские трусы', а в польском языке *majtki* – 'трико; уст. панталоны'; *шкіритись* у бойков имеет значение 'смеяться', а *шкіритися* у украинцев – 'щериться, скалиться' и т.д.

Аналогично лексике лемковских говоров, в бойковских говорах также были выявлены лексико-семантические аналоги. Например: *кільмак* (укр. *улій*, пол. *ul* 'улей'); *зварька* (укр. *спекота*, пол. *upał* 'жара'); *гуслі* (укр. *скрипка*, пол. *skrzypce* 'скрипка') и т.д.

Таким образом, и в лемковских, и в бойковских говорах карпаторусинского языка нами было выявлено наличие таких языковых явлений, как лексико-семантические аналоги и лексико-семантические

дивергенты, возникновение которых стало возможным в результате продолжительных языковых и культурных контактов носителей указанных говоров с носителями польского и украинского языков, в различные исторические периоды являвшихся по отношению к говорам карпаторусинского языка коммуникативно более престижными и функционально доминирующими.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дуда І. Лемківський словник. Тернопіль: Астон, 2011. 370 с.
2. Дуличенко А.Д. Малые славянские литературные языки // Языки мира. Славянские языки. Москва: Academia, 2005. С. 595-615.
3. Жовтобрюх М.А., Молдован А.М. Восточнославянские языки. Украинский язык // Языки мира. Славянские языки. Москва: Academia, 2005. С. 513-548.
4. Кміт Ю. Словник бойківського говору. Самбір: Бойківщина, 1934. 236 с.
5. Лесів М. Українські говірки в Польщі. Варшава: Український архів, 1997. 492 с.
6. Матвіяс І.Г. Українська мова і її говори. Київ: Наукова думка, 1990. 186 с.
7. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка./ Под ред. Б. А. Серебренникова. Москва: Наука, 1970. 602 с.
8. Скорвид С.С. Серболужицкий (серболужицкие) и русинский (русинские) языки: к проблеме их сравнительно-исторической и синхронной общности // Исследование славянских языков в русле традиций сравнительно-исторического и сопоставительного языкознания. Информационные материалы и тезисы докладов международной конференции. Москва, 2001. С. 113-115.
9. Фонтанський Г., Хомяк М. Граматыка лемківського языка = Gramatyka języka lemковского. Katowice: Śląsk, 2004. 188 s.
10. Хауген Э. Процесс заимствования // Новое в лингвистике. Выпуск VI. Москва: Прогресс, 1972. С. 344-380.
11. Швейцер А.Д. Литературный английский язык в США и Англии. Изд. 2-е стереотипное. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 200 с.
12. Duć-Fajfer O. Lemkovský jazyk v edukačnom systéme Poľska // Rusínska kultúra a školstvo po roku 1989 (Zborník vedeckých a vedecko-populárnych príspevkov I.) / A. Plišková (ed.). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Ústav rusínskeho jazyka a kultúry, 2008. S. 217-231.
13. Janicka-Krzywda U. Bojkowie. Encyklopedyczna notka o kulturze ludowej // „Połoniny '04. Rocznik krajoznawczy poświęcony Beskidom Wschodnim”, Warszawa: wyd. Studenckie Koło Przewodników Beskidzkich, 2004. S. 8-25.
14. Kamusella T. The Politics of Language and Nationalism in Modern Central Europe. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. 896 с.
15. Lewandowski J. Czy w XX w. w Europie Środkowo-Wschodniej powstają nowe narody? // Wokół antropologii kulturowej, pod red. M. Haponiuka i M. Rajewskiego, Lublin 1999. S. 34-49.
16. Magcosi R., Pop I. Encyclopedia of Rusyn History and Culture. Toronto: University of Toronto Press, 2005. 849 с.
17. Misiak M. Łemkowie – tylko „inni” czy aż „obcy”? // Kształcenie Językowe (Acta Universitatis Wratislaviensis) / Kordian Bakula (red.). Wrocław: wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 2018. T. 16 (26), № 3854. S. 57-69.
18. Wartburg von W. Die Ausgliederung des romanischen Sprachräume, Bern, 1960.
19. Weinreich U. Languages in contact. New York, 1953.

20. *Weinreich U.* On the compatibility of genetic relationship and convergent development. «Word», 1958, vol. 4, 12-3, p. 786-797.

TRUMP vs POLITICAL ESTABLISHMENT AND CAREER DIPLOMATS

Аннотация. В статье анализируется отношение 45-го президента США к политическому истеблишменту и, в частности, к карьерным дипломатам. Сразу следует определить это отношение как политический конфликт между лидером государства и политическими институтами управления страной. С момента своего избрания Трамп высказал недоверие к разведслужбам США и обозвал сотрудников ЦРУ нацистами, а сотрудников дипслужбы подонками. Многие обозреватели отмечают, что он предпочитает верить словам сильных руководителей других государств таких как В. В. Путин, а не данным разведывательного сообщества США. В администрации президента постоянно происходят увольнения и замены одних сотрудников на других без всяких объяснений. Похоже, что Трамп не доверяет никому даже из назначенных им чиновников. В ответ они всячески саботируют его решения, медлят и допускают постоянные утечки информации. Неслучайно ряд обозревателей указывают на то, что внешней политики США более не существует.

Ключевые слова: глубинное государство, неизбранные чиновники, информаторы, утечки информации, унижать оппонентов, увлекаться теориями заговора.

Irina A. Nikanorova

TRUMP vs POLITICAL ESTABLISHMENT AND CAREER DIPLOMATS

Abstract. The article analyzes relations between the 45th president of the United States and its political establishment, and career diplomats in particular. This relationship may be determined as a political conflict between the leader of the nation and the governing institutions of the country. Since his presidential victory D. Trump expressed lack of trust in the intelligence community of the United States and called CIA employees “nazis”, and foreign service officers he derided as absolute scum. Many observers note that he believes words of strong leaders of other states whom he likes such as V.V. Putin rather than conclusions of his intelligence bodies. The president’s administration is not stable: he keeps firing and replacing employees often without any explanation. He doesn’t seem to trust anybody. In response they sabotage his decisions, drag feet and the administration “leaks”. It is not accidental that some observers point out that there is no coherent US foreign policy.

Key words: deep state, unelected officials, whistleblowers, information leaks, demean opponents, be caught up in conspiracy theories.

Среди многих определений, характеризующих понятие deep state и получивших широкое распространение в США после неожиданного избрания Д. Трампа на пост президента страны, одно представляется наиболее точно выражающим суть данного понятия применительно к США. “Though the deep state is sometimes discussed as a shadow conspiracy, it helps to think of it instead as a political conflict between a nation’s leader and its governing institutions”. Хотя глубинное государство иногда трактуется как

теневая закулиса (заговор), вместо этого желательнее охарактеризовать его как политический конфликт между лидером государства и политическими институтами управления страной [1]. Именно этот конфликт мы наблюдаем сегодня в США. В статье «Траммп унижил бюрократов, т.е. чиновников. Это их месть» [2] политический журналист Элизабет Дрю справедливо отмечает, что повседневные действия правительства и ничем не выделяющиеся бюрократы обеспечивают существование государства.

«Именно эти безвестные чиновники поддержали исполнительную власть во времена Уотергейта и продолжают это делать сегодня, в то время как наш отвлекающийся президент и его приспешники пытаются обойти правила. В статье в Нью-Йорк Таймс Росс Даутат анализирует отношения между Трампом и профессионалами и делает вывод, что служащие Госдепа придумывают оправдания, чтобы убрать президента, чей взгляд на мир они презирают» [3].

Бюрократы иногда кажутся медлительными, упрямыми или лишёнными воображения, но они представляют собой оплот против нарушения законов и конституции со стороны тех, кто сегодня временно занимает Белый дом. Г-н Трамп сделал большую ошибку, унизив чиновников с самого начала своего президентского срока, выступив в штаб-квартире ЦРУ в Лэнгли. Кстати до этого весьма неудачного выступления, полного хвалебной риторики в свой адрес, Д.Траммп обозвал сотрудников ЦРУ нацистами! Проблема президентов, которым не нравятся ограничения их власти, предусмотренные отцами-основателями, состоит в том, что они позволяют неправительственным группировкам проводить государственную политику, и в итоге они терпят неудачу. Трамп часто употребляет формулировку *unelected officials* (неизбранные) официальные лица. Он не понимает таких людей. Они не гонятся за славой или большими деньгами и не преследуют личные интересы, исполняя свой долг. Рассматривая политическую повестку Трампа, приходим к выводу, что она отсутствует, подчиняясь сиюминутным прихотям главы государства. Многие обозреватели говорят о том, что внешняя политика США более не существует. Бесконечны твиты Трампа, в которых он без стеснения называет своих коллег неприличными словами и придумывает им разные прозвища.

Ф. Бруни пишет в своей колонке в Нью-Йорк Таймс: «Мне не понятно, как закончит Трамп. Его отвратительный характер не вызывает отчуждения у его сторонников. Все свои непродуманные шаги он объясняет выдумками средств массовой информации и соперников. Многие избиратели сбиты с толку, ибо согласно Трампу, «поражение – это победа, угнетатели – это освободители, коррупция – это забота, Мар-а-Лаго – это Шангри-Ла». Но даже его сторонники устают от злобы и ненависти, которыми полны его твиты. Он расстраивается, что не все они вызывают такой отклик, как его твиты по поводу того, что Обама родился

не в США и поэтому не мог стать президентом США. Что же касается Госдепа США, то с приходом Трампа для него наступили тяжелые времена.

3 июля 2019г. Госдеп отметил 230-летие. На сегодня из 989 должностей офицеров безопасности в загранучреждениях США существует 160 вакансий. 52% послов – политические назначенцы. Из них 29% участвовали в финансировании кампании Трампа. Лишь 5% дипломатов знакомы со страной, где им предстоит работать. Назначение Рекса Тиллерсона на пост главы ведомства было крайне неудачным, ибо глава корпорации Exxon Mobil никогда не работал на госслужбе. К тому же у него не сложились отношения с президентом, которого он обозвал идиотом и марзматином в лицо. Назначение М. Помпео можно считать более удачным, ибо он умеет протолкнуть своих кандидатов через Конгресс, хотя Трамп уже задумывается о его увольнении.

Здесь, уместно привести слова Т. Фридмана, который с одной стороны дает жесткую характеристику Д.Трампу, а с другой указывает на то, какой президент нужен Америке.

“We care about having a president who does not lie 20 times a day. We care about having a president who does not demean his opponents and mock their physical appearance. We care about having a president who does not take the word of Russia’s president over that of his own intelligence services. We care about having a president who is not caught in conspiracy theories, which he then makes everyone around him chase. We care about having a president who values our nonpartisan public servants. We care about having a president who wants to be the president of the whole country, not just his base.

And most of all, we care about having a president who takes seriously his oath to preserve and protect our Constitution. Without that, we will end up one day morally and financially bankrupt [5].

В данной статье мы не будем подробно останавливаться на процедуре импичмента, начатой в нижней палате Конгресса. Однако отметим, что дипломаты, работавшие на Украине такие, как У. Тейлор, Джордж Кент и Мери Йованович выступили на закрытых, а потом и на открытых слушаниях в Конгрессе против Трампа, что, учитывая их подчиненное положение по отношению к президенту, потребовало от них гражданского мужества и понимания своего долга как сотрудников дипслужбы. Сам же Трамп занят поиском информатора, который сообщил о его телефонном разговоре с украинским президентом В.Зеленским. Хотя федеральный закон США защищает анонимность информаторов, президента это не смущает. Он называет его шпионом и выражает сожаление, что его нельзя физически уничтожить, как это делалось раньше.

В осуществлении внешней политики Трамп также непредсказуем. Он предпочитает действовать в обход Совета Национальной Безопасности, Конгресса и других органов, которые он обязан, как минимум, ставить в

известность. Ни Ближнем Востоке, а именно в отношениях с Ираном, он осуществляет подход, названный им «максимальным давлением». Так 3 января 2020г. Трамп единолично отдал приказ уничтожить главу Кудс – Корпуса Стражей Исламской революции генерала Сулеймани, не озаботившись проконсультироваться с лидерами Конгресса. Генерал был убит в аэропорту Багдада. Это убийство получило широкий резонанс на всем Ближнем Востоке, ибо генерал был по существу 2-м лицом в Иране после аятоллы Хомейни. Президенты США Джордж У. Буш и Барак Обама задумывались об устранении генерала, но не рискнули этого сделать, понимая насколько это осложнит обстановку на Ближнем Востоке. Критики Трампа обвинили его в том, что убийство Сулеймани может привести к войне. Однако эти критики не учитывают того, что Сулеймани многие годы вел войну с Америкой и ее союзниками и был непосредственно вовлечен в планирование разного рода атак на союзников США в регионе с помощью проху forces. После убийства генерала Иран обещал отомстить США. В Иране начались протесты под лозунгами «смерть США», «смерть Трампу». Иран атаковал американские базы в Ираке, назвав эти атаки пропорциональными мерами самозащиты. К счастью, военные не пострадали. Если США хочет остаться на Ближнем востоке, ему придется иметь дело с военной силой Ирана на месте. В свое время администрация Трампа дала понять, что нападение на американцев – это крайняя черта, но Сулеймани неоднократно слышал подобные угрозы со стороны руководства США и решил перейти красную черту и тем самым подписал себе смертный приговор. Прошло несколько дней и 9 января США объявили, что готовы приступить к очередным переговорам с Ираном без предварительных условий. В письме в ООН США оправдали убийство генерала Сулеймани как акт самообороны. Таким образом, можно сделать вывод, что Трамп был прав, устранив генерала Сулеймани и освободив мир от одного из самых могущественных террористов.

В четверг 10 января Палата Представителей Конгресса проведет голосование с целью ограничить способность президента Трампа вести войну с Ираном без особого одобрения Конгресса. Напряженность между Тегераном и Вашингтоном выросла после того, как Трамп вывел страну из ядерного соглашения между Ираном и мировыми державами, подписанного президентом Обамой (JCPOA). Г-н Трамп хотел бы заключить новое соглашение с Ираном, ограничивающее программу создания баллистических ракет и вмешательство в региональные конфликты. США вновь ввели жесткие экономические санкции против Ирана, серьезно подорвав экономику страны и значительно увеличив безработицу. Если США преследуют смену теократического режима в Тегеране, то маловероятно, что это произойдет. Скорее, их действия осложнят положение умеренных иранских лидеров, укрепив позиции сторонников радикального ислама.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Amanda Taub and Max Fisher Interpreter. NYT July 2019
2. NYT, November 16, 2019
3. NYT, November 16. 2019
4. NYT, January 4, 2020
5. NYT, December 10, 2019

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ЧТО ПРЕПЯТСТВУЕТ УСПЕХУ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и трудности в межкультурной коммуникации, связанные с проявлением этноцентризма. Представлено определение этноцентризма, названы стадии его развития и проанализированы его основные характеристики. Автор рассматривает формы выражения этноцентризма, а именно стереотипы, предрассудки и ксенофобию, и проводит анализ причин их возникновения, а также их негативное влияние на успешный процесс межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: культура, этноцентризм, стереотип, предрассудок, межкультурная коммуникация.

Tamara N. Persikova

INTERCULTURAL COMMUNICATION: WHAT PREVENTS ITS SUCCESS

Abstract. The article deals with problems and difficulties in intercultural communication caused by ethnocentrism. It presents a definition of ethnocentrism, analyses stages of its development and its main characteristics. The author focuses on different forms of ethnocentrism, namely stereotypes, prejudices and xenophobia, and analyses reasons for their origin as well as their adverse effect on a successful intercultural communication.

Key words: culture, ethnocentrism, stereotype, prejudice, intercultural communication.

Рождаясь и живя в рамках своей культуры, мы поневоле усваиваем элементы этноцентризма, испытываем предрассудки по отношению к другим, не известным нам культурам и их представителям, разделяем существующие в своей культуре стереотипы относительно иных культур и, как результат, часто подвержены ксенофобии. И только собственными усилиями: с помощью знаний о неизвестном, приобретая личный опыт межкультурного общения и обладая желанием преодолеть негативные штампы в собственном сознании, т. е. уже владея некой культурной компетенцией — мы развиваем в себе культурную чуткость, которая рождает эмпатию, развивает толерантность и приводит к культурной синергии.

Милтон Беннетт, крупнейший специалист в области межкультурной коммуникации, в своей модели развития культурной чуткости, которая впервые была представлена в 1993 году в статье «На пути к этнорелятивизму: модель развития межкультурной чувствительности» [4], начал с анализа этноцентризма. Этноцентризм - эмоциональное отношение, часто подсознательное, при котором своя этническая группа, нация или культура ставится выше других, свои культурные ценности и

модели поведения считаются «нормальными», а чужие – «странными». Порой мы не отдаем себе отчета в том, что проявляем этноцентризм, наивно полагая, что мы точно знаем, как надо поступать, ибо наши методы лучше. По словам Беннетта «убеждения и модели поведения, усваиваемые людьми в ходе первичной социализации, неоспоримы» [4]. Понятно, что процесс первичной социализации происходит на этапе воспитания и взросления человека в рамках своей культуры. Поэтому проявление этноцентризма является ничем иным, как убежденностью в превосходстве своей культуры и общества над другими, и оно нередко сопровождается демонстрацией презрения, снисходительности ко всему иностранному и оценке «чужого» по «своим» критериям. Этноцентризм - это одно из явлений, которое в силу человеческой природы неизбежно сопровождает межкультурные отношения и выступает серьезным препятствием на пути полноценного межкультурного общения, так как люди, ослепленные чувством превосходства над другими, не могут оценить и понять иные культурные ценности, поведение, представления, - а значит, они не могут понять другого участника процесса коммуникации [2, с. 28]

Согласно модели Беннетта на этапе этноцентризма происходят три последовательные стадии развития: *отрицание* существования культурных различий, затем признание их наличия, однако при этом осознание опасности, исходящей от них и необходимость *защиты*, и, наконец, *умаление* этой опасности, признание того, что все люди разные, но человеческая сущность едина и поэтому не стоит обращать внимания на различия.

Анализируя заключения, к которым пришел Беннетт, описывая этап этноцентризма своей модели развития межкультурной чуткости, следует заметить, что на этом этапе нет осознания важности существующих культурных различий или понимания того, что неприятие или непонимание культурных различий создают серьезные трудности межкультурного взаимодействия.

Исследования этноцентризма, проведенные Р. Левином и Д. Кемпбеллом [7], показали, что для него свойственно:

- считать то, что происходит в своей культуре, естественным и правильным, а то, что происходит в других культурах, неестественным и неправильным;
- рассматривать обычаи своей группы как универсальные: что хорошо для нас, то хорошо и для других;
- воспринимать нормы и ценности своей этнической группы как безусловно верные;
- оказывать при необходимости всестороннюю помощь членам своей группы;
- действовать в интересах своей группы;
- чувствовать неприязнь по отношению к другим этническим группам;

- гордиться своей группой.

Большинство культурных антропологов сходятся во мнении, что этноцентризм в той или иной степени свойственен любой культуре. Во многих из них принято считать, что смотреть на мир через призму своей культуры является естественным, и это имеет как положительные, так и отрицательные моменты. Положительные заключаются в том, что этноцентризм позволяет бессознательно отделить носителей чужой культуры от своей, одну этнокультурную группу от другой. Негативная его сторона заключается в сознательном стремлении изолировать одних людей от других, сформировать уничижительное отношение одной культуры по отношению к другой.

Значение этноцентризма для процесса межкультурной коммуникации учеными оценивается неоднозначно. Довольно большая группа исследователей полагает, что этноцентризм в целом представляет собой негативное явление, равнозначное национализму и даже расизму. Эта оценка этноцентризма проявляется в тенденции неприятия всех чужих этнических групп в сочетании с завышенной оценкой собственной группы. Но как любое социально-психологическое явление, он не может рассматриваться только отрицательно. Хотя этноцентризм часто создает препятствия для межкультурной коммуникации, он одновременно выполняет полезную для группы функцию поддержания идентичности и даже сохранения целостности и специфичности группы.

Исследователи этноцентризма отмечают, что он может проявляться в большей или меньшей степени. Последнее зависит от особенностей культуры. Так, существуют данные, что представители коллективистских культур более этноцентричны, чем члены индивидуалистских культур. При анализе этноцентризма необходимо также учитывать социальные факторы, поскольку на степень его выраженности оказывают влияние, прежде всего, система социальных отношений и состояние межэтнических отношений в данном обществе. Если в обществе не критическое отношение распространено не на все сферы жизнедеятельности этнической группы и присутствует стремление понять и оценить чужую культуру, то это благожелательная, или гибкая, разновидность этноцентризма. При наличии этнического конфликта между общностями этноцентризм может проявляться в ярко выраженных формах. При таком этноцентризме, получившем название воинственного, люди не только судят о чужих ценностях исходя из собственных, но и навязывают последние другим. Воинственный этноцентризм выражается, как правило, в ненависти, недоверии, обвинении других групп в собственных неудачах.

Яркими проявлениями этноцентризма являются предрассудки и негативные стереотипы. Психологи рассматривают предрассудок как «психологическую установку предвзятого и враждебного отношения к чему-либо без достаточных для такого отношения оснований или причин»

[3, с.212]. В межкультурной коммуникации предрассудок выражает предвзятое или враждебное отношение к представителям иных культур, разделяемых ими культурным нормам поведения, языка и взаимоотношений и т.д. В отличие от этнического стереотипа, который представляют собой обобщенный, собирательный образ, характеризующий «чужую» культуру по определенным чертам или признакам, свойственным ее отдельным представителям, и может выражать как негативное, так и позитивное отношение к данной культуре, - предрассудок всегда имеет отрицательный оттенок. Он отражает враждебное отношение к социальной группе в целом и ее представителям в частности.

Стереотипы и предрассудки возникают по нескольким причинам:

- из-за отсутствия реальных глубинных знаний об иной культуре;
- из-за явных различий между представителями разных культур на бытовом уровне, которые проявляются как вербально, так и невербально в поведении, манере речи, выражении эмоций и т. д., что может вызвать эмоционально окрашенную необъективную индивидуальную реакцию на возникшую неприятную ситуацию, которая передается «из уст в уста» в рамках своей социальной группы, организации, семьи - и впоследствии субъективный образ «чужого» закрепляется в своей культуре;
- из-за информации, искаженно представленной средствами массовой коммуникации;
- из-за закрепившихся в своей культуре исторических ассоциаций.

На закрепление предрассудка или стереотипа как установки в определенной культуре требуется немало времени, но гораздо больше времени понадобится на их искоренение.

Предрассудки — серьезная причина неудачной межкультурной коммуникации. Наличие того или иного предрассудка в значительной степени искажает для его носителя процесс восприятия людей из другой культуры: он видит в них то, что ожидает увидеть, а не то, что есть на самом деле, и при общении он не замечает положительные качества собеседника. Более того, зараженные предрассудками люди неосознанно испытывают чувство тревоги и страха, видя в собеседнике потенциальную угрозу, испытывая недоверие к нему, - что не может не сказаться негативно на процессе межкультурного общения. И наконец, если взглянуть шире на данную проблему, когда одна этническая группа, испытывая серьезные предрассудки по отношению к другой, не стремится их искоренить и открыто их проявляет, у тех, кто выступают в качестве объекта предрассудков, возникает чувство социальной неполноценности, национальной ущемленности, что неизменно приведет к межэтническим и межкультурным конфликтам.

Относительно этнических стереотипов в научной литературе встречаются различные термины: национальные стереотипы, этнические представления, национальные образы и другие, выражающие одно и то же

явление [1, с. 6]. И какой бы термин мы не использовали, важно осознавать, что используя стереотипы, мы наделяем каждого представителя отдельно взятой категории набором определенных качеств лишь на основании принадлежности к данной группе. Психологический механизм возникновения стереотипов основывается на принципе экономии усилий, свойственном повседневному человеческому мышлению: люди стремятся не реагировать на происходящие явления каждый раз со всей полнотой ощущений и переживаний, а подводят их под известные им категории [3, с. 204]. Стереотипы - это сверх обобщения, поэтому они неприменимы в каждом отдельно взятом случае, но они удобны, т.к. являются теми подсказками, которые помогают нам ориентироваться в окружающем мире. Американцы богаты, итальянцы эмоциональны, немцы педантичны, французы романтичны, - вот примеры достаточно распространенных культурных стереотипов, которые помогают нам формировать суждения, предсказания и оценки других людей в незнакомой культурной среде, ибо без умения быстро и правильно оценить собеседника нам сложно ориентироваться в «чужом» социальном окружении. Когда мы оказываемся в незнакомом культурном контексте и встречаем нового человека, по его манере поведения, а также основываясь на имеющихся у нас понятиях о том, что и как принято делать в данной культурной среде, - мы получаем представление об этом человеке. И хотя наше представление упрощенное и часто ошибочное, на данном этапе это не важно, главное, что оно есть, и это помогает нам ориентироваться в данном социальном контексте. «Родной» контекст помогает нам, предоставляя множество подсказок в виде готовых стереотипов. Стереотипы выполняют целый ряд задач: вооружают нас готовыми простыми объяснениями человеческих поступков, помогают нам предвидеть, что ждать от собеседника, создают основу для построения нашего собственного поведения по отношению к другим [2, с. 29-31].

Формирование и усвоение этнических стереотипов происходит, прежде всего, в процессе социализации и инкультурации в рамках своей культуры, когда они передаются и развиваются в соответствии с образами, заложенными в нашем сознании родителями, школой, релятивными группами, и т.д. И это касается не только того, каковы наши представления о других культурах, но и того, как они представляют нас. В межкультурных отношениях следует остерегаться негативных культурных стереотипов, которые, также как и предрассудки, могут привести к предвзятому отношению к целой нации и каждому ее отдельному представителю, - трудно оценить урон, нанесенный при этом межкультурному общению. Существует целый ряд методов исправления или предотвращения подобного рода ошибок, среди которых можно выделить следующие рекомендации: не торопитесь делать выводы о незнакомой культуре, избегайте поспешных суждений; собирайте и

сознательно используйте более подробную информацию о каждом человеке; развивайте умение анализировать свои мысли и поступки, учитывая существующую предвзятость по отношению к людям из иной культуры [6, с. 50].

Как уже было сказано ранее, если не предотвращать образование новых и не бороться с уже существующими предрассудками и негативными стереотипами, они перерастают в ксенофобию. «Ксенофобия (от греческого «чужой» + «страх») - неприязнь к кому-либо или чему-либо чужому, восприятие чужого как неприятного. Возведенная в ранг мировоззрения, может стать причиной вражды по принципу национального или религиозного деления людей»[9]. Если изначально этот феномен описывался как навязчивый страх или тревожный синдром, что проявлялось как форма психического нарушения, то в нынешнем понимании ксенофобия стала явлением, рассматриваемым как одна из наиболее опасных проблем современного человеческого общества [8]. Возводимая в ранг мировоззрения, массовая ксенофобия опасна для общества и может приводить к глобальным конфликтам и тяжелым трагедиям. При этом она проявляется не как страх, а как форма ненависти. В отличие от естественного свойственного любому человеку чувства неуверенности и опасения, которое он испытывает, находясь в незнакомой компании, ксенофобия заставляет человека испытывать неконтролируемую агрессию. Специалисты выделяют разнообразные формы ксенофобии, такие как расовая ксенофобия, основанная на расовой дискриминации, примером которой можно считать гонения на евреев во времена Второй мировой войны; религиозная ксенофобия, объектом которой выступает приверженец любой другой религиозной конфессии, историческим примером которой можно рассматривать Крестовые походы; территориальная ксенофобия, которая подразумевает неприязнь ко всем иностранцам, ступившим на чужую территорию, примером которой можно назвать межгосударственные конфликты за спорные территории; социальная ксенофобия, при которой неприязнь, ненависть и агрессия проявляются по отношению к людям более высокого социального статуса.

Упомянутый ранее М. Беннетт в своей модели развития культурной чуткости выделил три этапа, которые он назвал этноцентристскими, когда человек считает свою культуру основной и главной по отношению к другим. Следующие три этапа он назвал этнорелятивистскими, когда человек признает полноценность и самостоятельность любой другой культуры. «Я использовал термин "этноцентризм", чтобы обозначить восприятие собственной культуры как "центральной". Термин "этнорелятивизм" я ввел, чтобы описать противоположность этноцентризму - понимание собственных убеждений и моделей поведения как одной из многих форм существования, имеющих право на существование» [5]. И, с точки зрения М.Беннетта, этноцентристская

позиция человека может быть изменена и скорректирована в сторону этнорелятивистской посредством межкультурного обучения. Автор данной статьи полностью разделяет эту точку зрения и в своей следующей работе проанализирует те человеческие качества и способы развития межкультурной компетенции, которые приводят к успешной межкультурной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Павловская А.В. Россия и Америка. Проблемы общения культур. М., 1998.
2. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. М., 2002.
3. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2004.
4. Bennett M.J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity // Education for intercultural experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 1993. P.21-71.
5. Bennett M.J. Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings. Yarmouth. 1998.
6. Lesikar A.V. Basic Business Communication. Boston, Mass: Richard D. Irwin, Inc. 1991.
7. Levine R.A., Campbell D.T. Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behaviour. New York, Wiley. 1971
8. <https://psymod.ru/fobii/2044-xenofobia-что-это-такое.html>
9. <https://mozg.expert/fobii/ksenofobiya/>

**Полежаева Е.А.
Митрофанова О.А.**

СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ СРЕДСТВ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У НОСИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье исследуются особенности невербальных средств общения Германии, Франции и России, анализируются схожие и различные жесты, специфика культурных норм; изучается невербальная коммуникация как одна из составляющих эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, синергология, эмоциональный интеллект, жестикуляция, эмблематический словарь, экстралингвистическая компетенция.

**Elena A. Polezhaeva
Olga A. Mitrofanova**

SIMILARITIES AND DIFFERENCES OF NON-VERBAL COMMUNICATION AMONG SPEAKERS OF GERMAN AND FRENCH

Abstract. The article describes the specificities of nonverbal communication and body language of Germany, France and Russia, and analyses some common and different features of the body language and cultural norms of these countries. The article explores nonverbal communication as one of the main components of emotional intelligence.

Keywords: nonverbal communication, synergology, emotional intelligence, body language, emblematic vocabulary, extralinguistic competence

Культурное обогащение и воспитание – одни из главных целей современного иноязычного образования. На базе диалога культур – родной и иностранной – происходит духовное развитие и совершенствование учащихся. Изучать иностранный язык через культуру его народа и постигать культуру, изучая и совершенствуя язык, на котором говорят её носители – это значит налаживать и укреплять связи между государствами. Через призму иной культуры и иного языка можно лучше увидеть самого себя, научиться мыслить, делая шаги на пути формирования высококультурной личности.

Одна из многочисленных черт, присущих личности такого рода – умение установить и поддержать диалог с представителями других культур.

Межкультурная коммуникация – многосторонний процесс, не ограничивающийся только вербальными средствами.

Коммуникация всегда имеет цель - оказать определенное воздействие на партнера: убедить, заинтересовать, попросить, предупредить и так далее. Преподавание и изучение иностранного языка в вузе в большинстве

случаев сосредоточено на реализации коммуникативного намерения с помощью вербальных средств, тогда как невербальной коммуникации уделяется минимум внимания, или не уделяется вообще.

Студенты стараются овладеть прекрасным произношением, вокабуляром, грамматикой, показать знание предмета. На экзаменах и семинарах также оценивается умение обосновать свою точку зрения и вести дискуссию.

Безусловно, оптимальная коммуникация достигается в первую очередь за счёт высокого уровня владения языком. При недостаточном уровне реальное воздействие на партнера по коммуникации может в той или иной степени отклоняться от коммуникативного намерения. То есть, один из участников коммуникации не достигает желаемого речевого воздействия. Обучая языку, прежде всего, обучают оптимизации речевой коммуникации. Изучают грамматику, как матрицу языка, словарный состав, фонетический строй, но очень часто из виду упускают невербальные средства, которые не менее важны. Ведь иногда, пусть даже и в самых редких случаях, мы все можем друг друга понять и без слов.

Образ человека как носителя того или иного языка, как в глазах его соотечественников, так и иностранцев, складывается не только из мелодии речи, звучания слов и артикуляции. Его дополняет, а, по мнению этологов, формирует и определяет язык тела человека.

Носитель языка придерживается произносительной нормы. Точно так же носитель языка использует определенный набор жестов и мимики, которые могут в корне отличаться от жестов и мимики его партнера-иностранца. Задача всех изучающих иностранный язык – избежать ошибок и недоразумений и оказать то воздействие, которое входит в коммуникативное намерение. Немаловажным является создание образа самого себя как подходящего партнера по коммуникации. Этот образ, представление о нас как в глазах иностранцев, так и соотечественников складывается на основе множества признаков, проявляющихся во время коммуникации: речь, внешность, манера держаться и так далее.

В книге «Erfolgreich auftreten im Beruf» Кристина Цакер, известный в Европе автор книг по этикету под псевдонимом Franziska von Au [6], приводит следующие результаты экспериментов ученых: большая часть коммуникации происходит без слов – через сигналы, которые наше тело постоянно и неосознанно посылает. „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“, – говорят в немецкоязычном регионе, а в русскоязычной среде распространена поговорка: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Не секрет, что речь собеседника может содержать одну информацию, а его тело сообщать совсем другую, ведь жесты и осанка выдают то, что находится в его подсознании – истинные намерения и чувства. Убеждение достигается лишь на 7% с помощью содержания, на 38% - с помощью голоса и на 55 % - сигналами тела, такими как мимика и

жесты [1, с. 89]. Это значит, что не так важно, какие мы подбираем слова и аргументы, важнее, какие сигналы подаёт тело. Это наиболее убедительное для нашего мозга общение без слов – посредством жестов и с помощью манеры себя держать – и называют невербальной коммуникацией.

Специалисты по кинесике считают, что сигналы, которые подаёт тело, в общем и целом одинаковы во всем мире. Конечно, существуют незначительные различия. Немецкие учёные приводят следующее сравнение: универсальные жесты соответствуют стандартному варианту немецкого языка, а уникальные жесты сравнивают с диалектами, сильно отличающимися друг от друга [1, с. 89-90].

Коучи и психологи Германии советуют деловым людям обязательно изучить тонкости языка тела, прежде чем отправиться в чужую страну, дабы обеспечить себе общение без неловких ситуаций и недопонимания, ведь общения начинается, когда ещё ни слова не было произнесено [3, с. 16; 4].

Что нам известно об истории невербальной коммуникации?

Язык тела как важный инструмент для передачи информации стал осознаваться несколько миллионов лет назад. Первое, дошедшее до наших дней эссе, написанное на куске папируса и содержащее советы, как правильно разговаривать, датируется 3000 годом до н.э. Это эссе было адресовано Кагемни – старшему сыну фараона Хуни. Первый трактат об эффективной коммуникации написан около 2678 года до н.э. Птахотепом и называется Поучения Птахотепа [2, с. 47]:

«Гни спину перед начальниками [своими]... и будет процветать дом твой. [...] Когда не сгибается рука для приветствия, плохо это для противопоставляющего себя [таким образом] начальнику».

«Если ты встречаешь человека, который спорит, который выше тебя должностью, сложи твои руки и согни спину, не направляя своего сердца против него, ведь он никогда с тобой не согласится» [7].

В Древней Греции и Риме почитали особенно талантливых риториков и ораторов. В Средневековье популярностью пользовались харизматичные христианские проповедники, в эпоху Возрождения Европа возвратилась к античным образцам ораторского искусства и следовала им.

В XVII веке о признании жестов как средства передачи информации свидетельствует предположение Фрэнсиса Бэкона: *«...подобно тому, как язык обращается к уху, так и рука обращается к глазу».* На этой идее были основаны исследования в области хирологии – языка рук – с целью изучения её ценности как формы риторического и естественного языка [2, с. 47].

В XVIII и XIX веке было установлено, что естественные языки эмоциональных выражений и жестов усиливали вербальную коммуникацию. Телодвижение было объектом пристального и неизменного интереса из-за его схожести с вербальным языком.

До XX века самой влиятельной работой по языку тела является труд Чарльза Дарвина «Выражение эмоций у человека и животных» 1872 года. Эта работа легла в основу современного изучения выражений лица и языка тела [2, с. 49].

Когда мы начинаем использовать невербальную коммуникацию?

С самого рождения. Младенец общается с матерью благодаря врождённым жестам еще до того, как научится говорить. С давних времён существуют паттерны, отражающиеся, прежде всего, на лице: хмурить брови, зажмурить глаза. Люди, которые родились слепыми и глухими, используют врожденные естественные жесты: улыбки, кивок головы, покачивание головой в знак отрицания. Потом они учатся искусственным жестам – языку глухонемых. Покачивание головой в знак отрицания отмечают ещё у младенцев во время кормления – знак того, что он больше не хочет есть. Позднее этот жест перенимает ребенок и использует его во взрослой жизни для того, чтобы отказаться от чего либо, или выразить несогласие. В процессе роста и развития, мы наследуем (приобретаем) жесты, мы учимся у нашего социального окружения – прежде всего, у наших родителей и близких. Мы можем копировать поведение, манеру говорить, жесты, манеру двигаться у тех людей, которые нам симпатичны. То есть, язык тела отчасти обусловлен нашими инстинктами, отчасти является плодом нашей инициативы.

Все люди владеют большинством распространённых жестов – универсально понятных, очевидных и не многозначительных жестов, интерпретация которых одинакова во всём мире. Эти жесты выражают базовые эмоции: страх, ужас, горе, счастье, радость, удивление и отвращение [2, с.49-51].

Хедвиг Льюис в книге «Язык тела. Руководство для профессионалов» указывает на **возрастные и социальные** различия в невербальной коммуникации. Чем выше **статус** человека, тем скуднее набор его жестов. Менее воспитанный и грамотный человек будет полагаться больше на жесты в процессе общения, чем на вербальную коммуникацию. Человек с большим словарным запасом, как правило, жестикулирует меньше, чем человек с меньшим словарным запасом.

Чрезмерное жестикулирование отмечается у человека, например, при ослаблении или отсутствии обратной связи со стороны партнера по общению. Оно также может быть выражением беспокойства, неуверенности человека. В ситуации переговоров, сопровождающихся сильными эмоциями, более интенсивно жестикулируют те, кто претендует на лидерство [8].

То, насколько быстро выполняются жесты и насколько они очевидны для окружающих, зависит от возраста. Чем старше человек, тем больше он может скрыть. Пятилетний ребенок говорит неправду и прикрывает рот двумя руками. Этот жест сохраняется в дальнейшей жизни, но он

видоизменяется. Подросток может просто поднести руку ко рту или прикоснуться к губам. Взрослый использует этот жест намного тоньше. Говоря ложь, он внезапно подносит руку ко рту, но в последний момент отводит её от лица и начинает чесать нос, что придает жесту некую загадочность [2, с. 52]

Можно ли научиться безошибочно интерпретировать язык тела?

К сожалению, интерпретация жестов в некоторых случаях даётся тяжело даже экспертам с большим опытом. Чтобы не ошибиться, нужно наблюдать за устным языком и за языком телом одновременно. Интерпретаций невербального движения, которое мы выполняем, может быть очень много, в зависимости от условий общения и от особенностей коммуникантов.

Некоторые специалисты считают, что ни за одним положением или движением тела не закреплено одно конкретное значение. Устный язык сам по себе не сообщает нам полного значения того, что говорит человек, точно так же, как и язык тела. Только слушая слова, или только наблюдая за движениями тела, мы получаем неполное сообщение или искажение информации. Приобретённые жесты мы используем подсознательно, но для разных людей они могут обозначать разные вещи. К тому же телодвижения должны рассматриваться не изолированно, а в кластерах, и только в контексте ситуации: жест никогда не выполняется одной определённой частью тела, участвует все тело. Иногда один жест можно разделить на несколько, добавив мимику, осанку и произнесённые или произносимые нами слова [2, с. 55].

Если язык тела расходится с устным сообщением, то слушатели будут верить языку тела, а не словам. Очень хорошо невербальные сигналы видны в группе. Если люди копируют позиции друг друга, это свидетельствует об их согласованности: они разделяют одну и ту же точку зрения. В случае разногласия сторонники каждой из точек зрения примут разные позиции – так их мнение будет выражено без лишних слов [2, с. 58].

Как можно научиться «читать» невербальные сигналы?

Как и предполагает термин, у языка тела есть некоторые свойства вербального языка: слова, предложения и знаки препинания. Слова – это отдельные жесты, объединяющиеся в логический кластер – предложения. Отдельные жесты и позиции могут ставить знаки препинания путем вокализации и пауз.

Связь вербального языка и языка тела – захватывающая тема междисциплинарных исследований. Существуют не только речь и жесты, которыми мы их сопровождаем, есть еще параязык – наш голос минус слова. Голосовые сигналы выделяют в отдельную группу, они не являются языком тела, но они невербальны, однако, меняют значение, которое содержится в наших словах. Параязык – это невербальный код того, как

мы говорим то, что мы говорим. Сюда относится вокализация, вокальные разделители, тишина, темп, даже такие вещи, как свист. Некоторые эксперты расширяют этот список следующими речевыми оборотами: «между прочим», «честно», «кстати», словами «хорошо» и «действительно». Подобно жестам, такие сигналы проскальзывают неосознанно. Параязык состоит из нелексических способов вокальной коммуникации. Он может считаться типом невербальной коммуникации в самом широком смысле – точно так же, как он может обозначать множество эмоциональных нюансов. Изменение интонации, темп, интенсивность, тон, высота, паузы.

Важную роль играет молчание, ведь молчанием восклицают (*sum tacent, clamant*) [5]. Молчание практически всегда функционально.

Делая паузы, мы показываем нежелание отвечать на вопрос или давать комментарии. Молчанием выражают согласие или несогласие. То, как мы используем молчание, определяется культурой [2, с. 35].

Как уже было замечено, в языке тела слова – это жесты. Из всех существующих определений жестов мы приводим следующее:

Жест – это видимое телесное движение, с помощью которого выражается значение [2, с. 36]. Жесты часто используются вместе с вербальными сообщениями. Обычно они выполняются одновременно со словами, которые они иллюстрируют, или немного раньше этих слов. Жесты складываются в кластеры – группы невербальной коммуникации. Взволнованный человек скрещивает руки или ноги, наклоняет голову, закрывает глаза, сцепляет руки в замок. Жесты, объединённые в кластер, могут возникнуть и одновременно, или следовать друг за другом [2, с.36].

В психологии невербального общения еще не выработана общепризнанная классификация жестов. Известные классификации построены на различных основаниях, но даже собранные вместе, они не позволяют во всей полноте обозначить связи жестов со структурой личности и ее общением [8].

Согласно самой широкой классификации, жесты подразделяются на естественные (спонтанные) и искусственные (жесты глухонемых, профессиональные жесты дирижеров, биржевиков и др.).

Приведём одну из существующих классификаций жестов по информации, которую они сообщают:

- **жесты-регуляторы**, выражающие отношение говорящего к чему-либо или к кому-либо (кивок, целенаправленные движения руками и др.);
- **жесты-эмблемы** — своеобразные заменители слов или фраз в общении (поднятый вверх большой палец и др.);
- **жесты-иллюстраторы** — жесты сообщения, образные картины сообщения («вот какого размера», «вот такой формы», движения руками, соединяющие воображаемые предметы и др.);

• **жесты-адаптеры**, демонстрирующие специфические привычки человека, связанные с движениями рук (почесывание, поглаживание, перебирание отдельных предметов и др.);

• **жесты-аффекторы**, выражающие через движения тела определенные эмоции (растерянность, удивление, отвращение, радость);

• **жесты оценки получаемой информации** (один палец отставлен, остальные под подбородком — критическая оценка; почесывание подбородка — обдумывание предстоящего высказывания; почесывание пальцем спинки носа — озабоченность, сомнение) [8].

Специфические немецкие жесты

Немецкий язык считается одним из самых медленных языков (от 5 до 6 слогов в секунду, то есть, 300-360 слогов в минуту) [9]. Средняя скорость русской разговорной речи – 220-240 слогов в минуту [10]. Сила и частота жестикуляции немцев, в целом, не отличается от силы и частоты жестикуляции русскоговорящих, но в немецкоязычном пространстве широко используются следующие специфические жесты:

1. Оттягивание нижнего века вниз (*das Augenlid-Ding*) выражает сарказм по отношению к чему-либо [11].

2. Складывание губ в трубочку (*gespitzte Lippen*) означает скепсис или нерешительность в том, как на данный момент следует реагировать на высказывание собеседника.

3. Зрительный контакт на протяжении всей беседы. Бесстрастное выражение лица [4].

4. Подмигивание двумя глазами (*Augenblinzeln zur Begrüßung*) при приветствии равных по статусу коллег, неблизких знакомых.

5. Постучать пальцем по лбу – это значит, что немецкий коллега сомневается в чьих-либо умственных способностях. Этот жест применяется крайне редко, так как считается очень грубым.

6. Покачивание рукой с раскрытой перед лицом ладонью означает буквально следующее: «Это бредовая идея! Как так можно себя вести? Как так можно делать?»

7. Призыв замолчать и слушать (*der Schweigefuchs*). Не прерывая зрительного контакта, собеседник складывает большой, средний и безымянный пальцы вместе, формируя «мордочку лисы». Они также обозначают рот собеседника, который должен закрыться. Этот жест тоже является грубым [12].

8. «Чистка овощей» [12] Очень невежливый жест, выражающий насмешку. Указательный палец одной руки проводит по указательному пальцу другой руки, имитируя чистку овощей.

9. В завершении укажем самый распространённый позитивный жест «Я держу за тебя кулаки» («*Ich drücke dir die Daumen*»). По-немецки буквально «Я держу за тебя большие пальцы». Большие пальцы сжаты в кулаках. Собеседник искренне желает удачи.

В Германии курсы риторики, ораторского мастерства, мастер-классы по проведению презентаций и курсы театрального искусства не просто популярны, каждый вуз предлагает подобные уроки [13]. При подготовке сообщения или доклада преподаватели оценивают не только качество и количество информации, которую студент изучил и излагает, но и то, как он её излагает: громкость голоса, взаимодействие с аудиторией (зрительный контакт обязателен), поза, телодвижения, жесты – за всё предусмотрена оценка.

Немцы большое внимание уделяют невербальным сообщениям политических лидеров и общественных деятелей. Один из самых известных европейских специалистов по невербальной коммуникации Стефан Верра в интервью газете *Süddeutsche Zeitung* даёт оценку невербальным посланиям самых известных мировых политиков [14]. Стефан Верра регулярно делает экстралингвистический анализ предвыборных гонок для немецких СМИ.

По мнению Верры, наибольшее внимание притягивает Дональд Трамп. Его телодвижения невероятно привлекательны. У него очень живая, «невообразимо чёткая» мимика. Он очень подвижен, производит впечатление, притягивает больше взглядов по сравнению со своими коллегами. Движения рук Дональда Трампа имеют большую амплитуду. Возможно, некоторые жесты кажутся непривлекательными, но симпатия, по мнению Верры, не имеет ничего общего с доверием. Видно, что Трамп не притворяется, он честен. Он показывает страх и это привлекает рядовых американцев. Его жесты говорят: я понимаю ваши страхи и разделяю ваши опасения. Стефан Верра считает, что политический курс имеет значение, но сначала нужно затронуть чувства избирателей, и только после этого речь пойдет о политике. Однако Трамп не притягивает новых сторонников. По мнению специалиста, проблема американского президента в том, что он не может посмеяться над собой, поэтому круг его избирателей – 60 млн. человек – намного меньше, чем был у Обамы.

В интервью Верра высказывает мнение, что в политике наверх проходят в основном те люди, которые от природы умеют невербально расположить к себе людей.

Например, Аннегрет Крамп-Карренбауэр пользовалась популярностью, по мнению Верры, только потому, что копировала невербальные послания Ангелы Меркель, над кинесикой которой была проведена большая работа. Так утверждает Верра, наблюдая невербальное поведение канцлера с 90-х годов по настоящее время. Ангела Меркель при нападках конкурентов остаётся неподвижной, что позволяет ей излучать уверенность. Знаменитый «ромб» Меркель несколько устарел, но в данный момент канцлер держит руки, по наблюдению экспертов, немного выше, чем раньше, что позволяет ей выглядеть энергичнее. Кончики пальцев в этом жесте лишь слегка касаются друг друга, из чего можно судить о

низком уровне гормонов стресса и наличии качеств, присущих вожаку. Этот жест – послание избирателям: «Я спокойна, у нас все хорошо».

Тренинги по невербальному общению очень важны для политиков, считает Стефан Верра, так как мы живём во времена, когда власть экстралингвистики стремительно возрастает. Все люди, находящиеся на виду, должны работать над впечатлением, которое они производят. Содержание их вербального сообщения не пострадает от их внешней привлекательности, наоборот: их будут слушать с большим вниманием.

Специфические французские жесты.

Как показывают результаты исследований, на протяжении часового разговора француз прибегает к жестикуляции 120 раз. Французы жестикулируют даже чаще итальянцев, опережают их только мексиканцы [8].

Средняя скорость французской разговорной речи приближается к примерно 350 слогам в минуту [11].

Жесты франкофонов, встречающиеся также у русскоговорящих:

1. Крутить указательным пальцем у виска, иногда – ладонью у виска. Пальцы при этом не соединяют. Значение: «tu es fou!» («tu es fada, tu es taboul!») – «ты сошел с ума!»

2. Приложить указательный палец к губам. Значение: «chut!» – «тсс!»

3. Покачивать раскрытой ладонью. Значение: «plus ou moins» - «так себе, более или менее».

4. Большой палец вверх, остальные согнуты. Значение: «C'est bien!» («C'est super!») – «здорово!»

5. Большой и указательный пальцы сомкнуты в кольцо, остальные направлены вверх. Имеет два значения: 1) международный жест «ОК»; 2) не имеет аналогов у русских – «c'est nul!»- «это отстой!»

6. Пальцы сложены в кулак, костяшками вверх, указательный палец сгибается и разгибается. Значение: «viens ici!» – «иди сюда!»

7. Большой палец поглаживает средний и указательный. Значение: «c'est pas donné» – «это дорого стоит».

8. Ладонь на уровне головы, тыльной стороной от себя, кисть раскачивается вправо-влево. Значение: «bonjour/au revoir». Используется для приветствия/прощания.

9. Руки открыты в стороны, на уровне груди, сопровождается улыбкой. Значение: «bienvenue!» – «добро пожаловать!»

10. Потирать ладони. Значение: а) «ça va être génial!» – «это будет здорово»; б) может означать, что человеку холодно.

11. Поцеловать сложенные в щепотку пальцы, затем раскрыть их. Значение: «C'est délicieux!» - «пальчики оближешь!»

Жесты, частично совпадающие с немецкими, но не имеющие аналогов в русскоязычной среде:

1. Указательным пальцем оттягивать вниз нижнее веко. Значение: «Mon oeil!» – «я не верю, так я тебе и поверил!» (совпадает с немецким)
2. Ладонями указывать на плечи, пальцы сомкнуты. Значение: «Moi?» – «я??» (используется для того, чтоб переспросить)
3. Пальцы прямые, большой палец снизу остальные 4 сверху, смыкаем и размыкаем их. Значение: «Tais-toi! (Ferme ta bouche!)» – «замолчи!»
4. Ладони около горла, пальцы полусогнуты. Значение: «J'ai les boules» – а) «меня бесит, меня раздражает»; б) «мне страшно».
5. Руки согнуты в локтях, пальцы сомкнуты, направлены вверх. Значение: «J'ai peur (J'ai la pétoche)» - «я боюсь».
6. Проводить ладонью над головой. Значение: «J'en ai marre (J'en ai ras la casquette, J'en ai par dessus la tête, J'en ai ras le bol!)» – «как меня это достало!»
7. Проводить тыльной стороной ладони, согнув пальцы, по щеке от уха к подбородку и обратно. Значение: «Ça me gase» – «Мне скучно».
8. Похлопать ладонью по запястью. Значение: «Je pars (je me casse, je me tire)» - «я ухожу».
9. Пальцы согнуты в кулак, покрутить около носа вокруг своей оси. Значение: «Etre bouffé» – «быть пьяным».
10. Рука на уровне груди, тыльной стороной к себе, кисть активно встряхивается. Значение: «Oh là là» – «Вау!» Жест свидетельствует об эмоциональном возбуждении, может относиться и к положительным эмоциям, и к отрицательным.

Во Франции интерес к невербальной коммуникации способствовал формированию отдельной дисциплины – синергологии (“synergologie”) [15]. Отец-основатель данного направления Филипп Турше (Philippe Turchet, 1996г.), в своих исследованиях предпринимает попытку осмыслить функционирование человеческого разума по структуре его языка тела. Синергологи анализируют привычки, жесты, манеру поведения, мимику. По мимике легче заметить обман, чем по словам, так как мышцы лица непосредственно связаны с областями мозга, отвечающими за эмоции, а слова – нет. Когда что-то вызывает эмоцию, мышцы срабатывают непроизвольно [5, с. 170]. В отличие от неконтролируемых жестов и мимики, жесты-эмблемы люди демонстрируют намеренно, используя их вместо слов или тогда, когда слова сказать невозможно. Свой эмблематический словарь существует для каждой страны, а зачастую и для региональных групп внутри страны. Один из типов телодвижений – иллюстрация – позволяет делать особое ударение на слове или фразе, подобно тому, как ставят знак ударения или подчеркивают что-либо на письме. Именно руки обычно иллюстрируют речь, хотя движения бровей и век, движения торса или всего тела часто тоже являются иллюстрациями. Люди различных культур не только

используют разные типы иллюстраций, но еще и с различной степенью интенсивности; одни из них иллюстрируют крайне мало, а другие очень много [5, с. 106]. Следует отметить, что там, где русские используют жест одной рукой (правой), французы часто синхронно используют обе руки. Жесты французских политических деятелей являются объектом пристального изучения синергологов. Любой телевизионный кадр, в котором засветился кандидат, специалист запишет на видео, рассечет на отдельные моменты и каждому даст свою интерпретацию. Хотя у этой науки есть оппоненты, синергология в настоящее время пользуется популярностью, так как она обобщила весь опыт «чтения» и использования языка тела для достижения целей во время общения.

Синерголог Стефан Бюнард (Stephen Bunard) с 2002 года сопровождает лидеров, служащих, государственных деятелей в выступлениях в средствах массовой информации. Он регулярно преподает в Национальной школе управления (ENA), в Университете Paris-Dauphine, является одним из авторов книги «Le Tout Politique», издательство Archipel, в которой он анализирует неконтролируемые жесты политических деятелей Франции.

Стефан Бюнард выяснил, что центрист Франсуа Байру может долго смотреть, не моргая. Его взгляд застывает больше, чем на минуту, тогда как средний человек не в состоянии выдержать и двадцати секунд. Лицо Франсуа Байру чаще всего напоминает застывшую маску, что свидетельствует о высочайшем контроле. Марин ле Пен, лидер Национального фронта, на дискуссиях наклоняет бюст вперед, склоняет голову влево, т.е. перенимает повадки влюбленных и, значит, пытается всеми способами обаять публику. Франсуа Олланд слышит неэкспрессивным политиком. Лидер левых брал уроки театрального мастерства, но, как считают синергологи, слегка переборщил в подражании Миттерану. Скрещенные кисти рук, потрясание кулаком, круговые движения правой рукой – его движения один к одному повторяют жесты бывшего президента-социалиста и не работают на репутацию Олланда. Отличительная черта Николя Саркози – постоянное подергивание плечами. Николя Саркози теребит нос, опускает уголки губ, его руки разыгрывают отдельный спектакль, а сидя он инстинктивно потирает колени. Саркози с точки зрения синергологов – сама спонтанность, тогда как Олланд зажат с ног до головы. Коммуникабельность и искренность обоих оцениваются, в том числе, и по набору поведенческих привычек, и тут пальма первенства отдана Саркози.

Что касается нынешнего президента Франции Эмманюэля Макрона, Стефан Бюнард проанализировал его выступление вечером после второго тура президентских выборов, 7 мая 2017 года: «Одинокий победитель. Пальцы не раздвинуты, а большой палец, представляющий эго, отделен от ладони, что указывает на единоличное распоряжение властью» [15].

В заключении мы считаем необходимым вновь подчеркнуть важность невербального аспекта коммуникации. Особенно это касается коммуникации между разными культурами. Жесты приветствия, благословения, добрых пожеланий, выражения благодарности, жесты, которые считаются неприличными, - для каждого народа существует своя система, изучив которую, любой человек имеет преимущество как при неформальном, так и при деловом общении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Franziska von Au*. Erfolgreich auftreten im Beruf. Gräfe und Unzer Verlag, München. 1. Auflage 2007. 192.
2. Хедвиг Льюис. Язык тела. Руководство для профессионалов / Пер. с англ. – Х.: изд-во «Гуманитарный центр» / Ю.С. Вовк, 2016. – 332 с.
3. Гельбах-Гроссер С., Гофманн Ю. Деловой этикет для женщин. пер. с нем. М.: Издательство «Добрая книга», 2011. 304 с.
4. Шмелева О.Н. Некоторые особенности немецкой невербальной коммуникации // Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Сб. научных трудов по филологии № 4 декабрь 2009. Астрахань. 2009. с. 96-66.
5. Экман Пол. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. СПб.: Питер, 2019. 480 с.
6. Википедия. https://de.wikipedia.org/wiki/Christina_Zacker
7. Поучения Птахотепа. [Электронный ресурс] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Похотепя> (Дата обращения 09.01.2020)
8. Дресвянников В. А. Жесты: попытка обобщения и классификации [Электронный ресурс] URL: <http://www.elitarium.ru/neverbalnye-zhesty-rukopozhatie-prikosnovenie-znak-neuverennost-prinuzhdenie-obshchenie-rech-zhestikulyaciya-udivlenie-sila/> (Дата обращения 09.01.2020)
9. Научно-популярный портал Indicator [Электронный ресурс]. URL: <https://indicator.ru/humanitarian-science/skorost-peredachi-informacii-ravna-05-09-2019.htm> (Дата обращения 09.01.2020)
10. Баженова Н.Г. Методика обучения невербальным средствам общения в курсе французского языка. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. URL: <https://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-neverbalnym-sredstvam-obshcheniya-v-kurse-frantsuzskogo-yazyka> (Дата обращения 10.01.2020)
11. Информационный портал «Немецкая волна» URL: <https://www.dw.com/ru/> (Дата обращения 09.01.2020)
12. Учебный портал Babbel.com [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=i28P4XxYQs4> (Дата обращения 09.01.2020)
13. Лысикова И.В. «Живое» страноведение (erlebte Landeskunde) в Дипломатической академии МИД России // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве. Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. Н.Новгород, 2018. С. 136-140.
14. Немецкая газета Cicero [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cicero.de/kultur/merkel-raute-donald-trump-koerpersprache-politiker?slide=2> (Дата обращения 09.01.2020)

15. Французская газета «Русский очевидец» [Электронный ресурс]. URL: <http://rusoch.fr/ru/tour/zerkalo-dushi.html> (Дата обращения 10.01.2020)

МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье рассматриваются основные функции молодежного сленга в Германии, факторы, влияющие на него, отличительные признаки.

Ключевые слова: экспрессивность, «Kanakisch», заимствование, изменчивость.

Lyudmila Y. Pokrovskaya

YOUTH SLANG IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE

Abstract: The article considers the main functions of the youth slang in Germany, the factors affecting it, and its features.

Key words: expressiveness, «Kanakisch», borrowing, variability.

Современный немецкий язык не является однородным. В нем имеется множество диалектов, существующих с того времени, когда на территории Германии находились разрозненные княжества. С формированием единого государства стал складываться единый литературный немецкий язык, «Standarddeutsch» или «Hochdeutsch». Но диалекты остались.

Сегодня в школе преподается «Hochdeutsch». Он является единым языком для средств массовой информации. При этом диалекты продолжают активно использоваться в каждом отдельном регионе. В семье, в быту диалекты являются основным средством коммуникации. Таким образом, немецкие школьники овладевают сразу двумя вариантами родного языка.

По мере взросления они начинают использовать и свой собственный язык. Молодежный сленг – это явление, присущее отнюдь не только немецкому языку. В данной статье мы остановимся на том, почему существует особый молодежный язык, как возникает данная лексика и является ли этот сленг однородным.

Уже в XVI веке проводились первые исследования студенческого языка. Во времена реформации в Европе складываются студенческие сообщества в городах с крупными университетами, имеющие определенную самостоятельность и независимость. Именно тогда появляются первые слова и выражения, характерные для студенческой среды. Например, слово «schwänzen» – *прогуливать занятия* – прослеживается в немецком языке именно с того времени.

В период Реформации студенческий сленг – это язык юношей, получавших высшее образование. С тех пор молодежный язык постоянно менялся.

Сегодня молодежный сленг – это язык разных групп, отнюдь не только студентов, и он является предметом изучения филологов и психологов.

По мере взросления у подростков появляется потребность меньше зависеть от взрослых. Выражается это, кроме всего прочего, в употреблении особой лексики. Зарождается такой язык при личном общении в школах, гимназиях, на улице. Одни слова приобретают новые значения, другие коверкаются, третьи заимствуются. Молодежный сленг отражает настроения и увлечения возрастных групп. Такие группы имеют не только «свою» лексику, но и междометия, жесты.

Под молодежным сленгом в языкознании понимается совокупность лексических единиц, употребляемых в отдельных молодежных группах.

Молодежный сленг выполняет различные функции. Например, он подчеркивает принадлежность к конкретной группе по увлечениям, субкультуре. Это могут быть экранизации, такие как «Игра престолов» или «Гарри Поттер», косплей, и т.д. У подростков есть потребность принадлежать к определенному кругу, подчеркивать свою индивидуальность. Это выражается и во внешнем виде, и в речи. Стандартный литературный язык с его строгими правилами не позволяет подросткам в достаточной степени самовыражаться. Подчас сленг – это протест против норм языка, потребность их нарушать в своей среде, иногда желание провоцировать старших [4, с. 585].

Еще одна из функций – экспрессивность. Сленг выражает настроение говорящего, его эмоциональное состояние (раздражение, досада, беспокойство, радость). Сленгизмы звучат более образно, ярко, иногда более иронично, нежели обычный язык [1, с. 421].

Кроме того, немецкий молодежный сленг, безусловно, имеет региональную окраску в виду существования различных диалектов [6].

Суммируя, можно назвать следующие функции молодежного языка:

1. Осознание своей принадлежности к определенной возрастной группе или группе по интересам, субкультуре, желание обозначить свои приоритеты.
2. Протест, состояние конфликта с взрослым миром, типичное для подросткового возраста и желание отгородиться от этого мира.
3. Игровой аспект, желание новизны.
4. Эмоциональная разгрузка, потребность найти наиболее точные слова для своего эмоционального состояния.
5. Упрощение и сокращение, тенденция к использованию аббревиатур.

На молодежный язык оказывают влияние различные внешние факторы. Реклама, например, рассматривает подростков и молодежь как одну из своих целевых групп, которая является вполне платежеспособной (за счет родителей).

В подростковых журналах “Bravo” и “Mädchen”, издающихся в Германии, сознательно используется молодежный сленг. С подростками разговаривают на «их» языке для создания доверительного общения. В свою очередь, сленг пополняется рекламными слоганами в разном виде. Подростки используют их, заимствуя из телевизионной рекламы.

Современная музыка также оказывает влияние, так как является увлечением большинства молодежи. Передачи музыкальных каналов Viva и MTV относятся к числу любимых и востребованных. Американский Нир-Нор задает тон и служит источником сленговых англицизмов. Исполнители и музыкальные группы являются кумирами определенной части молодежи, а «музыкальный» сленг - в ходу в этой группе по интересам. Он также тиражируется упомянутыми музыкальными каналами.

Следующим важным фактором, влияющим на молодежный сленг, являются иностранные языки. В первую очередь это английский язык, который изучает подавляющее большинство немцев. Но это также и латынь (Terror, Horror, Ego-, ultra), и греческий (gigantisch, galaktisch, kosmisch), которые преподаются в немецких гимназиях и высших учебных заведениях.

Возвращаясь к англицизмам, следует сказать, что они заимствуются прежде всего из сетевого сленга, так как современные подростки проводят значительную часть времени в сети. Данная лексика вошла в язык с развитием цифровых технологий, когда для многих понятий существовали только английские названия, введенные в обиход специалистами [2]. Сегодня компьютерный сленг – это еще и терминология геймеров, фанатов компьютерных игр.

В качестве источников влияния можно назвать и японские мультфильмы, и американские блокбастеры, и еще многое из того, с чем сталкивается современный подросток.

Отдельного внимания заслуживает вполне самостоятельный сленг, так называемый «Kanakis» – «канакский язык», чрезвычайно популярный среди немецкой молодежи. Слово Kanake родом с Гавайских островов и обозначает «человек». То есть язык «человеческий». В Германии слово употреблялось изначально применительно к мигрантам турецкого происхождения. Сегодня оно не имеет негативного смысла, а «язык» с таким названием распространен по всей Германии, в данном случае независимо от региона и местного диалекта [9]. Он является своеобразной пародией на тот исковерканный немецкий, на котором разговаривали первые турецкие мигранты, прибывшие в страну в 60-х годах XX века.

Лексика этого «языка» насчитывает около 300 слов, фактически же употребляется всего несколько десятков. Часть – довольно грубые выражения, кроме того – названия марок автомобилей и мобильных телефонов. Остальное составляют слова-связки, то, что необходимо для

понимания смысла. Артикли отсутствуют или используется универсальный выдуманный артикль «de», заменяющий все три немецких артикля. Либо артикль сознательно употребляется неверно (существительное мужского рода превращается в существительное женского рода). Падежи также используются неверно: вместо дательного – винительный и наоборот. Естественно, нарушается и порядок слов. Также используются характерные слова и выражения, которыми заканчивается любое высказывание. Например, «Weisstu» – *weisst du* (ты знаешь), «Alder» – *Alter* (старик), «isch schwör» – *ich schwöre* (клянусь).

Вот несколько фраз на «канакском» языке:

«*Hastu Problem oder was?*» Что случилось, у тебя проблемы?

«*Siehssu dem Tuss?*» – (*Siehst du die junge Frau dort?*) Видишь ту девушку?

«*Alder, wo soll ich fahrn dem Benz, Alder?*» – (*Wo soll ich parken?*) Где мне припарковаться?

Was guckstu? Bin ich Kino oder was? (Warum guckst du auf mich?) Почему ты смотришь, «что уставился?» [12]

Турецким мигрантам первой волны немецкий язык с его сложной грамматикой давался нелегко. Сегодняшний «канакский» – это ироничное переосмысление того, с чем им пришлось столкнуться. Исковерканным немецким можно пользоваться, минуя все трудности грамматики. В данном случае язык сознательно коверкается. Мы сталкиваемся со своеобразным подтруниванием над богатством немецкой лексики и грамматики.

Основные темы разговоров на таком языке – это машины («*Karren*» - от английского «*car*») и женщины («*Tussen*» - от немецкого разговорного «*Tussi*» - «*телка*»).

На телевидении, которое заинтересовано в молодежной аудитории, идут передачи, использующие «*Kanakisch*», например, на канале Sat I передача «*Was guckst du?*», а также «*Erkan und Stefan*». Также подобные сленгизмы можно услышать в кабаре или немецких фильмах.

Многие известные сказки переписаны на *Kanakisch*. Например, существует вариант сказки «Гензель и Гретель» братьев Гримм, который называется «*Murat und Aische*». Весь сюжет передается с использованием сленга. Результат – невероятно смешное повествование.

Нужно отметить, что существование в современном немецком языке «канакского» сленга никак не связано с враждебностью по отношению к турецким мигрантам. В Германии проживает сегодня второе и третье их поколение. Они родились в этой стране, свободно говорят по-немецки и сами применительно к себе употребляют слово «*Kanake*».

Однако все это не распространяется на мигрантов, прибывших в Германию в последние годы и не владеющих немецким языком, к которым отношение настороженно-враждебное.

Телевидение способствует тому, что «канакский» используют и те подростки, и молодежь, которые не имеют в своем окружении мигрантов турецкого происхождения. За искажением речи скрывается, кроме всего прочего, определенная неуверенность в обращении с родным языком. Употребление новояза маскирует безграмотность части подростков и позволяет нарушать строгие правила языка.

Рассмотрим основные признаки молодежного сленга, типичные, при всей его неоднородности.

1. Перенесение значения:

Слово, уже существующее в языке, приобретает новое сленговое значение:

bombe – классно, здорово

pizza – ссадина

2. Создание неологизмов, новых слов, никогда ранее не существовавших в языке:

Smombie – Smartphone + Sombie – тот, кто не расстаётся со своим смартфоном

Merkules - Ангела Меркель + Геркулес – сильный человек

3. Использование вульгаризмов и грубых выражений:

porno - интересно

4. Заимствования, чаще всего англицизмы:

Boyfriend - material, girlfriend - material – молодой человек или девушка, которые вызывают интерес

Beef – спор, разногласия

Глаголы приспособляются для употребления в немецком языке, получая суффиксы и приставки.

fooden – от *food* – есть

abloosen – от *to loose* – оказаться не на высоте, проиграть

chillen – от *to chill* – отдыхать, расслабляться

Используются также сочетание английского и немецкого корней, например, **Fleischdesigner** – «дизайнер по мясу» – хирург

5. Архаизмы:

Под этим следует понимать слова, которые вышли из употребления в языке, а в молодежном сленге употребляются (иногда в другом значении):

die Klampfe – щипковый музыкальный инструмент – гитара.

6. Использование средств словообразования, которые усиливают исходное значение слова, например, приставок или корней:

hyper – гипер

obergeil – круто (жарг.)

mega – мега

ultra или **ultrahart** – ультра

Наиболее часто используется суффикс «mäßig» – «что касается», «в отношении»

Tussimaßig – «что касается девушек»

chillmäßig – «что касается отдыха»

7. Всевозможные сокращения, аббревиатуры:

Gege – good game – слово выражает удовлетворение

Yolo – You only live once – призыв использовать удачный шанс

8. Использование слов-паразитов, намеренное засорение речи повторяющимися словами:

irgendwas – что-либо

oder so – или как

weisttu – знаешь

ey – эй, междометие. Стоит в начале или конце высказывания, служит для привлечения внимания.

Подводя итог, можно сказать, что молодежный сленг не является однородным. Он зависит от возраста, субкультуры, социальной среды, местного диалекта и еще целого ряда фактов. Его отличают прямота, спонтанность, креативность, непринужденность, зачастую некоторая грубость, и, конечно, желание разделить окружающих на «своих» и «чужих» [7].

Этот язык быстро меняется, и многие сленговые выражения, которые употребляли родители, уже не понятны их детям и наоборот. Например, родители употребляли слова *galaktisch* и *steil* в значении «классно», «здорово» (*Du hast eine steile Diplomarbeit geschrieben* – «Ты написал классную дипломную работу»). Сегодня актуально звучат уже другие слова в этом значении – *kras*, *abgefahren*. Однако молодежный язык надо пытаться понимать – в первую очередь тем, кто общается с подростками.

Немецкое издательство Langenscheidt издает с этой целью соответствующий словарь «100 % Jugendsprache» [8], потому что многие слова совершенно невозможно понять без перевода на Hochdeutsch.

Ежегодно до 2019 года в средствах массовой информации проводилось голосование по выбору «молодежного слова года», по примеру того, как выбирается «слово года». В 2019 году голосование не проводилось, так как было признано, что подход к такому выбору был до сих пор недостаточно научным, без опоры на широкие статистические данные. Однако, возможно, к этому еще вернуться. По мнению Нильса Уве Бало (Nils Uwe Bahlo), филолога из Вестфальского университета в Мюнстере (WWU), который занимается изучением молодежного сленга, выбор молодежного слова – это повод задуматься и подискутировать о путях развития языка.

Существует мнение, что молодежный сленг засоряет язык, но, хотя взрослые того или нет, молодежь использует его в той или иной мере. Многие подростки говорят в школе с учителями и дома с родителями вполне грамотно и литературно, однако со сверстниками и в социальных сетях используют сленг. Как относиться к этому?

Подобное явление существует в любом современном языке. И русскому молодежному сленгу присущи многие черты, рассмотренные в этой статье.

Следует относиться к этому как к неизбежному языковому явлению. Это одна из фаз взросления, которую подросток со временем перерастает. Однако молодежный язык затем может смениться профессиональным жаргоном или сленгом, относящимся к определенной социальной группе.

Любой живой язык развивается, творчески перерабатывается носителями языка. Молодежь очень креативно подходит к языку и поэтому молодежный сленг – это наиболее подвижный слой лексики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гамова О.Л.* Место сленга к коммуникации современных молодежных сообществ // Техника и безопасность объектов уголовно-исполнительной системы. Сб. материалов Международной научно-практической конференции. Воронеж. 2018. С. 420-422.
2. *Назаренко А.И.* Язык аргентинских СМИ: англицизмы явные и скрытые // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов международной конференции. ДА МИД РФ. М. ; 2019. С. 560-568.
3. *Новикова Е.А., Зуева Е.А.* Неологизмы в современном немецкоязычном медийном дискурсе // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. Киров. 2018. № 2 (11). С. 44-49.
4. *Покровская Л.Ю.* Неологизмы в современном немецком языке // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов международной конференции. ДА МИД РФ. М. ; 2019. С. 580-586.
5. *Ризель Э.Г., Шендельс Е.И.* Стилистика немецкого языка. Издательство «Высшая школа». 1975.
6. *Стасевич Ю.Ю., Шутьженко А.С.* К вопросу об употреблении неологизмов в СМИ (на материале немецкой прессы) // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. ВГТУ. Воронеж. 2017. № 4 (27). С. 97-104.
7. *H. Ehmman.* Voll konkret: das neueste Lexikon der Jugendsprache. Munchen: Beck. 2001.
8. Landenscheidt 100% Jugendsprache 2019. Langenscheidt GmbH&Co. 2019.
9. Neues Wörterbuch der Szenensprachen. Mannheim, Dudenverlag. 2009.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

10. https://www.deutschlandfunk.de/zur-lage-der-deutschen-sprache-dialektejugendsprache.1148.de.html?dram:article_id=401491
11. https://www.t-online.de/leben/familie/schulkind-und-jugendliche/id_18055098/cringe-cornern-und-co-kleines-woerterbuch-der-jugendsprache.html
12. <http://www.bruhaha.de/Jugendsprache.html>
13. <http://www.goethe.de>

**МОГУТ ЛИ РАЗНЫЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖИВОТНОГО МИРА
ОБЩАТЬСЯ С ЧЕЛОВЕКОМ И ЕСЛИ ДА,
ТО СУЩЕСТВУЕТ ЛИ ЯЗЫК ЭТОГО ОБЩЕНИЯ?**

Аннотация. В статье рассматривается широкий круг вопросов, связанных с понятием жестового языка, возможностью существования языка-посредника при общении животных друг с другом и языка общения животных, прежде всего шимпанзе, с человеком. Автор, во многом опираясь на данные исследований зоопсихологов А. Гарднер и Б.Гарднер, К.Слободчикова, а также этолога К.Фриша, приходит к выводу, что несмотря на многочисленные попытки создать программы-переводчики с языка собак, мышей или пчел, сделать это пока не удалось, хотя можно говорить о разновидностях одного и того же интеллекта или разума. Однако использование в будущем технологии искусственного интеллекта, облачных вычислений, а возможно и данных исследований эмоционального интеллекта, ведущихся сегодня, помогут создать некий «ключ» для расшифровки сигналов животных и перевести их на человеческий язык. Животные, подчеркивает автор, общаются с нами, но пока мы их не понимаем.

Ключевые слова: жестовый язык, язык-посредник, умwelt, облачные вычисления, эмоциональный интеллект, феромоны.

Natalya V. Predtechenskaya

**DO ANIMALS COMMUNICATE WITH HUMAN BEINGS
AND IF SO IN WHAT LANGUAGE?**

Abstract. The article deals with a wide range of issues connected with the idea of a sign language, possibility of existing a shared language with animals and firstly of course, between a chimpanzee and a human being. While discussing this problem the author relies on the investigations of zoopsychologists A. and B.Gardner and C.Slobodchikoff and stresses that no matter how much has already been discovered, no language has been created so far which could help solve the subtle problem of communicating with animals. Could it be possible in the years to come for even most intelligent people with a very well-developed choice of EI (emotional intelligence) soft skills to communicate with other beings? Cloud computing might be of help but will it?

Key words: sign language, shared language, umwelt, cloud computing, emotional intelligence, pheromones.

В одной из наших статей [1] мы пытались доказать, что танец может считаться средством межкультурной коммуникации в самом широком смысле этого слова. Все средства невербального общения важны [2], а значит и любые танцы тоже, к тому же они всегда являются универсальным средством выражения мыслей, хотя, разумеется, прежде всего они выражают чувства и отношения людей и именно в этом смысле и потому они интернационально понятны.

Но если считать танец жестовым языком, и раз существует всемирная ассоциация переводчиков жестового языка, где работают лингвисты, и в российской классификации профессий именно это определение существует с 1990 года, значит, эти переводчики могут быть, и есть на самом деле, переводчиками русского жестового языка или английского или испанского.

Сегодня в мире существует около 130 современных жестовых языков. В 1760 году первая школа, где обучали такому языку, была открыта во Франции, а в 1910 году подобная школа открылась и в Петербурге под патронажем императрицы Марии Федоровны. Однако до сих пор в мире не существует универсального жестового языка. По мнению лингвиста и переводчика А.Комаровой, язык отражает культуру, а значит и ее понятия и традиции, которые в каждой стране свои, как русский «батон», как вид хлеба в России, не совпадает с французским словом «багет». Именно поэтому импровизации и в жестовом английском или французском (равно как и в любом другом иностранном языке), могут привести к недопониманию или вообще к непониманию жестов. Каждый язык имеет свою структуру и попытка просто подставлять под слова, известные тебе в родном языке, жесты может привести к тому, что воспринимающая вас аудитория глухих от рождения или оглохших рано, вашу речь понять не смогут.

У нас еще в 30-е годы прошлого века психолог Лев Выготский доказал, что жестовый язык – это не просто «махание руками», а язык, на котором можно думать, а в США этот английский жестовый язык даже преподавали в обычных школах наравне с другими иностранными языками.

Танец, состоящий главным образом из телодвижений, как некий жестовый язык может быть понятен американцу, французу, русскому или испанцу, независимо от национальной принадлежности танцора. Конечно, прежде всего, речь идет о классическом балете и, поэтому именно он, молчаливый или бессловесный жестовый язык, столь популярен во всем мире. Мы, однако, не знаем, понимают ли собаки, мыши и даже самые умные на свете обезьяны – шимпанзе, этот, в чистом виде невербальный, жестовый язык, т.е. язык танца. Сомневаемся, что пчелы, сами являющиеся существами танцующими, тоже осмысливают танцы людей.

Кто будет переводить человеческий танец другим живым существам?

Своей задачей в этой работе мы видим попытку доказать или хотя бы надеяться на то, что жестовому языку можно научить и животных. В США, например, такие попытки предпринимаются, и эксперименты ведутся давно. Оказалось, что шимпанзе, наши младшие братья, смогли освоить более тысячи жестов, нарушая тем самым правомерность расхожего утверждения, что именно человек, и только он, имеет или может иметь язык. Шимпанзе догадались даже соединять жесты во фразы. Одну из

таких умных обезьян звали Уошо и она, когда общалась с человеком, использовала предложенный ей язык-посредник. Уошо клала свою фотографию в стопочку с изображениями людей, а остальных обезьян называла «грязными тварями».

Анализ имеющихся данных свидетельствует о том, что на языке-посреднике люди давно уже вступили в диалог с животными, прежде всего с шимпанзе, и научились понимать, когда те ругаются или скорбят о потерях.

В 1966 году американские зоопсихологи Аллен и Беатрис Гарднер [3] пытались научить шимпанзе Уошо общению жестами, используя американский жестовый язык. Именно используя этот жестовый язык, они общались с ней. Следует отметить, что обезьяна получала награду всякий раз, когда она делала какой-то жест, и первым жестовым словом было слово «открой». Уошо использовала этот жест, когда хотела, чтобы открыли дверцу холодильника, полки на кухне или баночку с джемом. Она даже научилась составлять из жестов фразу, означавшую то, что хотела. К четырехлетнему возрасту Уошо овладела более чем 130 жестами и пыталась таким образом общаться с другими шимпанзе. Они ее, однако, не понимали, очевидно, потому, что они не знали американского жестового языка, которым владели Гарднеры и который понимала Уошо.

Позже исследователи из Йерксовского приматологического центра придумали специальный язык-посредник йеркиш. Его суть в том, что в нем каждому слову соответствует определенный символ на огромной клавиатуре компьютера и, нажимая на разные кнопки, можно составлять предложения. Американцы обучали йеркишу шестилетнюю самку шимпанзе Матату, но она оказалась неспособной ученицей, а вот ее сын Канзи был отнюдь не бестолков. Его словарный запас составлял более тысячи слов, и он выступал для Мататы в роли переводчика.

На биологическом факультете МГУ считают, между прочим, что если обезьяны с раннего детства общаются с человеком, они в состоянии овладеть простейшим аналогом человеческой речи. В этом смысле их можно сравнить с детьми глухих родителей, которые оглохли, когда достигли возраста 2 лет.

Наблюдая за шимпанзе, как за наиболее разумными представителями вида обезьян, зоологи и зоопсихологи пытаются изучить поведение и звуки, издаваемые ими в полевых условиях, т.е. в естественной среде обитания, и отмечают, что их язык состоит из набора разных звуков, значения которых не всегда человеку очевидны и понятны, но то, что они общаются друг с другом и передают информацию – факт доказанный.

Многие животные передают своим собратьям информацию, скажем об опасности, и используют для этого хвост, не издавая звуки. Но у человека нет хвоста, а если глух, то не издает и звуков, но его танец интернационально понятен.

Очевидно следует полагать, что и человек является разумным приматом, тоже способен сообщить сородичам об опасности телодвижениями.

Показательно, что в 1973 году австрийский этолог Карл фон Фриш получил Нобелевскую премию за открытие языка танцев медоносных пчел, которые объясняются этим языком и именно с его помощью пчеларазведчик, например, вернувшись в улей, рассказывает, где находится источник нектара. Ученый пришел к выводу о том, что у пчел существуют два вида танцев: круговой и виляющий. Первый используется для того, чтобы донести информацию о том, что нектар в радиусе не более 100 метров, а второй дает более точные координаты цветка на большем, чем 100 метров расстоянии. Карл фон Фриш утверждал, что танец пчел несет в себе информацию о типе цветка и даже о характере ветра.

Не читая работ К.Фриша, бессмысленно подвергать его выводы сомнению, но боюсь, однако, что даже если других представителей животного мира и даже самого Homo Sapiens посадить в улей, вряд ли они смогут понять смысл танцев пчел и до источника нектара не доберутся.

Конечно, сегодня ученые используют разные подходы, чтобы побеседовать с насекомыми и могут предсказать поведение насекомых на основе разных поз и движений последних, но эмоционального контакта, как с шимпанзе или собакой в общении с насекомыми достигнуть не удастся, так как мы существуем в разных с ними измерениях.

На кафедре сравнительной психологии университета г. Новосибирска интеллектуальные способности были обнаружены и у самых умных муравьев, а именно, рыжих. Думается, что многие из нас, когда ворошили муравьиную кучу в детстве, наблюдали за разбегающимися в разные стороны муравьями, которые определенно несли своим собратьям информацию об опасности.

Известный исследователь приматов Франс де Вааль [4] подчеркивает, что для того, чтобы как-то судить об уме животных, надо четко знать, что такое человек. Обычно считают, что человек может мыслить, а животные нет. Также считают, что у животных, раз они не мыслят, нет ни морали, ни культуры.

Проводились эксперименты, которые доказывают, что крысы и мыши, между прочим, без всякой морали и культуры имеют богатую голосовую связь друг с другом, да и с внешним миром в целом тоже. Более того, в прошлом году в Вашингтонском университете создали программу-переводчик с мышинового, которая может автоматически идентифицировать и обрабатывать писк мышей и крыс. Но сложность, однако, состоит в том, что, несмотря на эту голосовую информацию издаваемые ими звуки, как правило, находятся в высокочастотном диапазоне, что делает ее почти

недоступной для человеческого уха. Доказано уже, однако, что мыши издадут более 20 типов звуков.

Еще 300 лет тому назад шотландский философ Дэвид Юм заметил, что животные не менее разумны, чем люди, что каждому живому организму свойственен свой «умвельт», или свое восприятие мира, проникнуть куда существу другого вида не дано, как, например, невозможно вообразить картину мира хотя бы своей кошки или собаки, есть у них мораль и культура или нет.

Наблюдая именно за шимпанзе, ученые приходят к выводу о том, что надо тщательно присматриваться к тому, что животные умеют делать самостоятельно, так как в полевых условиях всякий эксперимент во многом вещь искусственная. Данные некоторых экспериментов доказывают, что животные способны к сложным коллективным действиям, умеют учиться друг у друга, не говоря уже о планировании, и это явно указывает на то, понятие мышления распространено гораздо шире, чем принято было считать ранее. Возможно даже, нам следует говорить о разновидностях одного и того же интеллекта, а на двух разных.

Конечно, человеку еще только предстоит ответить на вопрос о том, что такое разум, но, по мнению специалистов, работающих в области зоопсихологии, многие животные имеют свой собственный язык, который совершенно необязательно является жестовым. Есть, например, язык пчел, мышиный язык, язык муравьев и язык морских гигантов-китов, издающих своеобразное пение, в разных местах разное.

Сотрудники кафедры зоологии позвоночных биологического факультета МГУ считают, что не совсем понятно, зачем киты поют, хотя издавание разных звуков в период размножения, скажем, свойственно многим живым существам. Возможно, по их мнению, что эти звуки у китов – есть проявление самопрезентации, как у певчих птиц.

В США ученые настаивают на том, что принципы коммуникации, характерные для некоторых групп муравьев, могут использоваться для планирования координированных действий роботов.

В одном из своих недавних интервью профессор университета в Северной Аризоне Кон Слободчиков [5] заявил, что сегодня создаются устройства, которые помимо звуков голоса животного, будут читать и язык его тела, а затем, используя технологии искусственного интеллекта и облачных вычислений, переводить всю эту речь на человеческий. Профессор Слободчиков изучает проблему и разные пути перевода языка и жестов диких собак и животных, живущих в прериях, более тридцати лет и сейчас упорно занимается разработкой программного обеспечения и устройства, позволяющего переводить речь животных, а, точнее издаваемые ими звуковые сигналы на речь человека. Это устройство выступает в качестве электронного переводчика. Оно записывает звуки, издаваемые животными, декодирует его и выдает аналог слов или фраз

человеческой речи. Отметим, что речь идет о звуковом языке, а не жестовом.

Какие же выводы напрашиваются в результате нашего скромного анализа?

Во-первых, язык и коммуникация, как таковая, считаются сегодня наиболее сложной, но очень перспективной областью в целом ряде наук, от лингвистики в чистом виде, до теории информации, криптографии и создания искусственного интеллекта.

Во-вторых, необходимо понимать, что само понятие «язык животных» много шире собственно звуковой системы, поэтому ученые изучают не только язык обезьян, собак и слонов, но и способы передачи коммуникации телодвижениями или жестами в самом широком понимании этого слова, поскольку гусеницы, змеи, муравьи, комары и многие другие существа говорят или общаются с помощью невербальных средств общения, т.е. жестами тела, туловища или даже запахами.

В-третьих, ученые разных наук пытаются соотнести звуки, издаваемые животными, с какими-то значениями, стараясь понять, есть ли, скажем, у дельфинов, китов или волков отдельные слова, а если они есть, складываются ли они во фразы.

В-четвертых, учесть следует еще один важный факт. Если есть американский жестовой язык, понятный американцам и живущим на их территориях или в американских зоопарках животным и насекомым, то есть и русский жестовой язык, понятный только в России. Отсюда весьма логично предположить, что и на юге Франции существует французский жестовой язык, так как именно там есть природный региональный заповедник-парк Камарг (Camargne). Это место уникальное, где странно сочетаются земля и вода, располагающееся между двумя реками, Большой и Малой Роной, где обитают барсуки, жабы, болотные птицы и дикие кабаны по соседству с белыми лошадьми и быками. Как сопоставить и сравнить звуки, издаваемые этими и прочими животными, хотя бы с английским, французским и русским жестовыми языками?

На сегодня доказано, что дельфины издадут свист, который означает их имена, волки также издадут набор звуков, который означает «я остался в одиночестве», но понимают ли друг друга французский и русский волки и проводились ли такие исследования?

Конечно, всякая прямая расшифровка сигналов хороша тем, что она проходит в естественной среде общения или в терминах в полевых условиях этологии, но и в случае расшифровки незнакомого человеческого языка, мы не можем ничего сделать без так называемого «ключа», как это было в случае с египетскими иероглифами на известном Розеттском камне. Чтобы прочесть любой текст, необходимо понимать, и лингвисты это очень хорошо знают, значения хотя бы отдельных слов этого текста, используя тот язык, который мы уже знаем.

В случае с животными таким ключом служит повторяющаяся ситуация, сопровождающаяся одними и теми же хорошо различимыми сигналами. Пока самым труднопереводимым и неподдающимся расшифровке, является язык танцев, уже упомянутых выше медоносных пчел. Это вполне понятно, ибо пчелы живут, в отличие от большинства других животных, включая человека, в другом измерении и их звуки не могут улавливаться ухом среднестатистического живого существа. Мыши тоже, как было отмечено ранее, издают писк, который плохо расшифровывается, ибо эти существа общаются в пределах своего вида, а не с собаками или волками, хотя они и могут жить по соседству. Удивительно, что муравьи, а их около 12 тысяч видов, часто общаются с помощью запаха, выкладывая путь к пище дорожкой из феромонов, т.е. биологических маркеров или химических сигналов-продуктов внешней секреции, выделяемые некоторыми видами животных и обеспечивающих химическую коммуникацию между особями одного вида.

Любопытно, что первыми с пчелами еще в 90е годы научились общаться датские ученые, создав пчелу-робота, которая программируется компьютером и, не покидая улья, на их языке танцев, сообщает реально существующим сородичам координаты кормушки.

И, наконец, последнее, что хотелось бы особенно подчеркнуть. Все-таки и в этнографии, и в зоопсихологии существует некий язык-посредник, названия которому еще не придумали. На африканском континенте, например, где множество разных языков и где, как правило, людьми чаще всего используется как язык-посредник английский язык. В нашей стране еще в 1960-ые годы такой язык-посредник, опять же английский, между прочим, стал использоваться, когда человекообразных обезьян для общения с человеком стали учить использовать жесты и графические символы. Большая заслуга здесь принадлежит уже упоминавшимся ранее Аллену и Беатрис Гарднер, которые работали с шимпанзе Уошо и другими человеческими обезьянами, одна из которых, горилла Коко, умерла в возрасте 46 лет в 2017 году.

Итак, отвечая на вопрос о том, могут ли животные общаться, то есть совершать акт коммуникации друг с другом, а также с человеком, отвечаем утвердительно, оговариваясь, что мы, люди, высокоразвитые приматы, далеко не всегда их понимаем, так же, как и они нас.

Остается добавить, что пока видимо, специалисты и переводчики жестовых языков в разных странах, еще долго останутся очень востребованными.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Предтеченская Н.В.* Может ли танец, как одно из проявлений языка тела, считается средством межкультурной коммуникации?

2. *Предтеченская Н.В.* Так ли важны сегодня невербальные средства общения? // Филологические науки. М. МГИМО.2000.
3. *Allen Gardner, Beatrice Gardner.* Teaching Sign language to a Chimpanzee, *Sciena.* – 1969 – vol.165, no 3894-P.664-672.
4. *Вааль Ф.* Достаточно ли мы умны, чтобы судить об уме животных? Москва, Альпина нон-фикшн, 2017.
5. *Con Slobodchikoff.* Chasing Doctor Dolittle: Learning the language of animals. St.Martin's Press.
6. *Гоулман Дэниел.* Эмоциональный Интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва. “Манн, Иванов и Фербер”, 2020.

ГЛАГОЛЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЗАЩИТЫ И ИХ УПОТРЕБЛЕНИЕ В АНГЛИЙСКОМ МЕДИАТЕКСТЕ

Аннотация: В статье рассматриваются лексемы - синонимы глагола 'defend' в английском языке, с целью выявить особенности их употребления в общественно-политических медиатекстах.

Ключевые слова: защищать, глагол, синоним, лексема, медиатекст

Irina B. Rusakova

VERBS WITH THE MEANING OF DEFENCE AND THEIR USAGE IN ENGLISH MEDIA TEXT

Abstract: The article examines the lexical units, that represent the verb 'defend' in the English language. The paper focuses on their semantics and usage in social and political media texts.

Keywords: defend, verb, synonym, lexical unit, media text

Целью данной работы является определение смысловых различий и особенностей употребления глаголов со значением защиты в английских медиатекстах.

Для достижения этой цели ставятся следующие задачи:

1. отобрать глаголы со значением защиты в английском языке (по данным лексикографических источников);
2. выявить особенности их употребления, смысловые различия (семантические признаки);
3. проанализировать употребление данных глаголов в медиатекстах.

Объект исследования - глаголы со значением защиты в английском медиатексте.

Предмет исследования - семантика глаголов со значением защиты.

В качестве материала исследования были использованы лексикографические источники "On-line Longman Dictionary of Contemporary English", "On-line Collins English Dictionary", "Merriam-Webster On-line Dictionary", "АВВУ Lingvo Live-онлайн словарь", «Англо-русский синонимический словарь» (2001), «Русско-английский объяснительный словарь» (2011), «Практический англо-русский и русско-английский словарь синонимов» (2012), а также материалы сайта BBC, "The Guardian".

Базовый глагол «защищать» в русском языке используется в разных контекстах. В семантическую группу глаголов защиты входят следующие глаголы: защищать /защищаться, вступаться, заступаться, караулить, обезопасить, оберегать, оборонять/обороняться, ограждать, отбиваться, отражать, отстаивать, отстреливаться, охранять, парировать, патрулировать, предохранять, сохранять/хранить, стеречь,

сторожить. Эти лексемы объединены в одну группу по общему семантическому признаку - защита кого-либо, чего-либо от опасности, беды, от чего-либо нежелательного, от чьих-либо враждебных действий, с использованием различные средства защиты (to keep save from harm, danger, or trouble, protect against offensive, hostile actions by various means of defence, such as guarding or covering) [4].

Глагол «защищать» (*to defend against, from; to protect against, from*) имеет значения: 1) защищать кого - что от чего; охраняя, ограждать от посягательств, нападения, неприязненных или враждебных действий, опасности; синонимы - бороться, отстаивать; английские эквиваленты- *to defend (against, from), keep save from harm, protect against attack*; например: *Истребительная авиация защитила город от бомбардировок неприятеля*; 2) защищать кого - что от чего; предохранять кого-л., что-л., обезопасив от чего-л. нежелательного, опасного; синонимы - обезопасить, оберегать, ограждать, предохранять; в английском языке- *to protect (against, from), keep save, esp. by covering, to preserve (from)*, например: *Темные очки защищали ее глаза от солнечных лучей*; 3) защищать что; отстаивать мнение, взгляды, концепцию перед чьей-либо критикой, возражениями; синоним - отстаивать; английские эквиваленты - *to assert, state or declare forcefully, defend (a right or claim)*; in sciences- *to defend; to prosecute, defend, act as a lawyer (in court), to stand up for*, например: *Ученые-генетики доказывали справедливость своих убеждений практическими результатами, защищали свои мнения. При обсуждении монографии автор сумел защитить свою точку зрения* [2].

В русско-английском словаре глагол «защищать» представлен следующими значениями: 1) оборонять - *defend*; ограждать - *protect*; защищать честь страны, школы и т. п.- *defend /uphold the honour of*; 2) словесно - *defend, speak in support of, stand up for, put oneself out (on smb's behalf)*; 3) защищать диссертацию и т. п.- *defend a thesis or graduation paper*; 4) юр. - *defend, plead for* [3].

В данной работе мы рассматриваем глагол «защищать» в значении «ограждать от посягательств, нападения, неприязненных или враждебных действий, опасности, предохранять кого-л., что-л., обезопасив от чего-л. нежелательного, опасного».

Глагол «защищать» в английском языке представлен основными /базовыми глаголами “*defend*”, “*protect*”. Рассмотрим значения данных глаголов.

“*Defend*”: 1) *to do something in order to protect someone or something from being attacked: a struggle to defend our homeland*; 2) *to use arguments to protect something or someone from criticism, or to prove that something is right: Students should be ready to explain and defend their views; in everyday English- stand up for*; 3) *to do something in order to stop something from being taken away or in order to make it possible for something to continue: the*

workers' attempts to defend their interests; 4) to protect your own team's end of the field in a game such as football, in order to prevent your opponents from getting points; 5) to be a lawyer for someone who has been charged with a crime.

Синонимами “*defend*” в значении “to use arguments to protect something or someone from criticism, or to prove that something is right” могут быть:

“*stand up for somebody/something*” - to strongly defend someone who is being criticized, or strongly defend your ideas or your rights: *My grandfather would always stand up for what was right*;

“*stick up for somebody*” (informal)- to strongly defend someone who is being criticized, especially when no one else will defend them: *The other kids tease her, but Sarah often sticks up for her*;

“*come to somebody's defence*”- to say something to defend someone who is being criticized: *Aitken's colleagues quickly came to his defence* [14].

Таким образом, лексемы “*defend*”, “*stand up for somebody |something*”, “*stick up for somebody*”, “*come to somebody's defence*” имеют семантический признак «защита - вербальная поддержка того, кого критикуют».

В некоторых словарях [3, 7] в качестве эквивалента глагола «защищать» указывается лексема “*uphold*” - защищать, поддерживать. Например: *They were fighting to uphold the rights of small nations. Они выступали в поддержку/ в защиту малых народов.* Данный глагол также относится к синонимическому ряду лексемы “*support*” [6].

“*Defend*” -защищать, оборонять, защищаться, отстаивать. Использование данного глагола предполагает любые действия, необходимые для оказания помощи кому-либо или чему-либо, находящемуся в опасности и нуждающемуся в защите [7]. ‘*Defend*’ предполагает защиту, оборону от уже начавшегося нападения, причем временно, только пока длится нападение [4].

“*Protect*” имеет значения: 1) to keep someone or something safe from harm, damage, or illness: *Are we doing enough to protect the environment?*; 2) give money if something bad happens: *Unemployment insurance means that you are partially protected if you lose your job*; 3) to help the industry and trade of your own country by taxing or restricting foreign goods [10, 13]. “*Protect*”- защищать, предохранять, ограждать от возможных опасностей, неприятностей, таких как наводнения, пожары, болезни [7]; эк.- проводить политику протекционизма. “*Protect*” предполагает защиту от опасности в основном на постоянной основе, т.к. кто-то или что-то не может защитить себя сам/само: *to protect one's country, children, reputation, interests* [4].

Синонимический ряд лексемы “*protect*” включает глаголы “*guard*”, “*save*”, “*preserve*”, “*safeguard*”, “*shield*”, “*shelter*”, “*harbour*”, “*cover*” [13].

“Guard” - to protect a person, place, or object by staying near them and watching them: *Police officers guarded the entrance to the building.* “Guard”- *защищать, стоять на страже, охранять, караулить, стеречь, сторожить.* “Guard” предполагает действия, направленные на сохранение того или тех, кто был доверен кому-либо: *to guard smb.'s life, reputation, prisoners, treasure, to guard one's property against thieves.*

“Save” (*спасать, охранять, беречь*) - to protect someone or something when they are in danger of being harmed or destroyed. Употребление данного глагола говорит о реальности угрозы и срочности предпринимаемых действий по ее устранению: *Emergency aid could save millions of people who are threatened with starvation. Local people are fighting to save the theater from demolition.*

“Preserve” (*сохранять, сберегать, оберегать, охранять*) - to keep something, especially buildings or the environment, from being harmed, destroyed, or changed too much (объект - здание, окружающая среда, опасность уничтожения, разрушения, исчезновения): *The organization works to preserve forests. There is little money for preserving historic buildings.*

“Safeguard” (*охранять, предохранять, отстаивать*) - to protect something important, such as people's rights, interests, jobs, health: *The deal will safeguard 200 jobs at the factory. Laws should do more to safeguard the rights of victims.*

Значение «защита - укрытие» представлено в глаголах “shield” “shelter”, “harbour”

“Shield” - to put something in front of something else to protect it. Also used to talk about protecting people from unpleasant situations: *He lifted his hand to shield his eyes from the light. They thought the public should be shielded from the truth.* “Shield” is used mostly in journalism or literature. In everyday English - “protect”. “Shield”- *предохранять, заслонять, ограждать, прикрывать от опасности, особенно встав между ее источником и тем, на что или кого это действие направлено: to shield smb. from evil, wind, radiation [7].*

“Shelter” (*дать приют, укрывать, спасать, неодобрительно-выгораживать*) - to provide a place where someone or something is protected from the weather or from danger: *The village is sheltered by a belt of trees. His family had sheltered Jews during the war.*

“Harbour” (*дать приют, утаивать, укрывать, прятать*) - to help and protect someone who has done something illegal, and prevent the police from finding them: *He is accused of harbouring suspected terrorists.*

Представление о защите как об укрытии реализуется в значении глагола “cover”/“cover up”- to put something over or be over something in order to hide, close or protect it (*ограждать, укрывать, прятать, спасать*): *Thick woods covered their retreat. Густые леса прикрыли их отступление. The tent covered the campers from the rain. Палатка спасла туристов от*

дождя (туристы укрылись в палатке от дождя). *She covered her face with her hands* [8].

Так как предоставление защиты предусматривает обеспечение безопасности и сохранности объекта, то английским эквивалентом глагола «защищать» может быть глагол “secure”- охранять, оберегать, укреплять: *to make something safe from being attacked, harmed, or lost; make an area or building safe. “Secure” implies action taken to guard against attack or loss* [11]. *By strengthening the embankments they secured the village from floods. These measures will secure our child's financial future..*

В словаре “Merriam-Webster On-line Dictionary” “defend”, “protect”, “shield”, “guard”, “safeguard” представлены в синонимическом ряду; дается следующее толкование этих глаголов [12]:

“defend” denotes warding off actual or threatened attack (*defend the country*) - отражать угрозу (реальную или потенциальную);

“protect” implies the use of something (such as a covering) as a bar to the admission or impact of what may attack or injure (*a hard hat to protect your head*) - использование средства защиты против возможного нападения, вреда;

“shield” suggests protective intervention in imminent danger or actual attack (*shielded her eyes from the sun with her hand*) - защита-вмешательство против потенциальной или фактической угрозы, укрытие;

“guard” implies protecting with vigilance and force against expected danger (*White House entrances are well guarded*) - защита-бдительность/настороженность и сила, нахождение рядом, наблюдение за местом или человеком;

“safeguard” implies taking precautionary protective measures against merely possible danger (*our civil liberties must be safeguarded*) - превентивные меры против потенциальной угрозы, защита важного (интересы, здоровье, права).

По данным русско-английского синонимического словаря, “defend”, “protect”, “shield”, “guard”, “safeguard” имеют значение «действовать с целью не допустить, чтобы враждебная сила нанесла ущерб кому - чему либо, или оградить кого – что - либо от нежелательного воздействия», охранять, предохранять.

Выбор глаголов “defend”, “protect”, “shield” предполагает использование предметов (инструментов, частей тела) как средств защиты: *to defend oneself from a dog with a stick, to wear dark glasses to protect one's eyes from the sun* (защищаться, использовать для защиты), *to shield one's eyes with one's hand* (прикрыть глаза рукой). “Guard”, “safeguard” не предполагают использование специальных средств: *to guard a fortress* (охранять крепость), *to safeguard children who play in the street* (заботиться о безопасности детей, играющих на улице).

Глаголы “defend” и “shield” противопоставлены “protect”, “guard”, “safeguard” по признаку «реальная - потенциальная угроза». Так, употребление глаголов “defend” и “shield” предполагает наличие реальной, фактической угроз (*to defend smb. from evil, influence, to shield smb. from persecution*), т.е. дурное влияние, преследование, зло фактически имеют место, в то время как “to guard a child from evil, to protect a town by a high wall, to safeguard smb.'s interests” имеет значение «оберегать, отстаивать, защищать от возможной опасности».

“Defend”- это активная защита, возможно, с помощью специальных средств, от непосредственно грозящей опасности: *They defended the town for a month; when the dog attacked the boy he defended himself with a stick.*

“Protect” предполагает использование такого средства защиты, которое ограждает потенциальную жертву, предотвращает контакт с опасностью, которое может являться препятствием для той или иной враждебной силы. При этом может быть использована (или подразумеваться) система предупредительных/защитных мер против потенциальной опасности, применяемых постоянно или рассчитанных на длительный период времени: *to protect forests from the fire, to protect children from catching cold.*

“Shield” (*прикрывать, заслонять*) как и “protect”, предполагает использование преграды (*shield - щит*) как средства защиты. Однако, в отличие от “protect”, “shield” обозначает защиту от реальной опасности (*to shield the head from the sun with a broad brimmed hat*). Если “defend” - это постоянное действие, то “shield” описывает ситуацию в момент ее развертывания: *he saved his friend's life but died himself shielding him from the bullet; he raised his hand to shield his eyes from the sun.*

При употреблении глаголов “guard”, “safeguard” (*следить за безопасностью, неприкосновенностью кого-чего-либо*), мы обращаем внимание не столько на сами действия по защите, сколько на постоянную готовность защитить охраняемый объект от любой потенциальной угрозы. В значении “guard” (*стоять на страже, охранять*) подчеркивается готовность отразить нападение и связанное с этим бдительное ожидание опасности: *the president is always guarded by secret service men; we defend our country during the war, we guard its borders in peace-time.*

В отличие от “guard”, в значении “safeguard” подчеркивается потенциальность угрозы, а готовность защищать(ся) понимается как профилактическая мера, как предупреждение возникновения опасной ситуации: *to safeguard health, to safeguard industries, to safeguard one's interests|rights, to safeguard one's country from a surprise attack (to safeguard-охранять, принимать меры, обезопасить)*. Необходимо также отметить, что глагол “guard” имеет значение «следить за кем/чем -либо, сторожить»: *to guard the prisoners.*

“Defend”, “protect”, “shield”, “guard”, “safeguard” употребляются с прямым дополнением, обозначающим объект защиты; враждебная сила, угроза обозначается предлогами “from”, “against”, например: *to defend|to shield smb. from a blow, to protect the country against invasion, to protect one's property from intruders, to guard smb. from influence|against wind and rain, to safeguard our shores from/against attack.*

Синонимы “defend”, “protect”, “shield” в соответствии с особенностями своего значения, могут иметь предложное дополнение, обозначающее инструмент или средство защиты: *to defend oneself with a gun, to protect the clothes with/by camphor balls, to shield smb. with one's own body.* Инструменты, средства защиты могут занимать позицию субъекта в предложении: *There are several guns to defend the fortress. The hedge shields the animals from the wind* [1].

Таким образом, анализ лексикографических источников (толковых словарей, словарей синонимов) позволяет сделать следующие выводы:

1) глагол «защитить» в английском языке представлен основными многозначными глаголами “defend”, “protect”; в данной работе глагол «защитить»/ “defend”, “protect” и их синонимы рассматриваются в значении «ограждать от посягательств, нападения, неприязненных или враждебных действий, опасности, предохранять кого-л., что-л., обезопасив от чего-л. нежелательного, опасного»;

2) синонимический ряд лексемы “protect” включает глаголы “guard”, “save”, “preserve”, “safeguard”, “shield”, “shelter”, “harbour”, “cover(up)”:

а) “shield”, “shelter”, “harbour”, “cover(up)” - представление о защите как об укрытии;

б) “guard” - защита/охрана объекта, которая проявляется в осторожном и бдительном отношении и наблюдении;

в) сохранность объекта, который можно легко повредить/разрушить реализуется в значении глагола “preserve”;

г) “safeguard”- это защита прав, интересов, здоровья;

д) “save”- употребление данного глагола говорит о реальности угрозы и срочности предпринимаемых действий по ее устранению;

2. “secure”- акцент на сохранности, безопасности объекта (территория, информация, здание), который подвергается реальной опасности;

3. синонимический ряд лексемы “defend”- также представлен лексемами “protect”, “shield”, “guard”, “safeguard”:

а) “defend”, “protect”, “shield” предполагает использование предметов (инструментов, частей тела) как средств защиты; “guard”, “safeguard” не предполагают использование специальных средств;

б) “defend” и “shield” противопоставлены “protect”, “guard”, “safeguard” по признаку «реальная-потенциальная угроза»;

в) “*defend*”- это активная защита от непосредственно грозящей опасности; оборона от уже начавшегося нападения, причем временно, только пока длится нападение; “*protect*”- система предупредительных /защитных мер против потенциальной опасности, применяемых постоянно или рассчитанных на длительный период времени; вероятная слабость/уязвимость объекта защиты;

г) “*protect*”, “*shield*”- защита (щит) - преграда; “*protect*” -- “*shield*” — потенциальная - реальная угроза; “*defend*” - это постоянное действие, “*shield*” - ситуация в момент ее развертывания;

д) “*guard*” - “*safeguard*” - бдительность, готовность защищать – защита - профилактические меры.

Значимые семантические признаки глаголов “*defend*”, “*protect*” и их синонимов актуализируются в медиатекстах.

В медиатексте глаголы со значением защиты нередко употребляются в одном предложении, через запятую, что дополнительно «усиливает» их значение и придает особую значимость объекту защиты (свобода слова, конституция, президент, ценный культурный /исторический объект, окружающая среда): *A president who has doubled down on violating his oath to “faithfully execute” the laws and to “protect and defend the Constitution”... [15].*

As custodians and trustees of the museum our obligations are to preserve, protect and defend one of the most iconic boats in British history for the benefit of the public [16]. It was my job at the time to defend and protect the President of the Republic... today, I have new responsibilities,” she told journalists [17]. Scott Morrison tells defence chief to “protect and defend” Australians amid Iran's bombing campaign [18].

Семантический признак глагола “*protect*” (защита как система предупредительных/защитных мер против потенциальной опасности, применяемых постоянно или рассчитанных на длительный период времени) реализуется в медиатекстах: *French President Emmanuel Macron calls for the creation of an agency to protect the bloc against cyber-attacks [19]. Trump: Billions spent protecting other countries' borders [20]. Natural flood defences, such as allowing trees to fall into rivers, have protected homes in Somerset from the torrential rain brought by Storm Angus [21].* При этом отглагольное существительное “*defence*” во множественном числе имеет значение «средства/методы защиты»: *defences - something that can be used to protect something or someone from attack [14].*

В следующем примере глагол “*protect*” имеет значение «предпринимать меры для защиты экономики»: *In May, Trump announced steel and aluminum tariffs on the rest of the world in order to protect US producers [22].*

Актуализация семантических признаков глагола “*defend*” («активная защита от реальной опасности», в данном случае - угроза свободе слова) и

“protect” (вероятная слабость/уязвимость объекта защиты, в данном случае - лиц, предоставляющих информацию) реализуется в следующем предложении:

Labor has defended its role in helping to pass national security legislation which curtailed media freedoms and protections for whistleblowers... [23].

В медиатекстах глаголы “protect” и “defend” могут использоваться в значении «защита прав» (to defend /protect rights); для обозначения того, кто защищает права, используется существительное “defender”: *Attacks escalate against Afghanistan’s human rights defenders [24].*

Семантический признак глагола “secure” (сохранность, безопасность объекта, который подвергается опасности) актуализируется в следующих примерах: *We need to work together to make sure that we secure living conditions for humankind [25]. UK could drop plans to tax tech firms in rush to secure US trade deal [26]. “Secure the oil»: Trump’s Syria strategy leaves Pentagon perplexed: While US military says mission is to defeat Isis, president insists taking oil is fair 'reimbursement', but violates rules of war. Trump changed his mind and said some forces should stay but only to 'secure the oil' [27].* В последнем примере действие, выраженное глаголом “secure”, предусматривает скорее изъятие объекта, представляющего ценность (в данном случае нефть), чем его защиту.

Значение глагола “save” («срочная защита объекта от реальной угрозы») реализуется в следующих примерах: *Shutdown of US coal power facilities saved over 26,000 lives, study finds [28]. A decade-long project to save one of the world’s most endangered birds has finally found success [29].*

Глагол “save” в значении «спасти/защитить объект/настоящее объекта от реальной угрозы» и “secure” в значении «гарантировать /защитить будущее объекта» могут быть использованы в одном предложении: *A comprehensive political deal has been reached in Belfast that has saved power sharing in Northern Ireland from collapse and secure the devolved government’s medium-term future [30].*

«Спасение от реальной угрозы уничтожения» и «сохранность объекта (здания), который можно легко повредить/разрушить» реализуется в следующем предложении с помощью глаголов “save” и “preserve”: *Notre Dame’s main structure has been “saved and preserved”, a Paris fire official has announced [31].*

В политическом медиатексте чаще используется существительное “guard” (*Iran’s guards force, security guards*), прилагательное “guarded” (сдержанный): *European diplomats gave a guarded response to Theresa May’s Brexit compromise, while voicing concern about the existential threat they see to the EU’s single market [32]. “Guard” в значении «охранять, сторожить» используется в предложении “Kurdish forces in Syria will no longer prioritise guarding Isis prisons” [33].*

Семантические признаки «защита - профилактические меры, объект - права, интересы» глагола “*safeguard*” реализуются в следующих контекстах: *China to introduce new measures to 'safeguard' national security in Hong Kong* [34]. *Cabinet minister Michael Gove said workers' rights would be 'safeguarded' in separate legislation* [35]. *Senate votes to repeal labor laws that safeguarded vulnerable workers* [36].

В следующих примерах представлен глагол “*shield*” в значении «укрывать, ограждать» (семантический признак - преграда/защита от реальной опасности):

Journalists should be shielded from phone and web snooping, union says [37]. *The Trump administration has revoked an Obama-era regulation that shielded many US wetlands and streams from pollution* [38].

Глаголы “*cover up*”, “*shield*”, “*harbour*”, “*shelter*” нередко используются в значении «скрывать, давать приют /кров, укрывать от преследования»: *British government and army accused of covering up war crimes* [39]. *New criminal inquiry into claims police shielded killers* [40]. *White House tried to cover up Trump's Ukraine conversation, whistleblower alleges* [41]. *Court acquits landlord accused of harbouring Paris attackers* [42]. *Woman who sheltered Edward Snowden is granted asylum in Canada* [43].

Таким образом, глаголы со значением защиты в медиатекстах нередко употребляются в одном предложении, что способствует «усилению» их семантических признаков и придает особую значимость объекту защиты. В медиатекстах глаголы “*protect*” и “*defend*” могут использоваться в значении

«защита прав»; для обозначения того, кто защищает права, используется существительное “*defender*”.

В рассмотренных нами случаях употребления глаголов со значением защиты наблюдается актуализация следующих значимых семантических признаков:

“*protect*” - защита как система предупредительных/защитных мер против потенциальной опасности, применяемых постоянно или рассчитанных на длительный период времени; меры для защиты экономики;

“*secure*” - сохранность, безопасность объекта, который подвергается опасности, гарантировать/защитить будущее объекта;

“*save*”/“*preserve*” - срочная защита объекта от реальной угрозы; сохранность объекта (здания), который можно легко повредить/разрушить;

“*guard*” - охрана, наблюдение, бдительность;

“*safeguard*” - защита - профилактические меры, объект - права, интересы;

“*shield*” - преграда/защита от реальной опасности;

“*cover up*”, “*shield*”, “*harbour*”, “*shelter*” - защита от преследования, сокрытие (информация).

Основные результаты исследования представлены в таблице.

Лексема (глагол)	Перевод (эквивалент в русском языке)	Значимый семантический признак
defend	ограждать, стоять на страже, оборонять, отстаивать; также - защищать в суде, возражать против обвинений, поддерживать (того, кого критикуют)	угроза — часто реальная, интенсивность действия, временность действия (пока есть угроза), использование предметов/инструментов
protect	предохранять, ограждать от возможных опасностей, неприятностей, отстаивать	угроза- потенциальная, предупредительные меры против потенциальной опасности, защита на постоянной основе или в течение длительного периода времени, вероятная слабость /уязвимость объекта защиты, использование инструментов, преграда как средство защиты от потенциальной угрозы (орп- shield), экономические меры в качестве защиты
guard	охранять, сторожить, караулить, стоять на страже, следить за безопасностью, неприкосновенностью	угроза реальная/потенциальная и постоянная, бдительность, наблюдение, нахождение рядом с объектом, ожидание опасности, готовность ее отразить
safeguard	охранять, предохранять, принимать меры, чтобы защитить, обезопасить, следить за безопасностью,	угроза потенциальная, готовность защищаться как профилактическая мера, объект - интересы, права, здоровье (защита

	неприкосновенностью	чего-либо важного)
save	спасать, охранять, беречь,	угроза-реальная, срочность, экстренность мер, объект подвергается серьезной опасности
preserve	сохранять, сберегать, оберегать, охранять	объект- здание, окружающая среда, опасность уничтожения, разрушения, исчезновения(объект легко разрушить, повредить)
secure	охранять, оберегать, укреплять, обеспечивать безопасность	угроза- часто реальная, объект (часто- территория, здание, информация) подвергается опасности, защита как гарантия будущего
shield	предохранять, заслонять, ограждать, прикрывать от опасности	угроза-реальная, преграда, укрытие как средство защиты от реальной опасности (орр. - protect), использование инструментов, защита от преследования, ситуация в момент развертывания (в определенный момент)
shelter	дать приют, укрывать, спасать, неодобрительно - выгораживать.	защита-укрытие (защита от преследования)
harbour	дать приют, утаивать, укрывать, прятать, скрывать	защита-укрытие (защита от преследования)
cover (up)	ограждать, укрывать, прятать (cover up), спасать, скрывать	защита-укрытие, сокрытие (информация)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Англо-русский синонимический словарь* /Ю.Д. Апресян, В.В. Ботякова, Т.Э.

Латышева и др.; Под рук. А.И. Розенмана и Ю.Д. Апресяна.- 6-е изд., стереотип.- М.: Рус.яз., 2001.С. 120-123.

2. *Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты* /Под ред. проф. Л.Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. С. 498- 500.

3. *Ермолович Д.И.* Новый большой русско-английский словарь / Д.И.Ермолович, Т.М. Красавина: под общим руководством проф. Д.И.Ермоловича.- 3-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. Медиа, 2008. С.278.

4. *Морозов М.В.* Практический англо-русский и русско-английский словарь синонимов (с примерами и комментариями) /М.В. Морозов. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2012. С.242-243.

5. *Панёвкина Е.И.* Принять, утвердить, одобрить, ратифицировать // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. Дипломатическая академия МИД России. М. 2017. С. 97-103.

6. *Русакова И.Б.* Употребление глаголов со значением поддержки в английском медиатексте // New World. New Language. New Thinking. Сборник материалов II ежегодной международной научно-практической конференции. Дипломатическая академия МИД РФ. Москва. 2019. С. 472- 481.

7. *Хидекель С.С.* Русско-английский объяснительный словарь: словарь русско-английских соответствий / С.С. Хидекель, М.Р. Кауль.- М.: АСТ: Астрель, 2011.- С.124-126.

8. *ABBY Lingvo Live- онлайн-словарь.* Словарная статья “cover (up)”. URL.: <https://www.lingvolive.com/ru-ru/translate/en-ru/cover> (Дата обращения 06.01.2020).

9. *Collins Dictionary* (электронная версия, словарная статья “defend”). URL.: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/defend> (Дата обращения 07.01.2020).

10. *Collins Dictionary* (электронная версия, словарная статья “protect”). URL.: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/protect> (Дата обращения 06.01.2020).

11. *Dictionary by Merriam-Webster* (электронная версия, словарная статья “secure”). URL.: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/secure#synonym-discussion> (Дата обращения 06.01.2020).

12. *Dictionary by Merriam-Webster* (электронная версия, словарная статья “defend”). URL.: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/defend> (Дата обращения 06.01.2020).

13. *Longman Dictionary* (электронная версия, словарная статья “protect”). URL.: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/protect>(Дата обращения 06.01.2020).

14. *Longman Dictionary* (электронная версия, словарная статья “defend”). URL.: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/defend> (Дата обращения 06.01.2020).

15. *The BBC.* Trump impeachment inquiry: The case for and against. 19 December 2019. URL.: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-50663128> (Дата обращение 07.01.2020).

16. *The BBC.* Donald Campbell's daughter wants restored Bluebird returned to Coniston. 4 January 2020. URL.: <https://www.bbc.com/news/uk-england-cumbria-50984527> (Дата обращения 07.01.2020).

17. *The BBC.* Sibeth Ndiaye: Who is the French government's new spokeswoman? 1 April 2019. URL.: <https://www.bbc.com/news/world-europe-47772604> (Дата обращения 07.01.2020).

18. *The Guardian.* Scott Morrison tells defence chief to 'protect and defend' Australians amid Iran's bombing campaign. 8 January 2020. URL.:<https://www.theguardian.com/australia-news/2020/jan/08/scott-morrison-defence-chief-australians-iran-bombing-campaign> (Дата обращения 07.01.2020).

19. *The BBC*. Emmanuel Macron calls for 'EU renaissance' ahead of polls. 5 March 2019 URL.: <https://www.bbc.com/news/world-europe-47444299> (Дата обращения 07.01.2020).
20. *The BBC*. Trump: Billions spent protecting other countries' borders. 29 March 2018. URL.: <https://www.bbc.com/news/av/world-us-canada-43591904/trump-billions-spent-protecting-other-countries-borders> (Дата обращения 07.01.2020).
21. *The Guardian*. Natural flood protection defends homes against Storm Angus. 22 November 2016. URL.: <https://www.theguardian.com/environment/2016/nov/22/natural-flood-protection-defends-homes-against-storm-angus> (Дата обращения 08.01.2020).
22. *The Guardian*. Why is Donald Trump threatening more tariffs – and what next? 19 July 2018. URL.: <https://www.theguardian.com/business/2018/jun/19/donald-trump-tariffs-us-china> (Дата обращения 08.01.2020).
23. *The Guardian*. Labor defends record on press freedom amid criticism it was 'soft' on law changes. 9 June 2019. URL.: <https://www.theguardian.com/media/2019/jun/09/labor-defends-record-on-press-freedom-amid-criticism-it-was-soft-on-law-changes> (Дата обращения 08.01.2020).
24. *The Guardian*. Attacks escalate against Afghanistan's human rights defenders – report. 29 August 2019. URL.: <https://www.theguardian.com/global-development/2019/aug/29/attacks-escalate-afghanistan-human-rights-defenders-report> (Дата обращения 08.01.2020).
25. *The BBC*. Greta Thunberg arrives in Lisbon after Atlantic crossing. 3 December 2019. URL.: <https://www.bbc.co.uk/newsround/50646677> (Дата обращения 08.01.2020).
26. *The Guardian*. UK could drop plans to tax tech firms in rush to secure US trade deal. 4 December 2019. URL.: <https://www.theguardian.com/politics/2019/dec/04/uk-could-drop-plans-to-tax-tech-firms-in-rush-to-secure-us-trade-deal-google> (Дата обращения 08.01.2020).
27. *The Guardian*. 'Secure the oil': Trump's Syria strategy leaves Pentagon perplexed 8 November 2019. URL.: <https://www.theguardian.com/us-news/2019/nov/08/secure-the-oil-trumps-syria-strategy-leaves-pentagon-perplexed> (Дата обращения 08.01.2020).
28. *The Guardian*. Shutdown of US coal power facilities saved over 26,000 lives, study finds. 6 January 2020. URL.: <https://www.theguardian.com/environment/2020/jan/06/coal-power-pollution-gas-saved-lives-study> (Дата обращения 08.01.2020).
29. *The BBC*. Extinction: A million species at risk, so what is saved? 28 December. 2019. URL.: <https://www.bbc.com/news/science-environment-50788571> (Дата обращения 08.01.2020).
30. *The Guardian*. Northern Ireland power sharing saved. 17 November 2015. URL.: <https://www.theguardian.com/uk-news/2015/nov/17/northern-ireland-power-sharing-saved#maincontent> (Дата обращения 09.01.2020).
31. *The Guardian*. Cathedral fire under control after spire and roof destroyed – as it happened. 15 April 2019. URL.: <https://www.theguardian.com/world/live/2019/apr/15/notre-dame-cathedral-fire-paris-france-landmark-live-news?page=with:block-5cb4ec958f0852bbb93b8b63> (Дата обращения 09.01.2020).
32. *The Guardian*. EU diplomats remain guarded over May's Brexit compromise. 7 July 2018. URL.: <https://www.theguardian.com/politics/2018/jul/07/eu-diplomats-theresa-may-brexit-compromise> (Дата обращения 09.01.2020).
33. *The Guardian*. Kurdish forces in Syria will no longer prioritise guarding Isis prisons. 12 October 2019. URL.: <https://www.theguardian.com/world/2019/oct/12/kurdish-forces-syria-isis-prisons-turkish-offensive> (Дата обращения 09.01.2020).
34. *The BBC*. China to introduce new measures to 'safeguard national security' in Hong Kong. 1 November 2019. URL.: <https://www.bbc.co.uk/programmes/w172wy9wfpw4z1d>

(Дата обращения 09.01.2020).

35. *The BBC*. Brexit bill to rule out extension to transition period. 17 December 2019. URL.: <https://www.bbc.com/news/election-2019-50818134> (Дата обращения 09.01.2020).

36. *The Guardian*. Senate votes to repeal labor laws that safeguarded vulnerable workers. 6 March 2017. URL.: <https://www.theguardian.com/business/2017/mar/06/labor-protection-laws-repeal-poultry-industry-workers> (Дата обращения 09.01.2020).

37. *The Guardian*. Journalists should be shielded from phone and web snooping, union says. 30 January 2015. URL.: <https://www.theguardian.com/australia-news/2015/jan/30/journalists-should-be-shielded-from-phone-and-web-snooping-union-says> (Дата обращения 09.01.2020).

38. *The Guardian*. Trump administration revokes Obama rule protecting wetlands and streams. 12 September 2019. URL.: <https://www.theguardian.com/us-news/2019/sep/12/trump-wetlands-streams-environment-obama-rule> (Дата обращения 09.01.2020).

39. *The Guardian*. British government and army accused of covering up war crimes. 17 November 2019. URL.: <https://www.theguardian.com/law/2019/nov/17/british-government-army-accused-covering-up-war-crimes-afghanistan-iraq> (Дата обращения 09.01.2020).

40. *The Guardian*. Stephen Lawrence: new criminal inquiry into claims police shielded killers. 16 October 2015. URL.: <https://www.theguardian.com/uk-news/2015/oct/16/stephen-lawrence-inquiry-hunts-police-alleged-to-have-shielded-killers> (Дата обращения 09.01.2020).

41. *The Guardian*. White House tried to cover up Trump's Ukraine conversation, whistleblower alleges. 27 September 2019. URL.: <https://www.theguardian.com/us-news/2019/sep/26/slug-trump-ukraine-latest-whistleblower-complaint-2020-election> (Дата обращения 09.01.2020).

42. *The Guardian*. Court acquits landlord accused of harbouring Paris attackers. 14 February 2018. URL.: <https://www.theguardian.com/world/2018/feb/14/court-acquits-man-accused-of-harbouring-paris-attackers-jawad-bendaoud> (Дата обращения 09.01.2020).

43. *The Guardian*. Woman who sheltered Edward Snowden is granted asylum in Canada. 25 March 2019. URL.: <https://www.theguardian.com/world/2019/mar/25/vanessa-rodel-helped-edward-snowden-asylum-canada> (Дата обращения 09.01.2020).

ЛОКАЛИЗАЦИЯ БРЕНДА В ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Работа посвящена изучению вопросов, связанных с переводом и локализацией западных брендов для китайского потребителя. В процессе исследования были классифицированы имена брендов, описательные названия успешных западных компаний и их удачно переведенный и адаптированный вариант в Китае. Наши наблюдения позволили нам выявить, что при локализации иноязычных брендов используются различные методы переводов рекламных текстов, методики нейролингвистического программирования, и дискурсивный анализ при создании комплексных эквивалентов.

Ключевые слова: понятие «реклама - маркетинговая коммуникация»; сущность рекламного текста как коммуникативной единицы; рекламный дискурс, как актуальный произнесенный текст; вербальный и невербальный язык рекламы; особенности перевода и локализации китайских брендов.

Olga A. Starchenko

BRAND LOCALIZATION IN A FOREIGN LANGUAGE SOCIAL ENVIRONMENT

Abstract. The work is devoted to the study of the translation and Western brands localization for the Chinese consumer. In the process of research, brand names, descriptive names of successful Western companies and their successfully translated and adapted Chinese version were classified. Our observations have allowed us to conclude that when localizing foreign-language brands, various methods of translating advertising texts, methods of neuro-linguistic programming, and discursive analysis in creating complex equivalents are used.

Key words: the concept of “advertising - marketing communication”; the essence of the advertising text as a communicative unit; advertising discourse as actual spoken text; verbal and non-verbal language of advertising; features of the translation and localization of Chinese brands.

Реклама – это сложный коммуникативный феномен, ведущее звено маркетинговых коммуникаций. В рамках которого производится распространение информации для привлечения внимания к объекту с целью формирования или поддержания интереса к нему.

Л.Г. Фещенко подчеркивает, что «рекламный текст - коммуникативная единица, функционирующая в сфере маркетинговой коммуникации». [8, с. 97].

Эффективность рекламного сообщения зависит от набора и комплектования брендообразующих компонентов, учитывающих коммуникативную природу данного текста; от наличия изображения предмета рекламного сообщения и от указания на товарную категорию.

В рекламном тексте большое значение имеет четкая синтаксическая структура, которая позволяет быстро воспринимать информацию.

Немаловажную роль играет экспрессивный синтаксис, поскольку, во-первых, благодаря этому возможно усилить изложение, во-вторых, четко структурировать текст рекламы, что благоприятно влияет на его восприятие. Данный вид коммуникации включает в себя целый ряд экстралингвистических компонентов и будет адекватно воспринят при их гармоничном сочетании. Вместе с тем исследователи отмечают первостепенную важность именно вербального компонента рекламы – словесного текста. Значение вербального языка для рекламы чрезвычайно важно: ведь только благодаря словесному тексту ключевая рекламная идея получает свое реальное воплощение, иначе говоря, начинает «работать».

Среди вербальных знаков выделяются текстовые знаки, которые по форме выражения совпадают с вербальными, но их значение и функции в тексте принципиально иные.

Среди невербальных знаков рассматриваются культурные артефакты, корпоративные знаки, торговая марка, бренд, человек (потребитель) как знак, поведенческие знаки.

Из выше сказанного мы можем сделать вывод о том, что семантика изображения в рекламном тексте многопланова. Кроме прямого денотативного значения - передавать определенную информацию, оно может включать в себя дополнительную коннотативную информацию — воздействовать на чувства и эмоции адресата, через различные детали передавать множество значений, смыслов и их оттенков.

Дискурс бренда – новое дискурсивное образование, устанавливающее специфические, персонализированные коммуникативные отношения компании с ее потребителями с целью формирования лояльного отношения целевой аудитории к товарам и услугам.

По мнению Роберта Гранта, коммерческая стратегия и логика бренда должны сегодня переводиться в культурную стратегию и логику. [5, с. 215-217]. Всю совокупность традиционных стратегических идей бренда Роберт Грант делит на четыре основные группы:

1. идеи, формирующие привычки;
2. зрелищные идеи;
3. лидерские идеи;
4. организационные идеи.

Пример с ИКЕА относится к серии идей первой группы. Классическим же примером бренда, построенного на зрелищной идее, является Диснейленд. Зрелищные бренды претендуют на культовость, создание квазиреальности – обстановки волшебства, обособленности от обыденного мира. Перед зрелищными брендами встают следующие стратегические задачи:

1. погрузить людей в детально продуманный необычный мир;
2. вызвать удивление сродни детской встрече со сказкой;
3. сформировать особую атрибутику героев, язык, дизайн

пространства;

4. создать особые правила игры;

5. придумать драматургию для зрелищных представлений.

Лидерские бренды построены на мифологии имени лидера фирмы, на его культе личности. Типичным примером является бренд Chanel, в основу которого положен культ жизни авангардного, во многом революционного, дизайнерского творчества Коко Шанель.

Организационные идеи лежат в основе брендов компаний, которые предлагают такой способ отношения с клиентами как правдивость, честность и прозрачность. В качестве примера приводится компания сети ресторанов быстрого питания Prêt à Manger, которая приглашает посетителей ресторана на «экскурсию по производству».

Предложенная Робертом Грантом концепция бренда акцентирует внимание только на одном важном структурном компоненте дискурса бренда – на его инновационных культурно-стратегических идеях.

Однако дискурс бренда на самом деле отнюдь не ограничивается трансляцией только культурно-стратегических идей. В обширной литературе о брендах можно встретить массу других концептуальных моделей бренда, которые позволяют обнаружить еще целый ряд характеристик брендового дискурса. Ряд авторов считают, что главное свойство сильного бренда – это его способность влиять на потребительскую среду, привязывать потребителей к продукции определенной фирмы. Основными факторами, формирующими привязанность потребителей к бренду, выступают его коммуникативные способности, а именно, – способности налаживать тесные контакты с потребителем.

Принимая во внимания отмеченные свойства дискурса бренда, считаем, что дискурс бренда можно определить как суггестивную силу, внушающую публике чувство привязанности к определенной фирме, торговой марке. Одним из источников суггестивной силы дискурса бренда является удачное смысловое соединение репетиционных компонентов бренда и его имиджевых посланий, то есть соответствие внешней формы внутреннему содержанию. Данное соответствие обычно называют имиджем бренда.

Суть бренда как агента влияния охватывается посредством двух ключевых понятий: «известное имя» и «репутационный капитал». Бренд как известное имя формируется благодаря известности фирмы и торговой марки, а также – инновационности культурных стратегических идей, покоряющих определенные слои общества. [7, с. 110].

Таким образом, важную роль в формировании известного имени бренда играет мифология – легенды о происхождении имени бренда, рассказы об его миссии, о персонифицированных персонажах,

символических фигурах. Бренд как репутационный капитал формируется в результате складывания благоприятного общественного мнения.

Далее рассмотрим компоненты самого бренда. Их принято подразделять на вербальные (имя, слоган) и аудиовизуальные (графико-изобразительный компонент, рекламный персонаж, мелодия, упаковка).

Рекламное имя — это коммерческое название, которое объединяет прагматическую направленность и принадлежность к языку рекламы. Они выполняют рекламную функцию, которая предполагает одновременную реализацию аттрактивной функции (привлечение внимания) и суггестивной (воздействие на психику). [6, с. 83].

Выполнение рекламной функции нередко осуществляется за счет наличия у рекламного имени эмоционально-экспрессивного значения, преимущественно положительного характера. Выделяются различные способы создания экспрессивности рекламного текста. Вот наиболее часто используемые из них. Во-первых, лексическая семантика. Для рекламной номинации выбираются слова, которые в своем значении содержат положительное значение. Используется оценочная лексика — шоколад «Восторг», парикмахерская «Очарование»; слова, называющие нечто ценное, красивое, престижное — казино «Золотой лев», ювелирный магазин «Алмаз»; имена героев и названия произведений искусства — лимонад «Буратино». Во-вторых, приемы языковой игры. Различные модификации внутренней формы слова создают яркий эмоциональный образ: турагентство «Куда.ру», трикотажное ателье «Три кота». [1, с. 113].

Наиболее востребованными в рекламной номинации оказываются лексико-семантический и лексико-синтаксический способы, однако потребность в оригинальных названиях стимулирует обращение к специфическим способам образования, среди которых появляются все новые и новые разновидности.

Лингвистическая сущность имени бренда является наиболее зримым и длительным элементом между самим брендом и потребителем. В одном слове или в одной фразе необходимо выразить всю сущность, все данные и ценностные ориентиры бренда.

Созданное имя бренда идентифицирует компанию, услугу, продукт как уникальную в восприятии покупателя. Оно дает четкое описание товара или основные эмоциональные преимущества конкретного бренда. При создании имени бренда следует придерживаться нескольких правил:

1. Имя бренда должно легко произноситься.
2. Имя бренда должно быть грамотно фонетически построенным для наиболее легкого запоминания.
3. Имя бренда необходимо создавать с учетом изучения разных языков, чтобы оно не вызывало неприятных ассоциаций в других языках.
4. Имя бренда должно позитивно восприниматься в субъективном смысле.

При создании имени бренда используются мозговой штурм, нейролингвистическое программирование, лингвистический анализ. Также используются компьютерные базы данных и проведение поиска, основанного на желаемых характеристиках нового имени бренда, которые предоставляют множество вариантов для создания нового имени.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что грамотно созданное имя бренда, которое имеет огромный семантический подтекст, будет иметь колоссальную коммуникативную значимость. И при образовании имени бренда будут появляться новые лексические единицы, которые будут использовать новые способы словообразования.

В любой стране реклама имеет национальный колорит. Если реклама разрабатывается в другом государстве, она должна быть обязательно адаптирована к местным условиям. [4, с. 23-42].

Рекламные объявления и ролики наглядно показывают идеалы нации и ее менталитет. Как правило, специфика рекламы обусловлена такими факторами, как культура, традиции, язык, психология и другие.

Культура Востока принципиально отличается от нашей с вами культуры. Китай - особая страна, имеющая свой собственный путь исторического и культурного развития. На создание современных рекламных продуктов влияют традиции разных культурных эпох китайской цивилизации, но всех их объединяет стремление китайской нации сохранить традиционную культуру и передать ее будущим поколениям, что означает для китайского народа -“不知礼，无以立也“。(Крепко стоять на ногах, ибо не знающий ритуала, не устоит).

Жителям Китая свойственны следующие черты:

- дисциплинированность,
- патриотизм,
- сплоченность,
- коллективизм,
- терпение,
- настойчивость

Поэтому в основе китайской культуры, и, соответственно, правил этикета, лежит уважение к старшим, аккуратность, бережное отношение к традициям, знание и любовь национальной истории и литературе, соблюдение положенных правил и ритуалов. Все это прослеживается и в рекламе.

Однако китайская реклама двойственная. С одной стороны, она стремится к национальности, патриотичности, освобождению от западного образа мышления, западных стереотипов. С другой стороны, она часто использует европейское лицо, известные европейские бренды и др.

Содержание рекламы в Китае регулируется законодательством. В частности, запрещаются рекламные сюжеты и товарные знаки, содержащие элементы, травмирующие национальные и религиозные

чувства, не допускается дискриминация по религиозному признаку. Серьезно ограничена реклама крепких алкогольных напитков, товаров для детей, фармацевтических препаратов. Для некоторых товаров нельзя использовать другой язык, кроме китайского языка. Реклама, связанная с медициной, должна получить официальное разрешение.

В китайском языке основной вариант перевода brand – 品牌 – складывается следующим образом: 商品号 [торговый знак] + 有品质的牌子 [качественная марка] = 品牌 [бренд].

Таким образом, термин 品牌 в китайском языке этимологически складывается из уже имевшихся лексических единиц путем усечения периферийных морфем. В результате переводческого приема семантической конвергенции терминологическая единица 品牌 является семантическим неологизмом в китайском языке и приобретает дополнительное значение «качественный», тем самым увеличивая номинативную плотность значения английской и исходной единицы и нарушая симметрию в ономаσιологическом аспекте. Несмотря на это, приобретенное дополнительное значение термина 品牌 не проявляется на прагматическом уровне, то есть при функционировании в специальных текстах на китайском языке.

Также в Китае довольно сложно заинтересовать потенциального покупателя потому, что рынок страны перенасыщен товарами зарубежного производства. Несмотря на то, что китайцы стараются сделать рекламу более лаконичной и снизить информационное «давление», целевая аудитория не справляется с огромным потоком рекламы. Для того чтобы привлечь внимание потребителей нужно стремиться указать на исключительные свойства продукции и создать как можно более лаконичный образ. Также рекламодателю необходимо бороться с конкуренцией со стороны производителей из Китая.

Жители Китая любят яркие вывески с вызывающими цветами и отдают предпочтение словам-иероглифам и символам. Именно поэтому, гуляя по любому городу Китая, можно заметить знакомые цвета, начертания и логотипы в сопровождении иероглифических названий. Все дело в том, что международные компании в Китае обязаны иметь китайское название, и есть три возможных пути:

- буквальный перевод;
- адаптация по звучанию;
- адаптация по смыслу.

Самый простой буквальный перевод делают, как правило, только в случае, если китайское название не используется в рекламе. Например, Apple по-китайски звучит как 苹果 píngguǒ [буквально: «яблоко»]. На витринах магазинов компании Apple, как правило, можно увидеть знаменитое надкусанное яблоко, крупными буквами название компании на английском языке и внизу помельче на китайском “苹果”.

Microsoft — 微软 wēiruǎn [буквально: «микро» + «мягкий»]. Так же как и в предыдущем примере используются одновременно оба варианта: «Microsoft» и «微软».

Nestlé — 雀巢 quècháo (буквально: «воробьиное гнездо»). В отличие от компаний, о которых написано выше, компания Nestlé предпочла сначала писать название на китайском “雀巢”, затем логотип и оригинальное название.

Бренды, для которых узнаваемость на слух важна, подбирают иероглифы таким образом, чтобы звучание на китайском языке было как можно ближе к оригиналу. Особенность китайского языка, правда, не позволяет добиться полного созвучия потому, что количество звуков ограничено. Обычно выбирают самый близкий из существующих звуков, каждому соответствуют десятки и даже сотни иероглифов, из которых подбирают самый привлекательный по значению. Например, для компании Google выбрали словосочетание 谷歌, что дословно означает “песня урожая” и звучит как «gǔgē». Однако большинство брендов стараются подобрать не просто похожее по звучанию, но и привлекательное по смыслу соответствие в китайских иероглифах, тогда получается название и слоган в одном. При выборе иероглифов, слоги которых сходны, переводчик сознательно подбирает морфемы, значение которых относительно совпадает с оригиналом. Например, Coca-cola по-китайски звучит как «kěkǒukělè» и означает вкусное счастье [delicious happiness].

Такой вариант настолько пришелся по душе китайцам, что оригинальное название можно встретить крайне редко. На официальном сайте компании название бренда исключительно на китайском 可口可乐, хотя разделы в главном меню сайта представлены на обоих языках.

Есть еще ряд компаний, сумевших удачно совместить название бренда и слоган. Например, Nike [耐克] – “nàikè” – стойкий/выносливый и упорный [enduring and persevering]; Adidas [阿迪达斯] – “ādídásī” – состоит из четырех слов: префикса личных имён 阿, иероглифа 迪, одно из значений которого движение вперед/прогресс, затем идет 达 со значением достигать и, наконец, местоимение 斯, означающее это место/здесь. Подобный перевод очень хорошо описывает сущность данного бренда.

Нельзя не упомянуть компанию BMW, которой также удалось подобрать «нужные» иероглифы. 宝马 – “bǎomǎ” – драгоценный конь [precious horse]. В древние времена конь означал высокий статус его обладателя. Не исключено, что успех компании на китайском рынке частично объясняется именно таким удачным названием.

Еще одному «автомобильному гиганту», а именно Porsche удалось подобрать правильные слова для названия и одновременно описания своего бренда: 保时捷 “bǎoshíjié” дословно означает оберегать время и скорость.

Таким образом, мы приходим к выводу, что отсутствие семантической значимости может привести к утраченным рыночным возможностям.

Подобрать соответствующие идеологии бренда иероглифы настолько сложный и трудоемкий процесс, что совсем большим количеством мировых брендов, заходящих на китайский рынок, нейминг превратился в отдельный бизнес, сегодня приносящий миллионы.

При выходе на международный рынок особое внимание следует обратить на перевод рекламного призыва, слогана или бренда. Как правило, рекламный текст почти никогда не удастся перевести дословно, поскольку в этом случае текст теряет смысл и силу воздействия. Иногда текст, который заставляет улыбнуться жителей одной страны, может вызвать недоумение и даже гнев в других странах. Поэтому при переводе рекламного призыва обязательно нужно учитывать традиционные национальные и социальные особенности, стереотипы поведения конкретной аудитории.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что локализация рекламы считается очень сложным видом деятельности, потому что при переводе рекламы с одного языка на другой переводчики помимо лексических, грамматических и синтаксических трансформаций учитывают и другие культурно – специфические особенности.

Переводчики уделяют особое внимание традиционным, национальным, социальным, политическим, этическим, нравственным, религиозным и психологическим особенностям определенного лингвотопа, учитывают стереотипы поведения конкретной аудитории.

Важным является и тот факт, что тематическая структура рекламы зависит от культуры страны. Реклама – своего рода зеркало, в котором отражается менталитет конкретной нации, а также духовные ценности, черты характера, образ жизни и даже эмоциональное состояние представителей определенной культуры.

На наш взгляд, не может быть четких принципов перевода и локализации бренда, которым нужно беспрекословно подчиняться. Именно поэтому данный процесс можно назвать творческим.

Таким образом, мы пришли к следующему выводу: несмотря на то, что само понятие «бренд» носит глобальный характер, он может быть адаптирован под конкретную культуру, язык, психологию и менталитет.

Потребитель из любой страны может найти в бренде отражение нравственных устоев, традиций и обычаев своей родины.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амири Л.П., Ильясова С.В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. М., 2009. 113 с.

2. *Гарбовский Н. К.* Теория перевода: учебник / Н. К. Гарбовский. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2004. 255 с.
3. *Комиссаров В. Н.* Слово о переводе. М.: Международные отношения, 1973. С. 124-128
4. *Медведева Е.В.* «Рекламный текст как переводческая проблема». Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 4. С. 23 – 42.
5. *Роберт Грант.* «Современный стратегический анализ бренда», 2018.- С. 215-217.
6. *Романова Т.П.* Типология рекламного имени. Основные принципы номинации и способы создания рекламного имени// Человек в информационном пространстве. Вып. 7. Ярославль, 2008.- с. 83
7. *Старов С.А.* Управление брендами: учебник / Высшая школа менеджмента СПбГУ, 2010. 110 с.
8. *Фещенко Л.Г.* «Проблемы атрибуции и анализа рекламного текста». СПб.: Роза мира, 2006. 97с.

NEW WORLD, NEW LANGUAGE, NEW THINKING И ЭКОЛИНГВИСТИКА КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Аннотация. Понятия *new world, new language, new thinking* коррелируют с антропоцентризмом современного языкознания, поскольку отвечают экологической направленности научного знания в XXI веке. Из двух направлений эколингвистики – экологии языка и языковой экологии – в статье рассматривается первое направление как наиболее важное для сферы международных отношений. В рамках этого направления исследуются следующие проблемы: эволюция языков; взаимодействие языков с окружающей средой; угроза исчезновения языков.

Ключевые слова: антропоцентрическая лингвистика; лингвосфера; эколингвистика; идентичность; новая этничность; глобализация.

Natalya N. Troshina

NEWWORLD,NEWLANGUAGE, NEWTHINKING AND ECOLINGUISTICS AS A NEW PARADIGM OF LINGUISTICS

Abstract: *The concepts of new world, new language, new thinking are correlated with anthropocentrism of modern linguistics, since they meet the ecological trend of scientific knowledge in the 21st century. Of the two trends of ecolinguistics – ecology of language and language ecology – the article studies the first trend as the most important for international sphere. In the frames of this trend the following problems are studied: evolution of languages; interaction of languages with environment; endangered languages.*

Keywords: *anthropocentric linguistics; language sphere; ecolinguistics; identity; new ethnicity; globalization.*

Рамочная тема «new world, new language, new thinking» соответствует антропоцентрической направленности современной лингвистики, представленной различными подходами, ориентированными не на «язык в человеке», а на «человека в языке»: социолингвистическим, психолингвистическим, когнитивным, лингвокультурологическим, экологическим и т. д. Каждый из этих подходов – это ответ на какой-то запрос общества, и один из таких запросов – экологический – определяется резкими изменениями в условиях и среде существования языков, в их самочувствии: речь идет о состоянии лингвосферы и языков как ее компонентов в сегодняшнем глобализирующемся мире, т.е. в нашем «new world». До наступления очевидных изменений в языке мы о нем не думаем – просто пользуемся языком. Эти изменения, затрудняющие коммуникацию, проявляются как в контакте с внешней средой, так и во внутреннем состоянии языка.

Всеми этими вопросами занимается сформировавшийся в 60-70-х годах XX века раздел языкознания – эколингвистика, которая делает

акцент не на структуре и истории развития языков, а на **реалиях их существования и выживания**. Этим она близка к социолингвистике – не случайно социолингвисты активно использовали эколлингвистическую концепцию американского лингвиста Эйнара Хаугена [15]. Так, немецкий социолингвист Герман Хаарманн перечислил «лингвоэкологические переменные» (sprachökologische Variablen), т.е. этнографические, социальные, политические, культурные, языковые факторы, которые определяют речевое поведение людей и устойчивость (жизнеспособность) языка [14].

Не углубляясь в историю эколлингвистики, отметим, что термин «экология» был предложен гораздо раньше, в 1866 году, немецким естествоиспытателем Эрнстом Генрихом Геккелем (Haeckel), который определил экологию как «общую науку об отношениях организмов к окружающей среде» [цит. по: 4, с.10]. Однако понятие экологии выходит за рамки собственно биологии, так как связь экологии с экономикой, политикой, культурой и языком очевидна. Из этого исходил немецкий лингвист Аугуст Шлейхер, основатель натуралистической школы в языкознании [8]. Согласно его теории, язык – это живой организм, развивающийся естественно и без влияния человека, который постепенно стареет и умирает. С этой концепцией можно соглашаться или не соглашаться, но одно неминуемо вызывает вопрос: как может происходить развитие языка без влияния человека, если именно человек является носителем языка? Человек не может не реагировать на изменения в окружающем мире, и эти реакции в том или ином виде отражаются в языке. Поэтому эколлингвистическая парадигма входит в широкий круг антропоцентрических концепций современного языкознания.

В эколлингвистике присутствуют два направления:

- **Экология языка** – в этом случае речь идет о трактовке языка как живого организма, т.е. трактовке, построенной на экологической метафоре и ориентированной на исследование трех основных проблем: эволюция языков, языки и окружающая среда, угроза исчезновения языков. Все эти темы взаимосвязаны, различается лишь расстановка акцентов в исследовании.

- **Языковая экология** – в этом случае с позиций экологичности рассматривается речевое общение и выявляются параметры экологичного / неэкологичного общения [7, с. 25]. Экологично доброжелательное общение, в котором проявляется стремление избегать негативных оценок, уважать личность собеседника, проявлять толерантность. При неэкологичном общении собеседники невежливы, не умеют слушать и оскорбляют друг друга. И в том, и в другом случае речь идет, прежде всего, о культуре речи и о способности языка отражать социокультурную ситуацию, решать ее проблемы или, наоборот, усиливать их.

Для специалистов в области международных отношений, где язык играет важную роль «мягкой силы», важны оба направления эколоингвистики.

Остановимся на первом направлении эколоингвистики, связанном с цивилизационными изменениями в мире, в new world. Этим проблемам посвящены книги М.А. Марусенко «Эволюция мировой системы языков в эпоху постмодерна: Языковые последствия глобализации» [3] и «Новый мировой языковой порядок» [2].

В социологии история европейской цивилизации традиционно делится на три периода: 1) эпоху премодерна (от начала истории человечества и примерно до 1700 года: народы выражали свою идентичность прежде всего через религию, а не через язык); 2) эпоху модерна (Новое время: эпоха индустриального и постиндустриального общества до 1960-х годов); 3) эпоху постмодерна (с конца 1970-х годов: появление новых национальных государств, с одной стороны, и образование наднациональной общности – Европейского союза). В эпоху постмодерна произошли следующие важные изменения в лингвосфере: 1) снижение роли национальных языков на собственной традиционной территории; 2) подчинение языков законам рыночной экономики; 3) возникновение экстерриториальных сообществ, например, научных, независимых в языковом отношении; 4) ослабление связей между языком и идентичностью; 5) нарушение равновесия в международном использовании языков, что проявляется, прежде всего, в глобальном доминировании английского языка [3, с. 29].

Снижение роли национальных языков на собственной традиционной территории очень болезненно воспринимается носителями этих языков. Это происходит, например, в Германии, где немецкий язык настолько сильно сдает свои позиции в важнейших сферах коммуникации (в экономике, науке, в СМИ, рекламе и, конечно, в сфере международных отношений), что возникает вопрос о лояльности немцев своему родному языку, о сохранении ими своей национальной идентичности. Будущее немецкого языка серьезно беспокоит многих немцев, но больше всего, конечно, германистов, в связи с чем Институт немецкого языка в Маннхайме опубликовал «Меморандум: Политика в защиту немецкого языка» [18, с. 9]. Ведущий немецкий социоллингвист Ульрих Аммон не исключает, что в перечисленных важных сферах общение перейдет на английский язык, а немецкий станет языком общения в так называемых F-сферах: в семье (Familie), в кругу друзей (Freundekreis) в сфере досуга (Freizeit) и фольклора (Folklore) [9, с. 105]. Таким образом, английский язык становится престижным языком (high variety), а местный язык – непрестижным (low variety). Эту тенденцию отмечает также известный австрийский эколоингвист Алвин Филл [13].

Подчинение языков законам рыночной экономики связано с транснационализацией экономики и расширением границ традиционных рынков. Национальные фирмы поглощаются транснациональными корпорациями, которые переносят производство на новые территории. Сотрудники и рабочие на этих производствах вынуждены повседневно пользоваться языками, на которых они не говорят в своей традиционной среде. Таким образом, экономика изменяет языковые компетенции, необходимые для успешной трудовой деятельности. Затем производственные, т.е. «рабочие» языки (чаще всего английский) начинают оказывать сильное влияние на местные языки, понемногу вытесняя их.

Языки имеют свою экономическую привлекательность, «становятся товаром первой необходимости» [3, с. 436] и, следовательно, имеют рыночную стоимость. «Такой подход вытесняет *традиционную идеологию*, в которой они являются, прежде всего, символами *этнической или национальной идентичности*. Отношение к языку как к товару влияет на *мотивацию* людей к изучению языков и на *выбор* изучаемых языков» [3, с. 436]. Большинство иностранных студентов выбирает сейчас в качестве первого иностранного английский, что обеспечивает американской экономике годовой оборот на этом рынке в 15 млрд. долларов [3, с. 446].

В важных сферах коммуникации, например, в академической, формируются *экстерриториальные сообщества*, пользующиеся одним – английским – языком, потому что образовательная подготовка к научной деятельности осуществляется в университетах на английском языке в рамках Болонского процесса. Кроме того, получение грантов для проведения научных исследований также зависит от публикаций на английском языке в престижных журналах, зарегистрированных в базах данных Scopus и Web of Science. Так, французская база данных по точным наукам PASCAL, созданная в национальном центре научных исследований CNRS, содержит 81% ссылок на статьи на английском языке [3, с. 45]. Однако не только публикации, но и другие виды языковых практик в научной сфере (доступ к информации и общение на конференциях) проходят преимущественно на английском языке.

Глобализация усилила миграционные процессы и, как следствие, породила массовый феномен новой этничности, *ослабивший связи между языком и исконной этнической принадлежностью человека*, так как новая этничность основана не на наследуемых национально-культурных ценностях, в том числе и национальном языке, а на выборе этих ценностей человеком под влиянием новых обстоятельств в его жизни. В результате изменяется самоидентификация человека, осознающего свою принадлежность к промежуточной культуре. Этот феномен породил так называемые *транскультурные литературы*, созданные авторами-

эмигрантами: турками в Германии, людьми азиатского происхождения в США и т.д. Оказавшись в новой языковой и культурной среде, писатель-эмигрант сохраняет в своем сознании национальные особенности родной культуры. «Любопытно, что представители второго поколения эмигрантов не считают знание языка своих предков необходимым условием принадлежности к их культуре», отмечает О.Г. Сидорова в статье «Феномен транскulturации в современной литературе США» [6, эл. ресурс].

Нарушение равновесия в международном использовании языков наблюдается во всех важных сферах коммуникации, но прежде всего в политической, что, однако, замалчивается администрацией Европейского союза. Номинально это надгосударственное образование выступает в поддержку языкового разнообразия и соблюдения равенства языков: официальными языками ЕС считаются официальные языки всех 28 стран-участниц – на эти языки переводятся все письменные документы. Однако рабочими языками являются далеко не все языки: по факту таким языком является прежде всего английский. Такая ситуация связана с одним из первых документов Европейского экономического сообщества (ЕЭС) – с «Регламентом об установлении языкового режима в ЕЭС» от 15 апреля 1958 года (Council Regulation № 1, 1958) [11], в котором были сформулированы положения, регулирующие использование языков стран-основательниц ЕЭС, т.е. немецкого, французского, итальянского и нидерландского в деятельности институтов ЕЭС. Но уже тогда в ст. 6 этого Регламента оговаривалось, что в конкретных ситуациях (in special cases) органы ЕЭС могут выбирать языки для использования их в качестве рабочих. Этот «Регламент» действует и сегодня, когда перечень официальных языков ЕС расширился. В реальности чаще всего выбирается английский, в результате чего Бундестаг ФРГ, например, получает значительную часть документов из институтов ЕС на английском языке [5, с. 110]. 43% этих документов не переводятся на немецкий язык, так как не все сотрудники Комитета по делам ЕС свободно (или достаточно) владеют английским языком. В результате многие входящие документы ЕС не просматриваются / не читаются, и содержащаяся в них информация и рекомендации не учитываются при подготовке документов, рассматриваемых Бундестагом, что значительно ограничивает право немецкого национального парламента на участие в законодательстве Европейского союза (Mitwirkungsrecht an der Rechtsetzung der Europäischen Union), зафиксированное в статье 20 Лиссабонского соглашения от 9 мая 2008 [16].

Английский язык является проводником глобализационных процессов, направляемых из США, о чем свидетельствует заявление Дэвида Роткопфа – генерального директора консультативной фирмы “Kissinger Associates” в его книге “Praise of cultural imperialism”:

«Экономический и политический интерес Соединенных Штатов заключается в том, чтобы следить за тем, что если мир примет единый язык, этим языком был бы английский; если он примет единые стандарты в области телекоммуникаций, надежности и качества, чтобы эти стандарты были американскими; если разные части мира будут объединены при помощи радио, телевидения и музыки, чтобы эти программы были американскими; если он выработает единые ценности, чтобы американцы могли узнавать в них себя» (цит. по: [3, с. 42–43]).

Однако у английского языка появляются соперники вне западного мира: в Южной Америке испанский язык уже интерферирует с автохтонными языками, арабский используется в очень широком ареале, китайский уверенно становится международным языком в Азии. Все определяется экономической силой языка, в основе которой лежит экономический потенциал и международный вес той страны, в которой данный язык является государственным. Но эти параметры могут со временем изменяться. Поэтому так называемая гравитационная модель языков, которую предложил нидерландский социолингвист Абрам де Сваан [19] и с помощью которой он описал современное состояние лингвосферы, неустойчива.

А. де Сваан разделяет языки на следующие четыре иерархические группы:

1) периферийные языки, т.е. шесть-семь тысяч малых языков; их носители вынуждены использовать другие языки для общения вне своих этносов (98% языков мира – это именно периферийные языки; общая численность их носителей – всего 10% от населения земного шара);

2) центральные языки (100–200 языков) – их используют носители периферийных языков для общения с соседями в своих географических районах;

3) суперцентральные языки – это международные государственные языки, на каждом из которых говорит не менее 100 млн человек: французский, немецкий, русский, испанский, русский, арабский и т.д.

4) гиперцентральный язык – английский, который используется для общения говорящих на суперцентральных языках.

Статистика по использованию языков, отнесенных к разным иерархическим группам, говорит, что суперцентральные языки могут быть со временем низведены до уровня центральных. Так, например, каталонцы все чаще выражают нежелание осваивать испанский язык (суперцентральный), считая, что для внутриобщинной коммуникации им достаточно каталанского языка (периферийного), а для международной – английского [2, с. 128].

Вопрос о возможности и целесообразности сохранения языкового разнообразия в современном мире, в нашем new world, за что горячо

выступают эколингвисты, исключительно сложен. Он дискутируется в рамках двух дискурсов:

- прагматического дискурса, сторонники которого исходят из критерия полезности данного конкретного языка для его носителей и выполнения им социальной функции;
- лингвистически политкорректного дискурса, основанного на профессиональной этике лингвистов, созвучной эколингвистической концепции.

Основные положения этой концепции называет французский исследователь Луи-Жан Кальве:

- все языки равны;
- все языки способны в одинаковой степени выразить все знания, накопленные человечеством;
- все языки должны иметь письменность;
- миноритарные языки имеют право на официальное признание;
- языки как часть культурного наследия или под угрозой исчезновения (подобно биологическим видам) должны иметь защиту;
- носители всех языков имеют право на обучение на родном языке;
- потеря языка означает потерю своих корней, идентичности, культуры и т. д. [10, эл. ресурс.– цит. по: 3, с. 76].

На этих положениях основана, например, «Европейская Хартия региональных языков или языков меньшинств» (см. об этом подробнее: [1]), которую подписала, но пока не ратифицировала Россия.

Вернемся к экологической метафоре в лингвистике, которая «используется сегодня как идеологическое обоснование языковой политики, направленной на развитие многоязычия» [2, с. 89]. При ближайшем рассмотрении оказывается, что в этой метафоре есть как положительный, так и отрицательный потенциал.

Эта метафора позволяет:

- оценить жизнеспособность (витальность) языка;
- выявить жизненно важную связь языка и национально-культурной идентичности народа (этноса), а также культурные связи этносов (народов) и объяснить многие факты их истории;
- поставить вопрос о языковых правах человека как личности, находящейся в устойчивой правовой связи с государством;
- проводить исследования с позиций антропоцентрической парадигмы;
- построить типологию языков мира.

Проводя аналогию между вымирающими биологическими видами и вымирающими языками, экологическая метафора в лингвистике позволяет переключить внимание с проблем структурного языкознания на экономические, политические, этические и прочие нелингвистические проблемы языкового разнообразия.

С другой стороны, применение биоэволюционной (экологической) метафоры в практике языковой политики связано с некоторыми проблемами:

- эта метафора может способствовать «безразличному отношению к исчезновению языков, потому что она укрепляет точку зрения, что смерть языка является неизбежной стадией цикла социальной и языковой эволюции: можно рассматривать потерю или смерть языка как результат несостоятельности самого языка или его носителей, неспособных конкурировать в современном мире, где могут и должны выживать только сильнейшие» [2, с. 91];

- биологической метафоре присуща некоторая семантическая некорректность: «В отличие от биологических видов языки не имеют генов, и, таким образом, они не подвержены механизму естественного отбора. Их перспективы на выживание определяются не их внутренними свойствами или способностью к адаптации, а только социальными силами» [12 – цит по: 2, с. 94]. К этим социальным силам относятся, прежде всего, носители языков. Мнение и коммуникативную активность людей нельзя недооценивать, иначе судьбы языков отделяются от речевого поведения их носителей. «Происходит овеществление языков в самостоятельные объекты, имеющие самостоятельную эволюцию, конкуренцию, жизнь и смерть независимо от людей, которые говорят на них» [3, с. 141].

Языки сохраняются или перестают существовать в зависимости от действий людей. Как это удачно сформулировал кенийский лингвист Саликоко Муфвене, «языки не убивают языки: это делают говорящие» (“Languages don't kill languages: speakers do it”) [17, эл. ресурс] – цит. по: [3, с. 131].

Таким образом, эолингвистика как новая парадигма языкознания привлекла исследовательское внимание научного сообщества и эмоциональное внимание общества к изменениям в лингвосфере в изменившемся мире, в new world, и будем надеяться, она положительно повлияет и на new thinking.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кожемяков А.С. Языки национальных меньшинств // Языковая ситуация в Европе начала XXI века. М.: ИНИОН РАН, 2015. С. 32–45.
2. Марусенко М.А. Новый мировой языковой порядок. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. 684 с.
3. Марусенко М.А. Эволюция мировой системы языков в эпоху постмодерна: Языковые последствия глобализации. М.: ВКН, 2015. 496 с.
4. Моисеенко А.В. Лингвоэкология. Череповец: Черепов. гос. ун-т, 2017. 170 с.
5. Трошина Н.Н. Немецкий язык в современной Европе (Науч.-анал. обзор) // Языковая ситуация в Европе начала XXI века. – М., 2015. – С.101–121.

6. Сидорова О.Г. Феномен транскulturации в современной литературе США. – URL: Cyberleninka.ru/article/n/fenomen-transkulturationsii-v-sovremennoy-literature-ssha (Дата обращения – 30.12.2019)
7. Шаховский В.И., Солодовникова Н.Г. Экологизация современной науки и параметры экологического общения // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве. Волгоград: Перемена, 2013. С. 23–34.
8. Шлейхер А. Теория Дарвина в применении к науке о языке : Публ. послание д-ру Эрнсту Геккелю, э. о. проф. зоологии и дир. Зоол. музея при Йен. ун-те, Августа Шлейхера. Санкт-Петербург : тип. П.А. Кулиша, 1864. 14 с.
9. Ammon U. Die Stellung der Deutschen Sprache in der Welt. Berlin, München, Boston, 2015. – XVII, 1295 S.
10. Calvet L.-J. Mondialisation, langues et politiques linguistiques. URL : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili1/Calvet.pdf.P.211> (Дата посещения – 03.01.2020)
11. Council regulation № 1 // Official j. of the Europ. Union. Brussels, 06.10.1958. – N 17. P. 0385–0386
12. Crawford J. Endangered native American languages: what is to be done, and why? // Language and politics in the United States and Canada: Myths and realities. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. P. 151–166.
13. Fill A. Ökologikum: Eine Einführung. Tübingen, 1993. 151 S.
14. Haarmann H. Multilingualism: Elemente einer Sprachökologie. Tübingen, 1980. 234 S.
15. Haugen E. The ecology of language // Haugen E. The ecology of language / Essays by Einar Haugen. Standford, 1972. P. 325–339.
16. Kruse J. «I do not understand the EU-Vorlage»: Folgen der sprachpolitischen Praxis in den Institutionen der EU für den Deutschen Bundestag – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung // Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. B.; Boston, 2013. S. 309–323.
17. Salikoko Mufwene. Globalization and the myth of killer languages: What is really going on? URL: <http://mufwene.uchicago.edu/publications/globalization-killerLanguages.pdf> (Дата посещения - 05.01.2020)
18. Stickel G. Memorandum: Politik für die deutsche Sprache // Sprachreport. Mannheim, 2001. – H.3. – S. 8–10.
19. Swaan A.de. Words of the world: The global language system. Cambridge: Polity Press, 2001. 253 p.

КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ МИТИГАЦИИ В РУССКОЙ ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. К интересным и малоизученным явлениям лингвистики относится анализируемое в настоящей работе коммуникативное смягчение, определяемое термином митигация и играющее важную роль в обеспечении эффективности процесса коммуникации. Митигация особенно активно используется в потенциально или реально конфликтогенных ситуациях. Вот почему мы в качестве практического материала выбрали дипломатическую речь, которая как раз и направлена на урегулирование международных, межгосударственных и личностных конфликтов.

Ключевые слова: митигация, дипломатическая речь, коммуникативное поведение.

Seda Tunyan

MITIGATION AS A COMMUNICATIVE CATEGORY IN RUSSIAN DIPLOMATIC SPEECH

Abstract. Interesting and little-studied phenomena of linguistics include the communicative mitigation which is analyzed in the work (as “mitigation”) and which plays an important role in ensuring the effectiveness of the communication process. Mitigation is especially actively used in potentially or really conflict-generating situations. That is why we chose diplomatic speech as practical material, which is precisely aimed at resolving international, interstate, and personal conflicts.

Key words: mitigation, diplomatic speech, communicative behavior.

В последнее десятилетие в языкознании основное внимание лингвистов направлено на изучение реальной коммуникации в различных сферах человеческого общения, то есть на развитие коммуникативной прагмалингвистики, в рамках которой наилучшим образом можно выявить особенности отношения в аспекте «адресант – сообщение – адресат» в определенной коммуникативной ситуации.

Свойственное обычно дипломатам умение находить и употреблять правильные, подходящие к данной ситуации слова и выражения, безусловно, способствует успешному ведению сложных переговорных процессов, предотвращению казалось бы неизбежных конфликтов, устранению возможных при коммуникации недопониманий, пересмотру позиции оппонентов, то есть убеждению противоположной стороны в правильности своей точки зрения, что, в конце концов, приводит к осуществлению коммуникативного намерения адресанта.

Дипломатической речи характерны смысловая неопределенность, размытость, умение скрывать или завуалировано выдавать определенную информацию, уходить от прямых ответов и т.д. Все это реализуется с помощью выбора определенных коммуникативных стратегий и тактик, затрагивающих разные стороны личности адресата – его знания,

ценностные ориентации, эмоциональные характеристики и т.д. Правильный выбор составляющих речевого поведения обеспечивает эффективность, успешность коммуникации.

Специфика коммуникативного планирования дипломатической речи во многом зависит от языковой личности коммуникатора, в частности от его тактических предпочтений при отборе языковых средств. Она также зависит от характеристик ситуации речевого общения, которая может способствовать или не способствовать достижению прогнозируемой коммуникационной цели.

Актуальность лингвистических исследований, посвященных изучению коммуникативных смыслов, передаваемых неявно, не вызывает сегодня никаких сомнений. Различные аспекты прагматической нагруженности высказываний, содержащих имплицитные значения, цели и способы передачи последних, а также проблемы их интерпретации в процессе коммуникации привлекают все большее внимание как российских исследователей [1, с. 45], так и исследователей других стран.

Аксиоматичным на сегодняшний день является утверждение о том, что речевое поведение коммуникантов детерминировано особенностями языкового и, шире, коммуникативного сознания, а коммуникативное сознание представляет собой совокупность ментальных коммуникативных категорий, определяющих принятые в обществе нормы и правила коммуникации и упорядочивающие знания человека об общении и нормах его осуществления. Вот почему интерес ученых к политической коммуникации выявляется прежде всего в системе когнитивно-дискурсивных и лингвокультурологических приоритетов.

Одним из приоритетных направлений развития современной прагмалингвистики является исследование лингвистических и экстралингвистических условий осуществления идеи успешности коммуникации. Иными словами, исследования лингвистов в этом случае направлены на выявление стратегий, тактик и лексических единиц, использование которых позволяет коммуникантам повысить вероятность того, что коммуникация будет успешной и эффективной. В современных прагмалингвистических исследованиях особое внимание уделяется также изучению механизма регуляции речевого воздействия, лингвистических и экстралингвистических составляющих его успеха.

Одной из частотных в процессе осуществления этих коммуникативных установок категорией является митигация – категория коммуникативного смягчения, для реализации которой в каждом языке есть определенные тактики.

Термин *митигация* зарубежного происхождения и был введен в прагматику Б. Фрейзером в 1980 г. Он отмечал, что основная цель митигации – это уменьшение возможности проявления отрицательных с точки зрения адресанта реакций, возможных в тех случаях, когда

определенное речевое поведение может повлечь за собой конфликт или коммуникативный сбой, а такими потенциально конфликтными Фрейзер считал прежде всего ситуации оценки личности адресата и/или связанных с ним объектов, ситуации отказа от выполнения просьбы адресанта и т.п.

По его мнению, использование митигаторов способно модифицировать предположительно «опасные» речевые действия и снизить их нежелательные эффекты (unknown effects). Исходя из этого, автор выделяет два типа митигации: эгоистическую и альтруистическую [9, с. 151], каждый из которых позволяет адресанту «смягчить» негативные последствия речевого акта и для себя, и для адресата. В современных прагмалингвистических исследованиях особое внимание уделяется изучению особенностей регуляции речевого воздействия, лингвистических и экстралингвистических составляющих успешной коммуникации.

Одна и та же речевая стратегия, представленная в различных дискурсах, в частности, стратегия митигации, может иметь различные формы своего языкового проявления. По мнению С.С. Тахтаровой, митигативная стратегия направлена «на сохранение коммуникативного баланса в межличностной коммуникации» [7, с. 10], что особенно актуально в потенциально конфликтных ситуациях, в которых обычно бывает высокий уровень агрессивности и категоричности.

Для митигативной стратегии коммуникативного поведения определяющей как раз и является ориентация на собеседника, на адресата, то есть учет личностных особенностей конкретного адресата при выборе речевых средств, реализующих интенции говорящего, именно эта стратегия демонстрирует способность адресанта к экспликации в акте коммуникации вежливости и толерантности. Она, с одной стороны, является показателем хорошо продуманного планирования речевого акта (контакта) и варьирования языковых средств в соответствии с целями коммуникации, что налагает на адресанта определенные ограничения, обусловленные этическими, социальными и другими нормами коммуникативного взаимодействия, а с другой, позволяет ему как конкретной языковой личности определенного типа проявить свои человеческие, когнитивные, коммуникативные потенциалы.

Средства, которые используются при реализации коммуникативной категории митигации, - это совокупность предписаний, языковых знаков, установок, правил, определенных выбором адресанта в конкретной ситуации общения. Они могут быть универсальными и национально маркированными. Во всех случаях они направлены на обеспечение бесконфликтного общения (уменьшение категоричности высказывания, повышение внимания к субъективности восприятия и т.д.) и участвуют в реализации соответствующих тактик в рамках коммуникативных стратегий.

Основными характеристиками языковой личности любой национальности, часто использующей речевую стратегию смягчения, являются «приоритетная ориентированность на адресата, установка на благожелательную тональность коммуникативного контакта, владение стратегиями вежливого и толерантного поведения» [8, с. 57]. Адресант использует самые различные языковые средства митигативных тактик тогда, когда потенциально возможна конфликтная ситуация, либо конфликтная ситуация налицо и ее необходимо смягчить или разрешить. Выбор определенной тактики – это дело адресанта, и зависит он от его предпочтений, знаний, ценностных ориентаций и других характеристик, а ориентированы они на адресата, то есть детерминируются его предпочтениями, знаниями, ценностными ориентациями и т.д.

Митигация – это не чисто лингвистический феномен, поскольку в выборе стратегий и тактик митигации участвует сознание, определенные когнитивные способности индивида, его способность к умственному восприятию и переработке внешней информации. Именно такое понимание когнитивных процессов характерно для психологии [3; 5; 6], где личность изучается с точки зрения конкретных психологических состояний (желаний, убеждений, восприятий, намерений и т.д.). При таком подходе в качестве конфликтогенных адресатом могут восприниматься, кроме ярко выраженных (критика, отказ и т.п.), и любые другие речевые действия по причине их возможной неверной интерпретации, что зависит не только от индивидуально-психологических, но также социальных и других факторов, влияющих на реакцию реципиента того или иного высказывания. Например, вежливым или невежливым представляется конкретный речевой акт зависит от интерпретации адресата, который судит о его межличностном значении, исходя из своих собственных моральных норм, социальных представлений, личностных ожиданий, индивидуальных характеристик и т.д.

Использование тактик и репрезентирующих их языковых средств по существу представляют собой ряд шагов, направленных на реализацию общей коммуникативной цели – избежание возможной или смягчение уже возникшей конфликтной ситуации, снижение уровня конфликтности.

Прежде чем обобщенно представить результаты нашего исследования мы хотим показать пример проведенного анализа дипломатического речи, извлеченной нами из официального сайта МИД РФ:

Прозвучал вопрос про кибербезопасность, а также про то, что США обвиняют Россию в том, что она пытается манипулировать мнением американцев с помощью смешных картинок в Интернете.

Мне просто смешно, когда я слышу, что смешными картинками пытаются подорвать американскую демократию. Это, по-моему, уже проявление какой-то запредельной паранойи. Для американских законодателей несолидно раздувать подобные сенсации на пустом месте.

Не мы выдумывали социальные сети, не мы настаивали на том, чтобы они были открыты для любого желающего. Желающих, видимо, находится слишком много. Жуликов во всем мире много, это не раз было доказано, они воруют деньги и занимаются прочими нечистоплотными делами. Мы многократно предлагали нашим американским коллегам заняться проблемами кибербезопасности всерьез, без болтовни, без каких-либо огульных обвинений. Они на уровне Президента, Государственного секретаря выказывают заинтересованность в том, чтобы перевести это на профессиональную основу и создать соответствующую группу, рабочий механизм для того, чтобы обсуждать вопросы, вызывающие у кого бы то ни было из нас озабоченности. Однако на практике пока ничего не получается.

В международном плане мы активно продвигаем проблему обеспечения кибербезопасности. Уже несколько лет как внесли вместе со странами ШОС проект правил ответственного поведения в киберпространстве в ООН. Данный проект обсуждают, мы бы хотели ускорить эти дискуссии. Однако в последнее время видим, что американская сторона как раз, по сути дела, единственная, охладевшая к этой работе, участвует в ней ни шатко, ни валко и даже пытается притормозить процесс. Не стоит также забывать, что в Международном союзе электросвязи многие годы обсуждается тема демократизации управления Интернетом, где США тоже отнюдь не в первых рядах борцов за демократию. (С.В.Лавров, подробнее об источниках см. в конце статьи)

Митигационные тактики и конкретные митигативы

Местоимения: *я, мы, какая-то.* Использование дипломатом личного местоимения я одноактно и обусловлено выражением насмешки, именно поэтому речь построена от первого лица. В остальных же случаях, так как он выражает мнение и установки государства, использовано местоимение *мы*. Неопределенное местоимение *какая-то* используется в значении дискредитации названного явления и является реализатором митигативной тактики подчеркивания субъективности мнения (оценки).

Частицы: *даже, тоже, отнюдь, уже.* Частица «уже» в данном фрагменте использована политиком дважды. Данная частица - смыслообразующая, акцентирующая, логическая. В первом употреблении частица выражает значение крайности, “дальше некуда”, в выражении ее имплицитного намерения приходит на помощь префикс *за* в слове *запредельной*, делая таким образом видимее скрытое значение частицы. Частица «даже» - усилительная. Почти все ее употребления носят ярко выраженные коннотативные смыслы, и данный фрагмент речи не исключение. Частица в нашем примере указывает на значение высшей степени градации. Частица «отнюдь» - отрицательная, выражает категорическое значение, «тоже» является отождествляющей частицей,

которая здесь использована в отрицательном контексте. Функция ее в данном примере отождествлением не заканчивается, она указывает на наложение негативного поведения со стороны США. **Модальные слова:** *по-моему, видимо, по сути дела*. Модальные слова подчеркивают субъективность мнения, показывают единичность высказанного предположения, конкретизируют его, показывают свое отношение, абстрагируясь от понятия “государство”.

Атрибутивные конструкции: *запредельная паранойя, подобные сенсации, огульные обвинения, американские коллеги*. Атрибутивные конструкции вводят в текст неопределенную референцию, намек, насмешку, пренебрежение, уклонение от прямого названия денотата. Они используются дипломатом с целью реализации некоторых митигативных тактик: указания на опасность, косвенной формы предупреждения смягчения высказанного мнения. В данном случае конкретные оскорбления выражены конструкциями с абстрактной семантикой, например, *запредельная паранойя*, поверхностное мнение, обвинение заменено на более просторечную форму с меньшей интенсификацией признака – *огульное, американские коллеги, американские законодатели* – выражение с неопределенным референтом (тактика названия неопределенного субъекта).

Отрицательные конструкции: *не мы выдумывали, не мы настаивали, у кого бы то ни было*. В нашем фрагменте речи отрицательные конструкции «не мы выдумывали», «не мы настаивали» сообщают не столько об отрицательном характере высказывания, сколько содержат скрытое обвинение, упрек, которые выражены косвенным речевым актом, в котором имеет место явный показатель одной иллокутивной функции, но при этом в норме их иллокутивная функция является другой. Так, через личное местоимение «мы», говоря, казалось бы, о себе, политик имеет ввиду оппонента, но в негативном свете. Появляется ощущение некоего лингвистического бумеранга; «кто бы то ни был» – усиление утвердительности высказывания без прямого указания на действующее лицо (действующие лица).

Идиомы: *ни шатко, ни валко, не в первых рядах*. Идиомы используются в дипломатической речи намеренно. Они придают образность, что усиливает воздействие на адресата, то есть осуществляется перлокутивная функция, а иллокутивная же составляющая данного речевого акта состоит в том, что использование идиом помогает прямо не называть предмет, уклониться от категорических утверждений. Кроме того, идиомы, являясь носителями языковой картины мира народа, представителем которой являются в равной мере и адресант, и адресат, делают потенциально возможным их правильное истолкование.

Предложения, образующие данный речевой отрывок, по структуре сложные, в основном, сложноподчиненные, объемные, распространенные

и являются инструментом подробного описания, добавляя оттенки общей картине, положению дел.

Комментарий

Весь текст направлен на реализацию с помощью конкретных митигаторов стратегий несогласия, критической оценки, осуждения. Текст также наполнен языковыми средствами, смягчающими отрицательную оценочность, приуменьшающими интенсивность выражаемых признаков – *смешные картинки, жулики, болтовня, огульные обвинения, не солидно*.

Напомним, что представить любую конкретную митигативную тактику и стратегию, функции конкретного митигатора, любую иллюкативную силу и перлокутивный эффект невозможно только на уровне анализа одного предложения (высказывания). Текст же – это более сложное образование, поэтому и проведенный нами анализ текстовых фрагментов является комплексным и в каждом случае содержит, кроме анализа митигационных функций конкретных языковых форм, еще и результирующий комментарий.

В результате анализа немалого количества текстов данной направленности, становится ясным следующее: дипломатической речи свойственны неконфликтность, тактичность, толерантность и т.д. Анализ нашего материала также демонстрирует разнообразие языковых средств, используемых адресантом (дипломатом), их продуманность, выверенность, скорректированность в зависимости от ситуации общения.

Исследуемая в нашей работе область речевой деятельности характеризуется определенными признаками. В первую очередь нужно отметить, что основными функциями дипломатической речи являются регулятивная, интерпретирующая и ориентирующая, что и определяет, во-первых, обилие в речи этого типа множества митигаторов, а во-вторых, использование митигационных стратегий и тактик определенного типа. Для дипломатической речи вообще типичен митигативный стиль общения, поскольку интенции адресанта должны быть направлены на обеспечение бесконфликтной, спокойной, толерантной обстановки коммуникации.

Ввиду специфики данных характеристик становится необходимым изучение митигативной стратегии, реализация которой является одной из важнейших в успешной дипломатической коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алтунян А.Т. Анализ политических текстов: учеб. Пособие. – 2-е изд. – М.; Логос, 2010, 383 с.
2. Богданов В.В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты JL: Изд-во Ленинград, ун-та, 1990. - 88 с.
3. Жельвис В.И. Эмотивный аспект речи: психолингвистическая интерпретация речевого воздействия. Ярославль: ЯрГУ, 1990. - 81 с.

4. *Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М., Едиториал УРСС, 2002. – 288 с.
5. *Кочетков В.В.* Психология межкультурных различий. М.: ПЕР СЭ, 2002. - 416 с.
6. *Нечаев В.В., Нечаева Н.В.* Когнитивно–ментальная информационная деятельность человека // Информационные и телекоммуникационные технологии. 2013. № 17. - С. 61–74.
7. *Тахтарова С.С.* Категория коммуникативного смягчения: (когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты). Волгоград. Волгогр. гос. ун-т, 2010. – 380 с.
8. *Тахтарова С.С.* Этнокультурная категория смягчения в коммуникативном аспекте//Филологические науки, 2008, N 4. – С.55-62.
9. *Frazer A., Weizman E.* Political Discourse as Mediated and Public Discourse // Journal of Pragmatics. - Amsterdam: Elsevier, 2006. - Vol. 38. - № 2. - P. 143-153.
10. https://www.mid.ru/web/guest/meropriyatiya_s_uchastiem_ministra/-/asset_publisher/xK1BhB2bUjd3/content/id/3313736

ЖАНРООБРАЗУЮЩИЕ ФУНКЦИИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ШПИОНСКИХ РОМАНОВ)

Аннотация. В статье осуществляется анализ жанрообразующего потенциала имен собственных, который заключается в их способности многократно кодировать различную информацию, одновременно с этим реализуя свои иконические, индексальные и символические характеристики. Помимо этого, анализируется способность имен собственных в определенном контексте менять свои характеристики, а также переходить из одного типа ономастического знака в другой, реализуя таким образом базовую оппозицию шпионского романа «свой – чужой».

Ключевые слова: имя собственное, шпионский роман, жанр, ономастическая игра, «свой – чужой».

Evdokia D. Chulkova

GENRE-FORMING POTENTIAL OF PROPER NAMES IN FICTION (AN ANALYSIS OF SPY NOVELS)

Abstract. The article analyzes the genre-forming potential of proper names, which consists in their ability to repeatedly code various information and implement their iconic, index and symbolic characteristics. Depending on certain context proper names can change not only their characteristics but their onomastic type of as well and contribute to the creation of the basic opposition of a spy novel, 'us - them'.

Key words: proper name, spy novel, genre, onomastic game, 'us - them'.

Шпионский роман как самостоятельный литературный жанр берет свое начало в XIX веке с появлением произведения Фенимора Купера «Шпион». Становление и развитие данного жанра также связывают с формированием секретных правительственных служб в Европе и Северной Америке. Своего расцвета шпионский роман достигает после Второй мировой войны как литературная рефлексия на политическую конъюнктуру в рамках двухполюсной структуры мира. В период «холодной войны» были раскритикованы и разоблачены шпионы, входившие в знаменитую Кембриджскую пятерку (К. Филби, Д. Маклин, Э. Блант, Г. Берджесс, Дж. Кернкросс), работавшую на СССР из идейных соображений, что привело к возникновению в жанре шпионского романа новых конфликтов, стоящих во главе сюжета: «конфликт между индивидуумом и обществом, между моралью и долгом» [8, с. 505].

По мнению некоторых исследователей, шпионский роман изначально рассматривался как ответвление детективного жанра, однако, позже перерос его рамки и сформировался в отдельный жанр со своими отличительными признаками [8; 3].

На данный момент в жанре шпионского романа выделяют несколько модификаций. Г.Грин подразделяет шпионский роман на психологический, сатирический и трагический [8, с. 504]. Согласно другим исследователям, в данном жанре выделяются приключенческий шпионский роман, шпионский триллер и военно–политический триллер [9; 11].

Обзор научной литературы позволяет нам выделить основополагающие признаки шпионского романа, характерные для данного жанра.

Во-первых, одним из принципиальных отличий является тот факт, что в основе шпионского романа лежит политическая интрига, а антагонист известен с самого начала, в то время как в детективе преступником оказывается наименее подозреваемое лицо, чья сущность раскрывается только в самом конце повествования [4]. Действительно, задача главного героя детектива - следователя – установить личность преступника благодаря имеющимся уликам. В шпионском романе основная миссия разведчика заключается в предотвращении преступления, в то время как личность врага известна и не требует идентификации.

Во-вторых, в шпионском романе отсутствует тайна преступления, а само преступление носит не личный, а общегосударственный характер [7].

В-третьих, отличительным признаком шпионского романа является «документальность», под которой подразумевается тот факт, что авторы шпионских романов так или иначе были связаны с разведывательной службой своей страны (например, такие писатели, как Дж. ле Карре, Грэм Грин, Ян Флеминг, Фредерик Форсайт).

Реализации данной идеи также способствует наличие в тексте имен реально существовавших и существующих людей и локаций (антропонимов и топонимов). Помимо вымышленных персонажей, в шпионских романах встречаются упоминания исторических личностей - политиков, государственных деятелей, разведчиков, артистов, деятелей искусства и кино и др., что позволяет локализовать роман во времени. Среди них имена: И. Сталина, А. Гитлера, Ш. Де Голля, А. Коллонтай, Н. Хрущева, У. Черчилля, бывших шпионов Р. Зорге, Дж. ле Карре, О. Пеньковского, Н. Хохлова, М. Хари, деятелей искусства М. Лермонтова, Ф. Феллини, Э. Хемингуэя, М. Монро, Г. Гарбо и т.д.

Помимо этого, основу сюжета шпионского романа часто составляют реальные политические события, а действия обычно разворачиваются в реально существующих городах и странах. Так, например, в романе Ю. Семенова «ТАСС уполномочен заявить» в основу сюжета положена операция по выявлению советского двойного агента Александра Огородника, работавшего на ЦРУ под кличкой «Трианон», которая проводилась в 70-е годы XX века. Роман «Вариант “Омега”. Тегеран-43» (Н. Леонов, Ю. Костров, В. Бережков) охватывает период с 1942 по 1943

года и посвящен реальным историческим событиям, которые происходили в Таллине и Тегеране. События романа Г. Грина «Тихий Американец» разворачиваются на фоне Вьетнамской войны 1950-х годов, а в романе «День шакала» Ф. Форсайта за основу сюжета берется попытка покушения на Ш. де Голля правой «Организацией Секретной Армии», произошедшая в 1961 г.

В-четвертых, в отличие от детектива, шпионский роман представляет собой идеологизированный жанр [4], в котором разведчик и его противник являются представителями двух противоборствующих политических систем и репрезентируют национальные интересы государственной власти. Шпион выступает защитником определенного политического строя и одновременно с этим проводником идеологии своей страны.

Принимая во внимание все вышесказанное, мы, в свою очередь, считаем возможным выделить еще два жанрообразующих архепризнака шпионского романа.

Речь идет об оппозиции «свой – чужой», которая является базовой оппозицией шпионского романа, и языковых средствах реализации данной оппозиции, в том числе при помощи ономастических средств языка, которые являются знаками, способными кодировать социокультурное знание, в данном случае, о шпионской деятельности, которая всегда подразумевает противостояние различных идеологий.

В своем понимании термина «ономастический знак» мы придерживаемся концепции Е.Ф.Косиченко, которая предлагает типологию ономов, основанную на классификации знаков Ч. Пирса, и выделяет ономастические индексы, ономастические иконы и ономастические символы. В соответствии с данной концепцией, к ономастическим иконам относят производные знаки, которые мотивированы звучанием и несут в своей основе идею сходства. В частности, речь идет о прозвищах, «говорящих» фамилиях, а также об именах собственных, которые отражают свойство объекта. Ономастические индексы основаны на понятии смежности и указывают на этническую, социальную принадлежность персонажа, а также на его пол, возраст и интересы. Ономастические символы определяются как знаки, форма и содержание которых связаны условной связью. К ним относятся, во-первых, прецедентные имена, а, во-вторых, имена-символы, репрезентирующие культурные и идеологические ценности [2].

С опорой на вышесказанное мы полагаем, что жанрообразующий потенциал имен собственных основан на их способности многократно кодировать различную информацию, одновременно реализуя свои иконические, индексальные и символические характеристики. В зависимости от контекста ономастический знак способен переходить из одного типа в другой. Благодаря таким переходам создается эффект

ономастических игр, с одной стороны, и актуализуется оппозиция «свой – чужой», с другой стороны.

Обратимся к примерам, позволяющим продемонстрировать, каким образом реализация тех или иных свойств ономастического знака способствует жанрообразованию. В романе Я. Флеминга «Из России с любовью» (*From Russia with Love*), действие которого разворачивается в 50-е годы прошлого столетия, руководитель отдела СМЕРШ генерал Грубозабойщиков дает указание своему лучшему агенту ирландского происхождения Доновану Гранту (*Donovan Grant*) уничтожить особо опасного британского шпиона Джеймса Бонда (*James Bond*).

Анализ текста показывает, что в зависимости от ситуации оним *Grant* попеременно реализует заложенный в нем иконический и индексальный потенциал. Под иконичностью в данном контексте понимается способность фамилии характеризовать своего носителя определенным образом. Иконические характеристики данного ономастического знака актуализируются при создании образа сильного, стойкого человека, способного выполнить любую задачу, и именно поэтому ему доверяют самые опасные и рискованные операции, в частности, убийство британского шпиона Джеймса Бонда.

The man was immensely **strong** and the bulging muscles at the base of the neck hardly yielded to the girl's thumbs <...>. The masseuse worked up the arm to **the huge biceps**. Where had the man got these **fantastic muscles** from? Was he a boxer? What did he do with his **formidable body**? [12, с. 7–11].

Перейдя на службу в советскую разведку, Грант получает новую фамилию: Красногранитский. Согласно А. В. Суперанской, суффиксы –ской /-ский входят в одну из трех наиболее распространенных моделей образования русских фамилий [6]. Данный оним сохраняет свою иконичность, однако на первый план выступают его индексальные свойства. Способность данного онима передавать информацию об этнической принадлежности персонажа способствует реализации базовой оппозиции «свой – чужой», и, как следствие, выступает в качестве жанрообразующего элемента.

'His real name was Donovan Grant, or 'Red' Grant. But, for the past ten years, it had been Krassno Granitski, with the code-name of '**Granit**' [12, с. 13].

Таким образом, смена типа ономастического знака является приемом ономастической игры, которая, в свою очередь, выступает в качестве основополагающего жанрообразующего элемента шпионского романа.

Отметим, что факт наличия у одного персонажа нескольких имен дает повод обратиться к анализу использования ономастикона в тексте. Несомненно, существует множество вариантов интерпретаций одного и того же контекста, однако в данном случае нам представляется важным наличие подтверждения таких интерпретаций в тексте.

Имя главного героя романа Я. Флеминга «Из России с любовью», британского агента Джеймса Бонда восходит к библейскому имени Иаков и буквально означает «тот, кто идет по пятам» [5, с. 57]. Этимология данного имени косвенно указывает на предназначение данного персонажа – выслеживать врагов государства. Чтобы не допустить провала, Джеймс Бонд меняет свои имя и фамилию на Дэвид Сомерсет (David Somerset). На первый взгляд, данные имена выглядят обычными, неброскими и отвечают ситуации, в которой важно остаться незамеченным. Вместе с тем, лингвистический анализ текста позволяет сделать ряд предположений относительно роли имен в создании художественных образов. Имя Давид имеет библейские корни и связано с царем Иудеи и Израиля Давидом, который, будучи совсем молодым, вышел на поединок против сильного и жестокого Голиафа и победил его. Являясь ономастическим знаком, данное имя демонстрирует как иконические, так и символические свойства. Символические свойства имени проявляются по мере того, как при его употреблении актуализируются ассоциативные связи с библейским текстом, повествующим о поединке Давида и Голиафа. Такой же поединок происходит между двумя главными противниками романа – Джеймсом Бондом и Донованом Грантом. Поскольку вследствие длительного использования имя Давид утратило свое первоначальное этимологическое значение, в начале романа оно воспринимается как обычное имя и выступает в качестве ономастического индекса. Однако по мере развития сюжета данный индекс наполняется содержанием и вызывает ассоциации с библейским текстом, реализуя одновременно свой иконический и символический потенциал. В контексте шпионского романа данное имя не привлекает внимания к своему носителю, позволяя ему оставаться неприметным и, таким образом, участвовать в жанрообразовании художественного произведения.

‘Somerset. <...> David Somerset. Profession, Company Director. That *means nothing*’ [12, с. 178].

В романе «Возвращение резидента» Олега Шмелева и Владимира Востокова в центре повествования оказывается советский шпион Михаил Тульев, одной из задач которого является ликвидация опасного немецкого преступника Гюнтера Гофмана, скрывающегося в послевоенное время в Северной Америке. В начале повествования имена Гюнтер и Гофман реализуют свой индексальный потенциал, указывая на этническую принадлежность своего носителя. Пытаясь скрыться от правосудия, Гофман меняет свою фамилию на Гриффитс. Данная фамилия имеет валлийское происхождение и распространена в Уэльсе [10], что позволяет военному преступнику замаскировать свое истинное происхождение во избежание возмездия. Смена фамилии является, по нашему мнению, приемом ономастической игры и способствует реализации базовой оппозиции жанра шпионского романа «свой – чужой».

- Ты знаешь, как позвонить в Интерпол?

- Узнаю.

- Вот что надо им сообщить: человек, выдающий себя за Гриффитса, на самом деле Гюнтер Гофман, давно разыскиваемый преступник [1].

В тексте романа встречается еще одно средство именованного персонажа – имя Алоиз. Алоиз известен в узких кругах как человек, который организует и оплачивает заказные убийства. Согласно одной из интерпретаций, данное имя происходит от древнегерманского Alwis, что означает «весьма мудрый, разумный» [3]. Кроме того, такое же имя носил отец Адольфа Гитлера – Алоиз Гитлер. Таким образом, в данном контексте при смене имени происходит также смена типа ономастического знака, который переходит из индексального в символический. Оним Алоиз при этом наполняется определенным ценностным содержанием.

Таким образом, приведенные примеры показывают, что жанрообразующий потенциал имен собственных заключается в их способности многократно кодировать различную информацию, одновременно с этим реализуя свои иконические, индексальные и символические характеристики. В определенном контексте ономастический знак способен менять свои характеристики, а также переходить из одного типа ономастического знака в другой, что является примером ономастической игры, участвующей в жанрообразовании художественного произведения и актуализации оппозиции «свой – чужой».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Востоков В., Шмелев О.* Возвращение резидента. URL: Royallib.ru.
2. *Косиченко Е. Ф.* Лингвосомиотическая концепция ономастикона (на материале художественных текстов). Специальность 10.02.19 – теория языка. Дисс.док.филолог.наук. М.: МГЛУ, 2017. 378 с.
3. Европейские имена: значение и происхождение. URL: kurufin.ru
4. *Москаленко О. А., Соина А. С.* Шпионский роман как типичный жанр массовой литературы XXI века. [Электронный ресурс] / Москаленко О. А., Соина А. С. // Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». Серия: Гуманитарные науки. №8 2017 (август). С. 152–156. URL: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/ru/--gn17-08/3618-a>
5. *Рыбакин А. И.* Словарь английских личных имен: 4000 имен. 3-е изд., испр. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2000. 224 с.
6. *Суперанская А. В.* Современные русские фамилии. М.: Наука, 1981; Изд.2-е, 1984. 176 с. (в соавторстве с А.В.Сусловой).
7. *Федунина О. В., Кузнецова А.В.* Советский шпионский роман периода «оттепели»: к проблеме жанрового инварианта. [Электронный ресурс] / О. В. Федунина, А. В. Кузнецова // Новый филологический вестник. 2008. №2. Том 7. С. 35–51.
8. Энциклопедический словарь английской литературы. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького РАН; / под ред. А. П. Саруханян. М.: Наука, 2005. 541 с.

9. Cuddon, J. A. *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, Third Edition, 1991. pp. 908–09.
10. Dictionary of American Family Names ©2013, Oxford University Press. URL: ancestry.com
11. Drabble, Margaret. *The Oxford Companion to English Literature*, Sixth Edition, 2000. pp. 962–63.
12. Fleming Ian. *From Russia with Love*. Vintage Books Ltd, Random House, 20 Vauxhall Bridge Road, London, 2012. 356 pp.

НОВАЯ ЖИЗНЬ УСТАРЕВШИХ СЛОВ, ИЛИ ВОЗВРАЩЕНИЕ К ИСТОКАМ

Аннотация. Статья написана в русле исследований национально-культурной специфики русского языка в целом и его составляющих. В центре внимания автора – процесс деархаизации слов. На примере слова «полиция» изучены этапы функционирования такой лексики в языке, обусловленность жизнью социума, причины ухода из узуса и возвращения в него. В качестве важной особенности данных языковых единиц отмечено неоднократное изменение денотата и коннотаций.

Ключевые слова: архаизм, деархаизация, денотат, коннотации.

Larisa N. Fedoseyeva

NEW LIFE OF OBSOLETE WORDS, OR GOING BACK TO THE BASICS

Abstract. The article is written in the context of research into the national and cultural specifics of the Russian language as a whole and of its components. The author focuses on the process of the word dearchaization. Using the word “police” as an example, the author describes the stages of this vocabulary functioning in the language, its dependence on the life of society, the causes of its leaving usage and returning to it. Repeated changes in denotations and connotations have been noted as an important feature of these language units.

Key words: archaism, dearchaization, denotation, connotation.

XXI век – время все нарастающих скоростей. Язык не остается в стороне от этой тенденции: изменения в нем происходят гораздо быстрее, нежели ранее, в предыдущие периоды развития общества. Особенно сказывается это на процессах архаизации и заимствования лексики. Причем налицо связь этих языковых явлений: одни слова стремительно устаревают, уходят из узуса «на покой» в словари, другие приходят как неологизмы, как правило, в результате заимствования.

В русле этих процессов интересным явлением представляется деархаизация некоторых слов в русском языке, например: *полиция*, *полицейский*, *губернатор*, *вице-губернатор*, *лавка* (в значении *магазин*), *пансион*, *гимназия*. Такая лексика спустя десятилетия после исчезновения триумфально вернулась в речь носителей языка, будучи востребованной для обозначения реалий, которые какое-то время носили иные, на первый взгляд более современные названия. Почему же это случилось, и какие метаморфозы произошли с денотатами и коннотациями этих слов?

Попробуем ответить на эти вопросы на примере слова *полиция*. Словарь В.И. Даля дает ему следующее определение: «Надзор за внешним порядком в общежитии; исправа» [2, с. 261].

Обратимся к истории. Первые полицейские, точнее полицмейстеры, появились в Российской Империи при Петре I, который позаимствовал термин «полиция» из Западной Европы: «Полиция – нем. [Polizei] < гр. [politeia государственное устройство] – в капиталистических странах – особые государственные органы, охраняющие государственный строй и его порядок» [5, с. 452](выделено нами – Л.Ф.). До этого функции охраны порядка в России выполняли стрельцы. Служба эта была почетной, хорошо оплачивалась, имела льготы, среди которых особенно ценилась возможность в выходной день пить водку бесплатно, а также заниматься какой-то деятельностью, приносящей дополнительный доход и не облагаемой налогами. На службу брали не каждого, а лишь молодых людей высокого роста и богатырского телосложения с хорошей репутацией.

Главная полиция была учреждена в 1715 году в Санкт-Петербурге. Штат ведомства состоял всего из 41 сотрудника: заместителя генерал-полицмейстера, четырех офицеров и 36 рядовых. Сам генерал-полицмейстер был назначен лишь спустя три года – им стал генерал-адъютант Девиер, иностранец. В других российских городах полиция появилась в 1733 году при Анне Иоанновне.

Примерно сто лет спустя император Александр I ввел новую административную структуру и создал Министерство внутренних дел, в котором появился департамент, отвечавший за вопросы охраны правопорядка и носивший название «департамента спокойствия и благопристойности».

Российская полиция вновь была модернизирована в 1860 годах при императоре Александре II. На нее стал возлагаться чрезвычайно широкий спектр функций: полицейским приходилось заниматься не только борьбой с преступностью, но и такими проблемами, как контроль пьянства и чистоты улиц, безопасность на железнодорожном транспорте.

Но так сложилось исторически, что народ не любил полицейских. В царское время им было разрешено при допросе применять приемы рукоприкладства. Кроме того, полицейские брали взятки с высокопоставленных особ. При довольно хорошей оплате труда эти должности не были почетными.

История развития полиции прервалась в феврале 1917 года, когда после отречения императора Николая II от престола революционеры сожгли полицейские участки, убив или ранив десятки правоохранителей, а временное правительство, которое заменило царскую администрацию, распустило старые полицейские структуры и создало «гражданскую милицию». Слово *полиция* мгновенно стало архаизмом.

Милиция в дореволюционной России тоже была. Словарь В.И. Даля предлагает такую дефиницию: «Милиция – временное или земское войско, ополчение, ратники, народная рать» [1, с. 325]. Вооруженные отряды

добровольцев из местного населения составляли штат милицейских объединений. Скорее, их можно было назвать ополчением, нерегулярным сообществом людей, желающих поддерживать порядок в той местности, где они проживали. Набирались они, как правило, в военное время. Могли участвовать в боевых действиях за территорией своей местности вместе с регулярными войсками. Но зачастую они выступали помощниками полиции в подавлении мятежей и забастовок. Сам корень слова «милит» происходит от английского «military», что, как известно, означает «военный» («Милиция – лат. [militia военная служба] – 1) военное ополчение, выставляемое в случае войны и имеющее в мирное время лишь небольшие кадры военных инструкторов, под руководством которых население, призываемое для коротких учебных сборов, обучается военному делу» [5, с. 368]).

Итак, после социалистической революции в октябре 1917 года милиция заменила собой полицию. Долгие годы в милицию принимались молодые люди, не имевшие никаких навыков в раскрытии преступлений, наведении порядка среди граждан. Милиционеры продолжали вести себя как народное ополчение, появлявшееся на месте свершившегося преступления в специальной повязке, с оружием и со справкой милиционера («Милиция – 2) м. рабоче-крестьянская – часть аппарата НКВД, основными задачами которой являются борьба с преступностью, охрана революционного порядка, общественной безопасности, социалистического имущества, а также личной безопасности и имущества граждан» [там же, с. 368]).

Со временем ситуация изменилась. Милиция стала мощной правоохранительной силовой структурой, принявшей на себя все функции организаций, которые во всем мире называются *полицией* («Милиция – 1. Государственный орган в СССР для охраны общественного порядка; местное управление этого органа. До 1946 г. милиция называлась «Рабоче-крестьянской», а с тех пор – «Советской». Росси, т.1, 230. Моя милиция меня бережет. Патет. Популярный лозунг советского периода». 2. Разг., собир. Работники милиции, милиционеры» [6, с. 237]). Таким образом, прежний денотат слова *милиция* был заменен новым, унаследованным от слова *полиция*. Негативные же коннотации последнего архаизировались вместе с наименованием. Правда, шлейф народного ополчения так и тянулся за *милицией*: «Милиция. 1. В некоторых странах: административно-исполнительный орган, занимающийся борьбой с преступностью и правонарушениями, охраной порядка, а также личной безопасности граждан и их имущества. 2. собир. Работники этого учреждения. 3. В некоторых странах: название народного ополчения» [3, с. 356] (выделено нами – Л.Ф.).

Однако за время своего существования милиция, как когда-то полиция, дискредитировала себя в полной мере. Среди ее сотрудников

наблюдались частые правонарушения: превышались должностные полномочия, повсеместно были зафиксированы случаи коррупции. Сотрудников милиции перестали уважать, что проявлялось в неприглядном, общем для всех милиционеров названии «мусор». Чтобы изменить ситуацию, нужна была реформа внутри правоохранительного ведомства и ... новое наименование.

Слухи о том, что милиция станет полицией, ходили долгое время, но закон несколько лет рассматривался, изменялся, обсуждался. В начале 2010 года председатель Счетной палаты Российской Федерации С.В.Степашин впервые сообщил о том, что милиция исчезнет, а на смену ей придет профессиональная полиция. А в августе того же года президент Д.А. Медведев заявил, что России нужны «сотрудники, которые эффективны, честно и слаженно выполняют свою работу» и органам правопорядка пора вернуть их исконное имя – полиция [7] (выделено нами – Л.Ф.). Согласно опросу Всероссийского центра изучения общественного мнения, 63% россиян на тот момент были уверены, что смена названия ничего не изменит. Кроме того, документ активно критиковали представители оппозиции [там же]. В августе 2010 года законопроект о переименовании милиции в полицию был представлен на обсуждение общественности, в январе 2011 года закон о полиции был принят Госдумой, и с 1 марта милиция была официально упразднена. Когда это произошло, народ не сразу увидел изменения. Да и невозможно за один день переменить свое отношение к структуре, которая стала по-другому называться, а по существу осталась прежней.

Президент Д.А. Медведев утверждал, что это – необходимые меры, призванные оздоровить правоохранительные органы [8]. Когда милицию переименовали в полицию, сотрудники стали называться полицейскими. Их количество сократилось почти на 20 процентов, но тем, кто остался, была повышена зарплата: всегда предполагается, что достойная оплата труда стимулирует сотрудников, к тому же при ужесточении наказаний за коррупцию это дает возможность снизить возможное взяточничество среди полицейских. Многие функции милиции автоматически были переведены в полицию. Большинство сотрудников лишь поменяли название с милиционера на полицейского, оставшись в прежней должности и звании. Однако, судя по статьям закона «О полиции», обязанностей у полицейских стало больше. К примеру, знакомая нам по иностранным фильмам практика зачитывания прав задержанным гражданам, необходимость представляться внятно и предоставлять удостоверение по первому требованию. Сотрудники полиции обязаны соблюдать права задержанных граждан и обеспечить им возможность совершить бесплатный звонок.

В Федеральном Законе «О Полиции» № 3-ФЗ от 7 февраля 2011 года сказано, что она предназначена для защиты жизни, здоровья, прав и свобод

граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства, для противодействия преступности, охраны общественного порядка, собственности и для обеспечения общественной безопасности. Полиция незамедлительно приходит на помощь каждому, кто нуждается в ее защите от преступных и иных противоправных посягательств. Полиция в пределах своих полномочий оказывает содействие федеральным органам государственной власти, органам государственной власти субъектов Российской Федерации, иным государственным органам, органам местного самоуправления, иным муниципальным органам, общественным объединениям, а также организациям независимо от форм собственности, должностным лицам этих органов и организаций в защите их прав [9].

Основной причиной перемен, произведенных с организацией, называют попытки выстроить новое общество, обеспечить улучшение правопорядка. На одной из конференций В. В. Путин сказал, что в данных государственных органах были необходимы структурные изменения. Многие из участников с ним согласились [10].

Поначалу высказывались опасения, что полицейские будут вызывать в народе негатив. Одна из причин – неприятные ассоциации, связанные с термином «полицаи». В годы Великой Отечественной войны, когда немцы заняли советские территории, себе в помощь они набирали полицаев из местного населения. Как эти люди зверствовали, до сих пор ходят легенды. Вместо наведения порядка среди населения они занимались запугиванием и истреблением людей («Полицай. Презрит. Полицейский, завербованный из числа местного населения на службу в фашистскую полицию (на оккупированных территориях во время Великой Отечественной войны)» [4, с. 567]). Долгие годы память народа привносила в слово «полицейский» самый негативный смысл («Полицейский – 1. Лицо, состоящее на службе в полиции. 2. Неодобр. О руководителе, воспитателе и т.п., методы которого характеризуются грубым насилием и произволом» [там же, с. 567]). Но теперь эта коннотация несколько стерлась, может быть потому, что *полицай* и *полицейский* – однокоренные, но не идентичные слова.

С помощью реформы, в результате которой произошло переименование милиции, предполагалось решить немало важных вопросов. Деятельность правоохранительной системы должна была стать более профессиональной, чем прежде. Полицейским вменяется в обязанности защищать свободу людей, обеспечивать охрану общественного правопорядка, противостоят преступности. От сотрудников полиции требуют повышенной ответственности и высокого профессионализма.

И все-таки, почему милицию переименовали в полицию? Для чего же нужно было менять название организации, если суть по большому счету осталась прежней? Милиция и полиция – в чем разница для сотрудников и населения?

Денотат деархизованного слова *полиция* был в значительной мере унаследован от предшествующего наименования организации – *милиция* – с незначительными изменениями, коснувшимися структуры, подчиненности и некоторых функций организации. Коннотации же появились новые: *полиция* ассоциируется, с одной стороны, с профессионализмом, законностью, неподкупностью, с другой – с формализмом и дистанцированностью от народа. Мнение официальных лиц таково: реформа МВД принесла больше положительных моментов, чем отрицательных. При этом люди отмечают, что название негативно повлияло на полицейских, сделав их похожими на киношных непробиваемых копов. Форма стала до боли напоминать обмундирование полицаев времен Великой Отечественной войны, а отношение к населению из вежливого переросло в формальное, что также негативно влияет на отношение к стражам закона. Многие считают, что полиция более отдалена от народа, чем милиция. Теперь мало кто отваживается на открытый разговор с представителями закона.

Остается надеяться, что мы наблюдаем лишь неизбежные недоработки, которые со временем будут сведены к минимуму, и что слово *полиция* не «обрастет» негативными коннотациями, в результате чего столь необходимая в государстве организация может вновь потребовать переименования. Ведь именно стремление обновить коннотации, избавить слово от негативной окраски, как показало наше исследование, стало первопричиной деархизации лексемы «полиция» в современном русском языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Том второй. – М.: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1881. – 779 с.
2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Том третий. – М.: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1881. – 555 с.
3. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Современный толковый словарь русского языка / Гл. редактор С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: «Норинт», 2006. – 960 с.
5. Словарь иностранных слов / Гл. редактор Ф.Н. Петров. – М.: ОГИЗ РСФСР, 1937. – 728 с.
6. Толковый словарь языка Совпедии: ок. 10 000 слов и выражений / СПбГУ; Межкаф. словарный каб. им. Б.А. Ларина; В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 505, [7]с.: ил.
7. Эл. ресурс. URL: <https://news.rambler.ru/other/41749305-komu-i-zachem-ponadobilos-menyat-militsiyu-na-politsiyu/> (дата обращения: 04.02.2020).
8. Эл. ресурс. URL: <https://fb.ru/article/410876/kogda-militsiyu-pereimenovali-v-politsiyu-militsiya-i-politsiya-v-chem-raznitsa> (дата обращения: 04.02.2020).

9. Эл. ресурс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/
(дата обращения: 04.02.2020).

10. Эл. ресурс. URL: <https://policii.net/sovety/v-kakom-godu-militsiyu-pereimenovali-v-politsiyu> (дата обращения: 04.02.2020).

О СТЕРЕОТИПАХ В УЧЕБНИКАХ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Стереотипы, в том числе и национальные, теснейшим образом связаны как с культурой, так и с языком того или иного народа, поэтому они в скрытой или явной форме присутствуют в учебниках иностранного языка. ИмPLICITно они проявляются в подборе текстов, в диалогах героев, в их поведении, в выборе ситуаций. ЭкPLICITно они обычно представлены идиомами, пословицами и поговорками, которые выполняют роль культурных стереотипов. Эти стереотипы передаются от поколения к поколению, благодаря содержащимся в них культурным коннотациям.

Ключевые слова: польский язык, национальные стереотипы, система ценностей.

Olga N. Shapkina

ABOUT STEREOTYPES IN TEXTBOOKS OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. Stereotypes, including national ones, are closely related to both the culture and the language of a particular people, so they are present in hidden or explicit form in foreign language textbooks. Implicitly, they are manifested in the selection of texts, in the dialogues of characters, in their behavior, in the choice of situations. Explicitly, they are usually represented by idioms, proverbs and sayings that serve as cultural stereotypes. These stereotypes are passed down from generation to generation, thanks to the cultural connotations they contain.

Keywords: Polish language, national stereotypes, value system.

Стереотипизация охватывает различные сферы человеческой жизни и касается, прежде всего, названий национальностей, профессий, степеней родства, животных, в общем, всего того, что человек познает в процессе создания собственной модели мира. Большое значение для ее создания имеет существующая в данном обществе система ценностей, важным элементом которой является оппозиция «свой – чужой». Стереотипы являются неотъемлемой частью любого языка, чем и объясняется их присутствие в учебниках иностранных языков, в том числе польского языка.

Мы попытались проанализировать изданные в Польше учебники польского языка как иностранного с точки зрения представленных в них национальных стереотипов. Были рассмотрены 8 учебников, написанных польскими авторами в течение 15 лет: с 1996 по 2009 г. (уровень В1, В2, С1). Их анализ показал, что национальные стереотипы в той или иной форме присутствуют в учебниках польского языка.

Их присутствие может быть выражено имPLICITно. Например, в текстах учебников, изданных в Ягеллонском университете, показывается

жизнь в Кракове студентов-иностранцев, которые приехали в Польшу учиться. Из диалогов мы узнаем, что немца Питера отличает трудолюбие, дисциплинированность:

„Moja rodzina nie jest biedna, ale wolę pracować i sam płacić za studia” [9, с.114] –Моя семья не бедная, но я предпочитаю работать и сам платить за учебу.

Питер также расчетлив и рассудителен, о чем свидетельствуют следующие реплики диалога:

„W Niemczech można zarobić więcej, więcej też można oszczędzić” [9, с. 115] – В Германии можно заработать больше и больше сэкономить.

„Lepiej uczyć się polskiego w Polsce. Przynajmniej jestem pewien, że ludzie rozumieją to, o czym mówię” [9, с. 115] - Лучше изучать польский язык в Польше. По крайней мере, я уверен, что люди понимают то, о чем я говорю.

Подобных высказываний авторы не вкладывают в уста польских студентов или француза Мишеля. Француз Мишель - натура увлекающаяся и всесторонне развитая. Поляк однокурсник характеризует его так:

„Jest bardzo inteligentny i w ogóle interesujący... Interesuje się kulturą, polityką, teraz językiem i kulturą polską. No i dziewczynami!” [8, с. 41 – 42] – Он очень умный и многим интересуется – культурой, политикой, сейчас польским языком и польской культурой. И, конечно же, девушками.

В отличие от Питера он увлекается музыкой, театром, кино и очень удивляется, что можно одновременно учиться и работать. Встретив идущего с работы Питера, он говорит:

„Jak to, z pracy? To niemożliwe! Czy nie masz za mało czasu na swoje studia?” [8, с. 72] – Как это – с работы? Это невозможно! Тебе, наверное, не хватает времени на учебу?

Мишель очень эмоционален, получив известие о болезни мамы, он оставляет учебу и возвращается во Францию:

„Muszę być z nią. Ona ma tylko mnie, bo ojciec nie mieszka z nami... Zresztą teraz nie mogę się uczyć, bardzo się denerwuję” [8, с. 120] – Я должен быть с ней, ведь у нее никого кроме меня нет, отец не живет с нами. Я очень волнуюсь и не могу учиться.

Как истинный француз Мишель, конечно же, пользуется успехом у девушек. Агнешка говорит о нем подруге:

„To ładny chłopak... Lubi tańczyć, jest dowcipny... Dla mnie jest czarujący!” [8, с. 105] – Это красивый парень... Он остроумный, любит танцевать... Он просто очаровательный!

Все это соответствует национальным стереотипам француза и немца, существующим в польской культуре, о которых пишет Ежи Бартминьски. Признавая, что исторически стереотип немца в Польше всегда был отрицательным (Jak świat światem Niemiec nie był Polakowi bratem -Никогда немец не был поляку братом) он, тем не менее, отмечает: «Наряду с

негативным стереотипом, усиленным событиями последней войны, формируется позитивный стереотип немца, выделяющий такие черты, как трудолюбие, четкость, последовательность, чистоплотность». Ежи Бартминьски пишет также, что стереотип француза всегда был и остается исключительно положительным: «Француз воспринимается с симпатией и доброжелательностью, отмечается, что он элегантный и деликатный, влюбчивый и искусный в любви, умный и веселый» [3, с. 380]. Известная польская пословица это, кстати, подтверждает:

„Francuz zmyśli, Niemiec zrobi, Polak głupi wszystko kupi” [3, с. 374] – Француз придумает, немец сделает, а глупый поляк все купит.

В учебниках также есть упоминание о изысканной французской кухне и о том, что французы – гурманы, много времени уделяющие хорошей еде:

„Francuzi przywiązują dużą wagę do spraw, związanych z jedzeniem... Francuz może zapomnieć jak wygląda ślubna suknia jego żony, ale do końca życia będzie pamiętał zestaw dań przyjęcia weselnego” [7, с. 80] – Французы уделяют большое внимание всему, что связано с едой. Француз может забыть, как выглядело свадебное платье его жены, но до конца жизни будет помнить свадебное меню.

В некоторых учебниках о национальных стереотипах говорится напрямую. Так в учебнике «Wśród ludzi i ich spraw» есть урок, который так и называется „Kogo i za co nie lubimy” [1, с. 102 – 114]. В нем приводится табличка со статистическими данными, отражающими национальные симпатии и антипатии поляков. Указаны, правда, только ближайшие соседи, из которых три лучшие позиции занимают словаки, чехи и литовцы, а три последние – евреи, украинцы и цыгане. Немцы, белорусы и русские находятся в центральной части этой шкалы. При этом учащихся просят прокомментировать табличку и ответить на вопросы:

- Czym można wytłumaczyć tak dużą niechęć Polaków do niektórych nacji, a czym sympatię wobec innych? – Чем можно объяснить такую сильную неприязнь поляков к отдельным национальностям и симпатию по отношению к другим?

- Jaką rolę odgrywają tu stereotypy? – Какую роль в этом играют стереотипы?

- Jakie czynniki, według ciebie, mają wpływ na powstawanie stereotypów? – Какие факторы, по-твоему, влияют на возникновение стереотипов?

Приводится, правда цитата из работы Х.Кубяка, в которой говорится, что стереотипы „oparte są na błędnych uogólnieniach, pólprawdach, powierzchownych obserwacjach. Dokonywane są na podstawie łatwo dostrzegalnych różnic między „obcymi” a „swoimi”. Badaia socjologiczne wskazują, że najtrwalsze w Polsce są stereotypy Cygana, żyda, Niemca” [1, с. 102] - Стереотипы основаны на ошибочных обобщениях, полуправдах, поверхностных наблюдениях. Они возникают в результате легко заметных различий между «чужими» и «своими». Социологические исследования

показывают, что самыми устойчивыми в Польше стереотипами являются стереотипы цыгана, еврея и немца. А затем авторы просят назвать черты, которые повлияли на образование негативных стереотипов еврея, немца и цыгана, давая при этом подсказку: физические черты, внешний вид, язык, одежда, черты характера, поведение, что-то другое [1, с. 104].

Что же касается стереотипа поляка, то он, несомненно, широко представлен в учебниках и является в большей степени положительным. Так авторы отмечают традиционное гостеприимство поляков, о котором говорится во многих пословицах (например, *Polska spota każdemu otworzyć wrota* – Поляк считает делом чести каждому ворота открыть). Герои текстов часто приглашают друзей и знакомых к себе домой, особенно на праздники. Например, перед Рождеством Войтек приглашает Питера:

„Zapraszam cię do siebie... święta będę spędzał tylko z rodzicami. Przecierz ich znasz! Oni bardzo cię lubią, musisz przyjść... Nie będziesz sam. Przyjadę po siebie...” [9, с. 61] – Приглашаю тебя к себе... на праздники, будут только родители. Ты ведь их знаешь! Они тебя очень любят, ты должен прийти... Я заеду за тобой...

Студентам предлагается обсудить и прямые высказывания типа «*Ludzie W Polsce są gościnni*» [9, с. 235] – Люди в Польше гостеприимны.

Составной чертой автостереотипа поляка является также искренность, открытость (см. пословицу *U Polaka co w sercu, to i na języku* - У поляка, что на сердце, то и на языке). Причем открытость понимается не только на уровне личных отношений, но и как «открытость миру, всему новому». Так, герой одного из учебников говорит:

„*Mamy gigantyczne otwarcie na świat!*» [9, IV] – Мы очень открыты миру!

А героиня того же учебника, обсуждая с друзьями планы на каникулы, предлагает:

«*Spotkajmy się gdzieś w Europie!*» [9, с. 261]- Давайте встретимся где-нибудь в Европе.

Не случайно именно эта фраза дала название всему учебнику.

Галантность поляков по отношению к женщинам хорошо известна и является частью автостереотипа. Герои учебных текстов часто приглашают девушек в кино, театр, кафе, дарят им цветы, помогают сделать покупки и подвозят их до дома. В учебниках приводятся также поговорки, иллюстрирующие данную особенность. «*Co Polak – to rycerz*» (Каждый поляк – рыцарь) – это конечно поляки говорят о себе. А вот поговорка „*U nas nie Polska, chłop ważniejszy od baby*» (У нас не Польша, мужик важнее бабы»), как видно, принадлежит соседям. При этом авторы просят учащихся сравнить и прокомментировать эти поговорки [1, с. 104]. Элементами положительного автостереотипа поляка являются также сердечность, эмоциональность, свободолюбие, романтичность,

достоинство, честь, что также в той или иной мере находит отражение в учебниках польского языка.

Иллюстрацией отрицательных черт являются такие приводимые в учебниках пословицы, как „Gdy się dwaj Polacy zejda, to w trzy strony się rozejda” (Если два поляка сойдутся, то в три стороны разбегутся), „Mądry Lach po szkodzie, zamknął stajnię jak mu konia ukradli” (Лях задним умом крепок – запер конюшню, когда у него коня украли), „Polskie ceremonie: brną po wodzie, a kładka pośrodku” (Церемонные поляки идут по воде, а мостик посередине), „Jak ryba bez wody, tak Polak bez urzędu żyć nie może” (Как рыба без воды, так и поляк без должности жить не может) [1, с. 104].

И хотя приехавший в Польшу француз - герой одного из учебников говорит, что поляки бывают разные, в его словах просматривается все тот же стереотип:

Jacy są Polacy? Po kilku miesiącach pobytu w Polsce wiem, że ludzie bywają tu gościnni, spontaniczni, szczerzy, tak jak bywają nietolerancyjni, niegospodarni, niesolidarni... Na szczęście dla mnie okazało się, że Polacy są różni (niestereotypowi)” [8, с. 206] – Какие же они, поляки? После нескольких месяцев пребывания в Польше я знаю, что люди бывают здесь гостеприимными, эмоциональными, искренними, но также бывают и нетолерантными, бесхозяйственными, несолидарными... К счастью для меня оказалось, что поляки бывают разными (т. е. нестереотипными).

Проведенный нами анализ учебников дает возможность говорить не только о национальных стереотипах, но и о стереотипе европейца. Польское существительное Europejczyk (европеец) давно перестало обозначать лишь «человека, родившегося и живущего в Европе». Оно приобрело дополнительное значение «человек европейской культуры», а с ним и черты стереотипа. Как отмечает Ежи Бартминьски, стереотип этот носит исключительно положительный характер:

«Образ Европы и европейца ... является идеальным, он опирается на общественные ожидания и систему ценностей» [2, с. 140].

Еще более детально говорит об этом польский политик Владыслав Бартошевски: «Термины „Европа, европеец” не являются чисто географическими..., они стали собирательным символом фундаментальных основ и ценностей. Европа – это прежде всего свобода личности, права человека – политические и экономические. Это демократический и гражданский порядок, это правовое государство, эффективная экономика... И одновременно это непреходящие культурные ценности» [2, с. 140].

«Европеец» в учебниках очень широко представлен иностранными студентами, которые приехали учиться в Польшу. Они, как правило, культурные, хорошо образованные, интересуются не только польским языком, но и польской культурой (а некоторые еще и русской), знают несколько языков.

Герой одного из учебных текстов говорит:

„Kto dziś rozpoczyna studia nie znając jednego – dwóch języków obcych jest marnym kandydatem na Europejczyka” [7, с. 11] – Кто сегодня поступает в университет, не зная одного – двух иностранных языков, тот является плохим кандидатом в европейцы.

Студенты из Европы очень мобильны, они свободно перемещаются из одной страны в другую и приобщают к этому польских студентов [9, с. 261]. Их отличает толерантность в отношении различных меньшинств и людей другого вероисповедания.

Стереотип «европейца» находит в учебниках не только имплицитное выражение, европейцам и Европе посвящены отдельные тексты «Mam do tego prawo» [4, с. 104], „W Unii nam się podoba” [9, с. 251], „Unia Europejska” [9, с. 160], „Europejska Akademia Mody” [4, с. 55], „Prawa i wolności człowieka” [1, с. 106].

Стоит отметить, что не только существительные Europa, Europejczyk, но и прилагательное europejski (европейский), которое в словарях польского языка определяется как «относящийся к странам, лежащим на западе Европы», в результате семантической модификации приобрело новое значение - «очень хороший». Это слово часто встречается в учебниках в сочетаниях: europejski styl, europejska jakość, europejska marka, europejskie samochody (европейский стиль, европейское качество, европейская марка, европейские автомобили) и т.д. Таким образом, данное прилагательное в результате семантической модификации постепенно отрывается от своего словарного значения и приобретает новое, оценочное.

Нередко встречаются в рассмотренных нами текстах и другие дериваты от данного корня (euroentuzjasta, eurosceptyk, proeuropejski, europeizacja, europeizować się, europejskość, europeizm), что свидетельствует о большой значимости данного понятия для польского общества, особенно после вступления Польши в Евросоюз.

Подводя итог, следует сказать, что нельзя отделить язык от культуры, и поэтому в учебниках языка должен присутствовать и присутствует в той или иной мере культурный компонент. Стереотипы теснейшим образом связаны как с культурой, так и с языком того или иного народа, поэтому они в скрытой или явной форме присутствуют в учебниках иностранного языка. Имплицитно они проявляются в подборе текстов, в диалогах героев, в их поведении, в выборе ситуаций. Эксплицитно они обычно представлены идиомами, пословицами и поговорками, которые выполняют роль культурных стереотипов. Эти стереотипы передаются от поколения к поколению, благодаря содержащимся в них культурным коннотациям.

Анализируя культурный контекст, содержащийся в учебниках иностранного языка, следует стараться понять, насколько он обусловлен сложившейся у носителей данного языка системой ценностей, а насколько

- суб'єктивними представленнями авторів учебника. Хотя не всегда это бывает легко сделать.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Bajor E., Madej E.* Wśród ludzi i ich spraw. W-wo PWN, Warszawa, 1999.
2. *Bartmiński J.* . Językowe podstawy obrazu świata. W-wo UMCS, Lublin, 2007.
3. *Bartmiński J., Panasiuk J.* Stereotypy językowe // Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2. Współczesny język polski. Red. J. Bartmiński. Wrocław, 1993.
4. *Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A.* Hurra!!! Po polsku 3. Kraków, 2009.
5. *Gołkowski M., Kiermut A., Kuc M., Majewska-Meyers M.* „Gdybym znał dobrze język polski...” W-wo UW, Warszawa, 1997.
6. *Lipińska E.* Z polskim na ty. Universitas, Kraków, 2004.
7. *Lipińska, E. Dąmbska G.* Kiedyś wrócisz tu... Universitas, Kraków, 2000.
8. *Miodunka W.* Cześć, jak się masz? Universitas, Kraków, 1996.
9. *Miodunka W.* Spotkajmy się w Europie. Universitas, Kraków, 2006.

НЕМЕЦКИЕ И РУССКИЕ ПАРЕМИИ С КОМПОНЕНТОМ «FEUER / ОГОНЬ»: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются поговорки немецкого и русского языков с компонентом «Feuer / огонь» с лингвокультурологической точки зрения. Автор выделяет сходные логико-тематические группы, прослеживает отражение менталитета носителей немецкого и русского языков в их фольклоре, делает вывод о значимости и месте огня в русской и немецкой лингвокультурах.

Ключевые слова: лингвокультурология, паремиология, семантика, поговорка, огонь.

Olga N. Shmeleva

RUSSIAN AND GERMAN PROVERBS WITH THE COMPONENT “FIRE”: LINGUA-CULTURAL ASPECT

Abstract. The paper studies some Russian and German proverbs with the component “fire” from the perspective of cultural linguistics. The author describes similar logical-thematic groups, analyses the chosen fire-proverbs in terms of lingua-cultural studies disclosing the correlation between Russian and German mentality and the role of fire in Russian and German folklore.

Key words: linguacultural studies, paremiology, semantics, proverb, fire.

Освоение огня стало ключевым моментом в эволюции человеческой цивилизации, его можно назвать первой научной революцией. Большинство изобретений, так или иначе повлиявших на качество жизни человека, были бы невыполнимы без использования энергии огня. Огню посвящены многочисленные сказки, мифы и легенды разных народов, огню приписываются сакральные и символические функции в разных культурах. Считается, что речь и умение добывать и пользоваться огнем являются главными признаками, отличающими человека от животных. В данной статье мы рассмотрим поговорки немецкого и русского языков с компонентом «Feuer / огонь» в лингвокультурологическом аспекте, сравним универсальные стереотипные репрезентации этого явления материального мира в паремиологической картине мира выбранных языков и национально-маркированные. Наше исследование проводилось на материале 89 немецких и 64 русских поговорок, зафиксированных в электронном сборнике немецких поговорок «Sprichwoerter» [4] и в электронной версии книги отечественного писателя и лексикографа В.И. Даля «Пословицы русского народа» [1], [2].

В результате анализа нашего корпуса примеров мы выявили, что в обоих языках можно выделить следующие универсальные логико-тематические группы:

1. Причина и следствие: Если есть дым, то есть и огонь, ср.: *Kein Rauch ohne Feuer. Wo Rauch ist, da ist auch Feuer. (Wo Rauch ist (aufgeht), muss auch Feuer sein. / Wo Rauch aufgeht, da ist Feuer nicht weit.) Rauch geht vor dem Feuer her. = Нет дыма без огня. / Где дым, там и огонь (прибавка: а где квас, там и гуца). Ни огня без дыма, ни дыма без огня. / Огонь без дыму не живет. Полямя не без дыму.*

2. Из малого вырастает большое: Искра превращается в пожар, ср.: *Aus einem kleinen Fünkeln kann ein großes Feuer werden. / Das Feuer fängt vom Funken an, vom Funken brennt das Haus. / Funken machen Feuer. / Feuer fängt mit Funken an. = Не море топим – лужа. Не полямя города палит – искра. / От искры пожар рождается (разгорается). / От малой искры, да большой пожар. От искры (или: от копеечной свечи) Москва загорелась.*

3. Тайное становится явным: Огонь не скроешь, ср.: *Lieb, Feuer, Husten, Krätze, Gicht lassen sich verbergen nicht. / Es ist schwer, Feuer im Schoße tragen. = Любви, огня да кашля от людей не спрячешь (не утаишь). / Огонь под полой недалеко унесешь.*

4. С огнем следует обращаться осторожно: Огонь – разрушающая сила, ср.: *Soldaten, Wasser und Feuer, wo die überhand nehmen, da machen sie wüste Plätze. / Feuer und Wasser sind zwei gute Diener, aber schlimme Herrn. Nahe beim Feuer schmilzt das Wachs. / Eisen kalt und hart Im Feuer schmeidig ward. = Не шути с огнем, обожжешься. / Не топора бойся, а огня. Топор обрубит, а огонь с корнем спалит. / Огню не верь и воде не верь. Огонь да вода – супостаты. / Огню да воде бог волю дал. С огнем, с водой не поспоришь. Огонь беда, и вода беда (а без огня и воды – и пуще беды). / В огне и железо плавко. В горну и железо надсядется.*

5. Несовместимость: огонь – плохой друг: *Feuer bei Stroh brennt lichterloh. / Stroh entbrennt beim Feuer (Vorwitz macht die Jungfern teuer). / Kommt Feuer und Stroh zusammen, so gibt es Flamme. / Wer sich zwischen Stroh und Feuer legt, verbrennt sich gern. / Dürr Holz unten im Feuer frißt das grüne oben auf. / Alt Holz gibt gut Feuer. / Gespalten Holz fängt leicht (gerne) Feuer. = Не подкладывай к огню соломы. Не поджигай, так не горит. / Сену с огнем не улежаться. / Солома с огнем не дружись! /*

6. Свое – чужое: Свои проблемы ближе, чем чужие, ср.: *Der Rauch in meinem Hause ist mir lieber als des Nachbarn Feuer. / Eigen Feuer kocht wohl. / Fremdes Feuer ist nie so hell als der Rauch daheim. / Unser Rauch ist besser denn des Nachbars Feuer. = Что к огню ближе, то жарче; что к сердцу ближе, то больнее. / Свиные не до поросят, коли самое на огонь тащат (коли матку палят; коли самое смолят).*

7. Работа – расторопность: огонь как символ трудолюбия, ср.: *Arbeit gewinnt Feuer aus Steinen. / Gut Feuer macht fertigen Koch. = У работающего в руках дело огнем горит. Пусть невестка и дура, только б огонь поране дула.*

8. Отношения с властью имущими: и выгодно, и опасно, ср.: *Herrenfeuer wärmt und brennt.* = Царь не огонь, а, ходя близ него, опалишься (от опалы?).

Как видно из примеров, в представленных выше группах, в пословицах обоих языков в целом сохраняется образная составляющая с компонентом «Feuer / огонь», однако в группах 1-3, она совпадает как по прямому, так и по переносному значению; а в группах 4-8 идентичный смысл пословиц передается в немецком и русском языках с помощью иных образов при сохранении всех прочих компонентов семантики. В рассматриваемых паремиях компонент «Feuer / огонь» является стабильным семантическим компонентом или объективной семантической константой, которая именуется термином «пропозиция». Именно это семантическое ядро или пропозиция соответствует номинативному или собственно семантическому, аспекту паремий. Номинативный аспект представляет пословицы с их смысловой, содержательной стороны [3].

Сравнивая русские и немецкие паремии, содержащие ключевое слово «огонь / Feuer», мы обнаружили, что значительная часть из них отличается по своей кумулятивной и директивной функциям. Так, в немецком языке, анализируемые пословицы выражают такие жизненные и бытовые ситуации, как: использование других людей в своих целях, напр., *Auf fremden Arsch ist gut durch Feuer reiten.* (Хорошо чужими руками жар загребать.); негативный жизненный опыт, напр., *Ein gebranntes Kind scheut das Feuer. / Gebrühte Katze scheut das Feuer.* (Ожегшись на молоке, станешь дуть и на воду. / Пуганая ворона и куста боится); все необходимо делать вовремя, напр., *Der Liebe und dem Feuer muss man beizeiten wehren. / Wärme dich, weil das Feuer brennt.* (Куй железо пока горячо. / Коси коса пока роса); несение ответственности за свои поступки и образ жизни, напр., *Wer das Feuer haben will, muss den Rauch leiden. / Wer des Feuers bedarf, sucht es in der Asche. / Wer ins Feuer bläst, dem fliegen die Funken in die Augen. / Man leidet den Rauch des Feuers wegen.* (Любишь кататься – люби и саночки возить. / Любишь тепло – люби и дым. / С волками жить – по-волчьи выть); предотвращение беды и решение конфликтов, напр. *Feuer hört nicht auf zu brennen, man tue denn das Holz weg. / Lösche das Feuer, eh es ausschlägt. / Zerstreutes Feuer brennt nicht lange. / Lösche beizeit, eh das Feuer zum Dach ausschlägt. / Wer ein Feuer will löschen, muss anfangs die Funken ersticken.* (Искру туши до пожара, беду отводи до удара. Водой пожар тушат, а умом - предотвратят); мотовство, внешний блеск при нищем состоянии, напр., *Seid und Samt am Leibe löschen das Feuer in der Küchen aus.* (Дома – щи без круп; в людях – шапка в рубль. / На брюхе шёлк, а в брюхе щёлк).

В анализируемом корпусе примеров мы обнаружили пять немецких пословиц и только одну русскую, относящиеся к женщине. Интересно, что в немецких пословицах женщина представляется как объект опасный для

мужчины, напр. *Wo Bacchus das Feuer schürt, sitzt Frau Venus am Ofen. / Feuer brennt in der Nähe, ein schönes Weib nah und fern. / Hurenlieb so lange währt, als das Feuer auf dem Herd. / Weiberaugen, Feuerspiegel. / Das Gold wird probiert durchs Feuer, die Frau durchs Gold, der Mann durch die Frau*, а русская пословица апеллирует к хозяйственным качествам женщины, ср.: *Пусть невестка и дура, только б огонь поране дула.*

Две немецкие пословицы о друзьях представляют противоположные точки зрения, ср.: *Freunde tun mehr Not als Feuer, Wasser und Brot.* и *Für einen Freund geht man durch Feuer und Wasser.* В русском языке нет точного аналога первой пословицы, ее смысл можно передать примерными эквивалентами *Больше друзей – больше и врагов. / Бойся друга, как врага*, а вот вторая пословица имеет в русском языке точное соответствие, ср. *Друг пойдёт за друга в огонь и в воду.*

В русском пословичном фонде, зафиксированном в словаре В.И. Даля, нами был выявлен ряд тематических групп, представленных всего одной-двумя пословицами с компонентом «огонь», ср. «ремесло-снаряд»: *Не огонь железо калит, а мех*; «опрятность»: *Огонь чистит, вода моет (оправдание тех, кои едят то, что другими считается поганым)*; «прямота-лукавство»: *В воду глядит, а огонь говорит*; «зависть-жадность»: *На огонь дров не напасешься. Печь – яма. / Люди выпьют, как платком вытрут; а он выпьет, как огнем выжжет*; «пища»: *В Москве калачи, как огонь, горячи. / Обедай, да не объедай. Ешь, как огнем прижги (дочиста). / Так горько, что не надышишься. Так крепко, что огнем палит*; «причуда»: *Когда с огоньком, а когда и с водицей*; тороватость-скупость: *Огня взаймы не выпросишь (или: не даст)*; «брань-привет»: *Не выругавшись, огня не вырубешь, замка не отпрешь*; «смех шутка веселье»: *Дурень и дом сожжет, так огню рад.* В нашем немецком корпусе примеров подобных тематических групп мы не обнаружили.

Семантический анализ паремиологических единиц немецкого и русского языков с анализируемыми компонентами показал, что они обладают рядом интернациональных признаков и имеют общий понятийный базис. Однако способ концептуализации действительности специфичен в каждом языке. Так, в немецких пословицах компонент „Feuer“ является символом власти и силы, а также символом разрушения и любви. В русском же языке диапазон использования компонента «огонь» в пословицах несколько шире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Даль В. И. Пословицы русского народа в 2 ч. Часть 1 / В. И. Даль. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 411 с. (Антология мысли). Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/412200> (дата обращения: 08.01.2020).

2. *Даль В. И.* Пословицы русского народа в 2 ч. Часть 2 / В. И. Даль. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. 401 с. (Антология мысли). Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/412201> (дата обращения: 08.01.2020).

3. *Фадеева Л.В.* Пропозиция в отечественном и зарубежном языкознании: теоретическое обоснование / Л.В. Фадеева // Гуманитарные исследования: журнал фундаментальных и прикладных исследований. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2016. № 4 (60). С. 22-28.

4. Sprichwort Feuer // Deutsche Sprichwoerter – URL: https://www.sprichwoerter.net/index.php?searchword=feuer&option=com_search&Itemid=45 (дата обращения: 08.01.2020).

СЕКЦИЯ 5 ВОПРОСЫ ОТРАСЛЕВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

*Борисова Е.Б.
Вершинина М.И.*

ПОРТРЕТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСОНАЖА В ТЕКСТЕ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА

Аннотация. В статье рассматриваются средства создания портрета персонажа в оригинале романа английской писательницы Розамунды Пилчер «Семейная реликвия» и его переводе на русский язык. Сравнительно-сопоставительный анализ проводится на основных уровнях языковой иерархии с учетом вертикального контекста произведения. Как показало исследование, не-учет данных параметров привел к смещению текста перевода в более сниженную стилистическую плоскость, исказив образ героини.

Ключевые слова: портрет персонажа, оригинал, перевод, английский роман.

*Elena B. Borisova
Maria I. Vershinina*

CHARACTER PORTRAYAL IN THE ORIGINAL TEXT AND ITS LITERARY TRANSLATION

Abstract. The paper is an attempt to analyse linguistic means of the character portrayal in Rosamunde Pilcher's novel "The Shell Seekers" and its Russian translation. Special attention is paid to the language and vertical context of the novel. As the research shows the displacement of the translated text into a different stylistic stratum resulted in changing the image of the protagonist.

Key words: character portrayal, original, translation, English novel.

Как известно, образ является «одним из важнейших элементов структуры художественного текста» [4, с. 4]. Образ персонажа – первооснова системы художественных образов в тексте. При этом именно портретная характеристика персонажа в литературно-художественном произведении предстает одной из важнейших категорий, формирующих его целостный художественный образ. Физический облик героя и манера одеваться, данные в авторском восприятии и в восприятии других персонажей, помогают внимательному читателю извлечь дополнительную информацию о действующем лице и составить свое собственное впечатление о герое [1, с. 277; 2, с. 59].

Перевод соответствующих частей данного тематического слоя произведения особенно важен для полноценной реконструкции в

параллельном тексте тех особенностей облика персонажа, которыми его наделил автор в тексте оригинала.

Роман современной английской писательницы Розамунды Пилчер (1924-2019) «Семейная реликвия» (в оригинале “The Shell Seekers”) британцы внесли в список-200 обязательных к прочтению книг. Этот роман рассказывает о трех поколениях семьи Стернов. Эта книга, как и другие произведения писательницы, отличается тщательностью проработки образов главных героев. Автор ведет повествование в лучших традициях классического английского романа: она держит читателя в напряжении, заставляя гадать, как поступит героиня, Пенелопа Килинг, чтобы разрешить конфликт, разгоревшийся в ее семье из-за наследства – картины, которая является семейной реликвией, представляя собой не только огромную художественную, но и материальную ценность [1, с. 234]. У детей Пенелопы появилась идея продать полотно, но для нее это память не столько об отце-художнике, создавшем картину, сколько о юности и единственной любви ее жизни.

При анализе портретной характеристики, точно так же, как и при анализе других элементов содержательной структуры произведения, прежде всего, следует обращать внимание на коннотацию ключевых слов и словосочетаний в соответствующих фрагментах текста, способы их соположения в тексте, синтаксическую структуру описаний и вертикальный контекст произведения. Подробный лингвостилистический анализ предусматривает «такое изучение материала, которое ученому-филологу раскрыло бы загадку эмоционально-экспрессивно-оценочного воздействия, оказываемого на читателя художественной литературой» [3, с. 4].

Обратимся к примерам, которые представляют фрагменты из соответствующих частей параллельных текстов:

1. *It was all right. Penelope looked vital as ever, bohemian and marvelously distinguished. Tall and straight-backed, with her thick graying hair twisted up into a knot at the back of her head and her dark eyes bright with amusement, even the struggles with the trolley did nothing to detract from her dignity. She was, inevitably, slung about with bags and baskets, and was dressed in her old blue cape, an officer's boat cloak that she had bought second-hand from an impoverished Naval widow at the end of the war and worn ever since, on all occasions from weddings to funerals* [7, с. 8-81].

Все в порядке. Вид, как всегда, оживленный и потрясающе изысканный. Высокая, прямая, густые серебрищиеся волосы собраны в пучок низко на затылке, темные глаза искрятся весельем, и даже сражение с тележкой ни на йоту не убавило ее гордого достоинства. Разумеется, она вся обвешана сумками и корзинками и одета в старую темно-синюю суконную накидку, которая на самом деле – флотский плащ, купленный у обедневшей капитанской вдовы еще в конце войны и с тех пор

верно служивший Пенелопе во всех случаях, от свадеб до похорон [6, с. 68].

2. *With this in mind, she had put on a thick cotton brocade skirt (much loved and very old; the material had started its life as a curtain), a man's striped woolen shirt, and a sleeveless cardigan the colour of crimson peonies. Her stockings were dark and thick, her shoes heavy lace-ups* [7, с.141].

Пенелопа надела юбку из плотной льняной ткани с вышивкой, любимую и очень старую (когда-то это была штора), шерстяную мужскую рубашку в полоску и сверху вязаный жилет цвета красных пионов. На ногах у нее были темные толстые чулки и грубые шнурованные башмаки [6, с. 112].

Проведем сравнительно-сопоставительный анализ первого отрывка текста и его перевода. При беглом взгляде может показаться, что переводчик дает адекватное представление о создаваемой автором картине, т.к. в тексте на русском языке сохраняется потрясающе изысканный образ главной героини и передаются характерные для Пенелопы особенности внешности: *высокая (tall), прямая (straight-backed), густые серебрищиеся волосы собраны в пучок на затылке (thick graying hair twisted up into a knot at the back of her head)*. Однако более подробное сравнение переводного текста с оригиналом показывает, что русский текст нельзя признать удачным аналогом английского.

Особое внимание следует обратить на эпитет *vital*, который является семантическим центром в описании внешности главной героини, и его перевод с помощью прилагательного *оживленный*. Обратимся к аутентичным толковым словарям, чтобы выявить основное значение английского прилагательного *vital*, а также к русским толковым словарям, чтобы выяснить, как объясняется значение прилагательного *оживленный*. Как показал анализ, слово *vital* означает *full of energy in a way that is exciting and attractive; energetic* [8, с. 1466]. Оно снабжено пометой *formal approving*, объясняющей, что данная лексема употребляется в книжном стиле и обладает положительной ингерентной коннотацией. Иллюстративный пример контекстного употребления данной лексемы подтверждает сказанное: *He had never felt so vital and full of life*. Русское прилагательное *оживленный* толкуется как *исполненный жизни, деятельности, возбуждения* [5, с. 439]. Сема *возбуждение*, присутствующая в семантической структуре лексемы, указывает на различие в оттенках значения русского и английского слова. В тексте оригинала Пенелопа представлена как пожилая женщина, полная внутренней энергии и жизненной силы, что придает ее образу красоту и привлекательность. Однако здесь нет ни намека на внешнюю взволнованность и возбужденность, которая появляется в русском варианте. В тексте перевода искажается впечатление о красоте и

привлекательности главной героини, которая не меркнет с годами, что приводит к неполной передаче образа персонажа.

Из текста перевода неоправданно исчезло прилагательное *bohemian*, которое, трактуется как *a person that does not follow the accepted practices, customs and standards of social behaviour* и обладает амбивалентным значением [8, с. 125]. Это прилагательное служит одним из ключевых при создании неповторимого целостного образа героини, употребляясь в нескольких местах романа, и в вышеприведенном контексте несет положительную коннотацию. Опускание данной лексической единицы в переводе привело к тому, что флотский плащ (*old blue cape, an officer's boat cloak*), который верно служит Пенелопе 40 лет как универсальная вещь ее гардероба, подчеркивая нетривиальность героини, превращается в старую поношенную накидку, которую мы видим на слегка возбужденной пожилой женщине, которая к тому же *вся обвешана сумками и корзинками*. Прилагательное *суконный*, введенное переводчиком в русский текст, излишне детализирует описание накидки, делая его менее выразительным. Этому еще более способствует эксплицирующая оговорка (*которая на самом деле*), произвольно вставленная в русский текст и утяжеляющая элегантность и динамизм авторской повествовательной манеры.

Таким образом, вместо портрета героини, полной жизненной энергии и силы, которой присуща внешняя и внутренняя раскованность, в переводе перед читателем предстает достаточно нелепая стареющая женщина, которой вряд ли могла восхищаться и гордиться любящая дочь.

Перевод второго отрывка так же, как и первого, при беглом взгляде не вызывает нареканий. При анализе внешности Пенелопы мы обратили внимание на использование автором большого количества эпитетов, помогающих воссоздать образ главной героини. Переводчику удалось сохранить эти эпитеты в русском тексте: *a thick cotton brocade skirt* (юбка из плотной льняной ткани с вышивкой); *much loved and very old* (любимая и очень старая), *a man's stripped woolen shirt* (шерстяная мужская рубашка в полоску); *a sleeveless cardigan the colour of crimson peonies* (вязаный жилет цвета красных пионов); *her stockings were dark and thick* (темные толстые чулки); *heavy lace-ups* (грубые шнурованные башмаки).

Как было отмечено выше, образ героини создан писательницей с любовью и теплотой. Рисуя внешний облик трудолюбивой, практичной женщины, автор обращает внимание на детали ее одежды, описывая ткань и фактуру вещей. При сопоставительном анализе обращает на себя внимание то, что лексема *на ногах* (*На ногах у нее были темные толстые чулки и грубые шнурованные башмаки*), добавленная в текст перевода, излишне детализирует описание, расплывая внимание читателя и мешая создать цельный портрет героини. Атрибутивное словосочетание *грубые шнурованные башмаки* также видится неудачной попыткой переводчика воссоздать внешний облик героини, ведь в оригинале автор поясняет, что

на Пенелопе были закрытые туфли со шнурками (*her shoes heavy lace-ups*), в то время как русское слово *башмаки* означает *ботинки или полуботинки* [5, с. 36] и употребляется преимущественно в разговорной речи. Кроме того, в последнем предложении данного описательного фрагмента автор искусно использует выразительные возможности английского синтаксиса, а именно эллипсис и параллелизм: *Her stockings were dark and thick, her shoes heavy lace-ups*. Во второй части сложноподчиненного предложения опущен глагол-связка (*were*), который легко восстанавливается благодаря предыдущему предложению. Опущение части сказуемого преследует цель сконцентрировать внимание читателя на описании одежды и обуви героини с помощью выделения предикатива: перечисление деталей гардероба приобретает большую значимость. Этой концентрации способствует и то, что обе части сложносочиненного предложения начинаются с подлежащего. Переводное предложение *На ногах у нее были темные толстые чулки и грубые шнурованные башмаки* представляет собой синтаксическую замену типа предложения, т.к. является простым предложением с однородными дополнениями (*толстые чулки и грубые шнурованные башмаки*). Обстоятельство *на ногах*, добавленное в текст перевода, и открывающее описание, смещает акцент с одежды на части тела. В результате такого искажения в русском тексте образ Пенелопы получился грубым и несколько мужеподобным.

Следует обратить особое внимание на словосочетание *a thick cotton brocade skirt*, которое передано на русский язык с помощью словосочетания *юбка из плотной льняной ткани с вышивкой*. Несмотря на формальное сходство, такой перевод ведет если не к полной потере смысла, то, по крайней мере, к изменению значения английского словосочетания в языке перевода. В английском языке под словом *cotton* понимается хлопчатобумажная ткань, которая широко используется при пошиве летней одежды и постельного белья. Это подтверждает и материал толкового словаря: *cotton – cloth or thread made from the white hair of the cotton plant* [8, с. 289]. В русском языке переводчик прибегает к использованию прилагательного *льняной* вместо *хлопчатобумажный*, не принимая во внимание, что такой вид ткани – материал довольно дорогостоящий и служит для пошива качественной одежды, а также дорогих скатертей и штор. Как следует из толкового словаря, *len – ткань, изделие из такого волокна* [5, с. 316]

Обратим внимание и на прилагательное *brocade*, которое переводится на русский язык словосочетанием *с вышивкой*. Согласно английскому толковому словарю, существительное *brocade* означает *thick heavy decorative cloth which has a pattern of gold and silver threads* [8, с. 147], т.е. это плотная декоративная ткань с узором из золотых и серебряных нитей, а не льняная ткань с вышивкой. Когда-то ткань этой юбки служила не простенькой оконной занавеской, но шторой. Таким образом, Р. Пилчер

подчеркивает божественность внешнего облика героини, которая даже в повседневной рабочей одежде выглядит оригинально.

Пенелопа Килинг часто представлена глазами ее близких и знакомых. Обратимся к параллельным текстам, в которых внешность главной героини и ее внутренние характеристики представлены глазами миссис Крофтвей, кухарки Нэнси, старшей дочери Пенелопы:

Mrs. Croftway had her own private opinion of Nancy's mother...A great tall woman she was, dark-eyed as a gypsy, and dressed in garments that looked as though they should be given to a jumble sale. Pigheaded she'd been too, coming into the kitchen and insisting on washing the dishes, when Mrs. Croftway had her own way of doing things and did not relish interference [7, с. 27].

Относительно матери Нэнси, миссис Килинг, у миссис Крофтвей имелось собственное мнение. Длинная такая дылда, глаза чернющие, как у цыганки, и одета в такое, что впору старьевщику отдать. А гонору-то! Явилась в кухню посуду, видите ли, мыть, когда у миссис Крофтвей во всем свой подход, она не выносит, чтобы в ее дела лезли посторонние [7, с. 18].

Текст перевода в отличие от текста оригинала, имитирующего несобственно-прямую речь, имеет более яркую эмоциональную окраску из-за использования стилистически сниженной лексики (*длинная такая дылда, чернющие, гонору-то, явилась, видите-ли, лезли*). Стилистическая инверсия *a great tall woman she was* в оригинальном тексте служит для привлечения внимания читателя к переставленному элементу, выделяя его логически и в эмоциональном плане. Инверсия способствует выделению ремы (*a great tall woman*), которая формально заняла позицию темы. Так как в русском языке порядок слов относительно свободный, стилистическая функция инверсии в художественной прозе несколько ослаблена по сравнению с английским языком. Переводчик нашел другой способ компенсации созданного автором образа, прибегнув к использованию стилистически сниженной фразы *длинная такая дылда*. Для усиления эмоциональной функции инверсии переводчик использует просторечное слово с ярко выраженной негативной окраской (при употреблении слова *дылда* мы чаще всего имеем в виду высокого нескладного человека). Атрибутивное словосочетание *длинная дылда* содержит тавтологию. Используя ее намеренно, переводчик, очевидно, желает донести до читателя негативное отношение кухарки к Пенелопе, но при этом делает речь миссис Крофтвей эмоционально более сильной и грубой, чем в тексте оригинала.

Рассмотрим другой пример использования стилистической инверсии в английском тексте, проанализировав русский перевод фразы *pigheaded she'd been too*. В данном случае переводчик использует другой способ передачи инверсии: он выделяет эту синтагму в отдельное

восклицательное предложение *A honou-to!* По нашему мнению, такой перевод не может считаться удачным, т.к. основное значение слова *pigheaded – determinedly showing holding to an opinion or course of action in spite of argument* [8, с. 994], т.е. упрямый, упертый (человек), а в переводе нет и намека на то, что миссис Крофтвей считала главную героиню упрямой, ведь русское существительное *гонор* означает *самолюбие, заносчивость* [5, с. 134]. Такая лексическая замена приводит к искажению оригинала на уровне передачи содержательно-фактуальной информации. Миссис Крофтвей смотрела на Пенелопу свысока, но не считала ее упертой. Существительное *гонор*, появившееся в тексте перевода вместо лексемы *pigheaded*, означает, что кухарка считала Пенелопу высокомерной и даже слегка ее побаивалась.

Сравнительная конструкция *dressed in garments that looked as though they should be given to a jumble sale* передана с помощью описательной конструкции с придаточным предложением *одета в такое, что впору старьевщику отдать*. Русское предложение является более компактным по размеру, чем оригинальное, кроме того, неверно передано на русский язык словосочетание *a jumble sale (старьевщик)*. Обратимся к толковому словарю, чтобы сравнить значения этих лексем. Английское словосочетание *a jumble sale – это a sale of used clothes, books etc. in order to get money to help a local church, school; a sale of a mixed collection of things that people no longer want in order to get money to help people or organizations who need it: Do you have any jumble that we could have for our sale on Saturday?* [8, с. 711]. Совершенно очевидно, что данное английское словосочетание означает дешевую воскресную распродажу ненужных вещей, устраиваемую с целью собрать деньги на благотворительные нужды. Как явствует из толковых словарей русского языка, *старьевщик – человек, который собирает старье, торгует им* [5, с. 753]. При переводе английского словосочетания переводчик не учитывает социокультурных особенностей Великобритании.

Таким образом, перевод на русский язык параллельных текстов, в которых встречается описание внешности героини, нельзя признать удачным. При переводе не всегда сохраняются основные характеристики, присущие Пенелопе Килинг, из-за того, что переводчик не вник в суть портретной характеристики героини и неверно передал значение оригинальных слов и словосочетаний, служащих для ее создания. Невнимание к нюансам вертикального контекста, а также синтаксической структуры оригинальных описаний ослабило изобразительно-выразительную силу использованных в описательных отрывках языковых единиц. В результате такого искажения портретная характеристика героини предстает в измененном ракурсе, что приводит к смещению оригинального образа в несколько иную, сниженную плоскость, лишая героиню того благородства натуры и обаяния, которым ее наделила автор.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Борисова Е.Б.* Художественный образ в английской литературе XX века: типология лингвопоэтика: дисс. ... доктора филол наук. Самара: Поволжская гос.-соц. академия 2010. 383 с.
2. *Борисова Г.В.* Лингвопоэтические средства создания образов пожилых англичан в романном творчестве Р. Пилчер: дис. ... канд. филол. наук. Самара: Поволжская гос.-соц. академия, 2011. 184 с.
3. *Гюббенет И.В.* Основы филологической интерпретации художественного текста. Изд. 2-е, доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. –208 с.
4. *Задорнова В.Я., Матвеева А.С.* Концептуальные метафоры в англоязычной поэзии. М.: Университетская книга, 2017. 206 с.
5. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская АН; Российский фонд культуры; 2-е изд., испр. и доп. М.: АЗЪ, 1995. 928 с.
6. *Пилчер Р.* Семейная реликвия// Перевод с английского И. Архангельской, И. Бернштейн, Ю. Жуковой, Г. Здорных. М.: СЛОВО / SLOVO, 2002. 608 с.
7. *Pilcher R.* The Shell Seekers. London: Coronet Books, 1989. 671 p.
8. Longman Dictionary of English Language and Culture. Harlow, Essex: Longman Group UK Limited, 1992. 1568 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БИЗНЕС-ИДИОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье речь идет об использовании идиом при обучении аспектам делового английского в неязыковом вузе. Статья содержит рекомендации по работе с идиомами на аудиторных занятиях и корпус наиболее часто употребляющихся бизнес идиом по теме «Проведение совещаний и переговоров».

Ключевые слова: идиома, деловой английский, методический прием

Olga L. Gamova

ON BUSINESS IDIOMS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO NON-LINGUISTIC STUDENTS

Abstract. This article discusses the use of idioms in teaching business English to non-linguistic students. The article gives recommendations on working with idioms in classroom and a corpus of the most frequently used business idioms on the topic “Meetings and negotiations”.

Keywords: idiom, business English, method

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общекультурные компетенции, относящиеся к дисциплинам, подразумевающим изучение иностранного языка, в большинстве своем включают формирование навыков делового общения. Смысл изучения делового английского состоит в том, чтобы дать студентам возможность чувствовать себя более комфортно в рабочей среде, где специализированный английский является нормой. Первое четкое различие между общим английским и деловым английским языком заключается в том, что словарный запас последнего редко используется за пределами бизнес-среды. В нашей статье речь пойдет об изучении бизнес-идиом в курсе иностранного языка в неязыковом вузе.

Идиомы, в целом, отражают характер языка и информацию о менталитете его носителей. Использование бизнес-идиом смущает многих, так как в ходе речевого иноязычного общения они могут сбить с толку и привести к потере смысла беседы, поэтому существует ряд выражений и фраз делового английского, которые должен знать каждый.

Согласно «Словарю синонимов» под редакцией В.Н. Тришина «Фразеологическое сращение или идиома (от греч. ἰδίος— «собственный, свойственный») — это семантически неделимый оборот, значение которого совершенно не выводимо из суммы значений составляющих его компонентов, их семантическая самостоятельность утрачена полностью. Концепция фразеологических единиц (фр. *unité phraséologique*) как устойчивого словосочетания, смысл которого не выводим из значений

составляющих его слов, впервые была сформулирована швейцарским лингвистом Шарлем Балли в работе «Précis de stylistique», где он противопоставил их другому типу словосочетаний — фразеологическим группам (фр. séries phraséologiques) с вариативным сочетанием компонентов. В дальнейшем В. В. Виноградов выделил четыре основных вида фразеологизмов: фразеологические сращения (идиомы), фразеологические единства, фразеологические сочетания (коллокации), фразеологические выражения» [1].

Полными или частичными синонимами «идиомы» являются: идиом, идиоматизм, идиоматическое выражение, непереводимая игра слов, стилистический штамп, устойчивый оборот речи, фразеологизм, фразеологическая единица.

Несколько иное определение «идиомы» предлагает А.П. Горкина в «Современной иллюстрированной энциклопедии. Литература и язык»: идиома – «(от греч. idioma– особенность, своеобразие), единица языка, значение которой не сводится к сумме значений её частей. Выделяется несколько типов идиом– лексическая (сочетание слов: сделать ноги – убежать, орать во всю ивановскую– громко кричать), морфологическая (слово, части которого утратили смысловую функцию: чернила от чёрный, бельё от белый) и синтаксическая (конструкция, значение которой определяется только в целом: Ну и народу! Проси хоть не проси). Идиомы возникают при частом употреблении сочетания, из-за утраты связей между компонентами. Обычно идиомы имеют слитное значение и в целом реализуют общую тенденцию языка к образованию простых знаков на основе составных». [2]

На начальном этапе изучения иностранного языка идиомы не являются приоритетным лексическим материалом в силу их нечастого употребления в речи. Однако идиомы выступают как интереснейшая часть языка, которой можно время от времени заниматься в рамках самостоятельной работы, на досуге. В ходе активного чтения или аудирования идиомы из разряда пассивного словарного запаса постепенно переходят в активное употребление в устной и письменной речи. Благодаря своей яркости и образности, занимательной истории происхождения они легко запоминаются и надолго сохраняются в памяти. Идиомы несут отпечаток культуры и традиций, помогают думать как носитель языка.

Принимая во внимание, что идиомы являются одной их сложных тем, преподаватели знают, что студенты редко используют их без затруднений, Однако очевидно, что если не учить их идиомам, то мы лишим их важного культурного элемента языка, на котором они стремятся свободно говорить. Само собой разумеется, что идиомам следует обучать лиц, достигших порогового (intermediate) и продвинутого порогового уровней (upper-intermediate), которые готовы перейти на следующий уровень владения английским языком. Из этого не следует, что не стоит работать над

идиомами на более ранних этапах обучения, но в этом случае их уровень сложности должен быть подобран соответствующе.

Для того чтобы работа над идиомами была максимально эффективной, следует придерживаться нескольких простых методических приемов. Студенты должны знать и понимать отдельные слова идиомы, прежде чем понять ее истинный смысл. Эффективным способом запоминания является поиск схожей по смыслу идиомы в русском языке. При объяснении следует использовать самые простые формы. Даже с продвинутыми учениками упрощение идиом и обращение к основным значениям входящих в них слов облегчает их понимание и изучение.

Большинство идиом делятся на простые категории, такие как, например, идиомы с животными или частями тела. Для работы в аудитории следует выбрать 5-8 идиом из любой категории. Если идиом будет более 10, есть шанс, что студенты не запомнят ни одной из них. Включение идиом в одну из частей урока, сделает его разнообразнее, но в тоже время не перегрузит обучаемых. Перед тем, как представить идиомы, поясните, что они обычно используются в разговорном, неформальном английском языке и редко в письменной форме. Однако в последнее время они стали широко использоваться в Интернете, в блогах, электронных СМИ.

Для того чтобы студенты не только понимали идиомы, но и учились их использовать, представьте примеры в контексте, например, в простых диалогах, в которых ясен смысл выражения. Помните, что цель состоит в том, чтобы заставить учащихся не только понимать идиомы, но и научиться эффективно их использовать. Можно использовать работу в парах. Каждая пара студентов получает одну или две идиомы. Они должны написать диалог и использовать в нем эти идиомы. Студенты других пар должны будут угадать значение идиом. Таким образом, обучающиеся не только практикуют использование идиом, но и слышат примеры в диалогах одноклассников.

Покажите студентам, как некоторые из этих идиом используются в средствах массовой информации, в газетных и журнальных статьях, а также в песнях, видеороликах, рекламных объявлениях. Именно приближенность к живой речи и современному языку будут мотивировать студентов к самостоятельному использованию идиом в речи.

Далее мы приводим наиболее часто употребляемые идиомы по универсальной, не зависимо от специальности или направления подготовки, теме – «Проведение переговоров и совещаний». Данные идиомы отобраны по электронным источникам, сопровождаются примерами и авторским толкованием.

Единица

Толкование

Пример

adjourn a meeting	закончить собрание, объявлять перерыв	We adjourned the meeting until the next day.
stand adjourned	распустить собрание/ закончить встречу	This meeting now stands adjourned.
call a meeting to order	начать собрание	Our supervisor called the meeting to order after everyone arrived.
carry a motion	поддержать или получить согласие на предложение	I was able to carry a motion at last night's meeting.
circulate the agenda	распространять повестку собрания	We circulated the agenda for the meeting last week.
defeat a motion	отстоять идею или предложение на собрании	We easily defeated the motion to change the dates for next week's convention.
make a motion	внести предложение/ выступить с инициативой	The manager made a motion to finish the meeting early and continue the next morning.
second a motion	официально согласиться с предложением	I seconded the motion to start one hour early every morning during the summer.
move to (do something)	предложить что-либо сделать	I will move to have another meeting next week so we can discuss the problem.
follow-up meeting	собрание, на котором обсуждается повестка предыдущей встречи	We will have a follow-up meeting to discuss the new product.
have the floor	иметь право слова/ выступить на собрании	The president had the floor for almost an hour during the meeting.
lay (something) on the table	представить вопрос для обсуждения	I went to the meeting and laid my concerns about the new product on the table.
put (something) on the table	сделать что-то предметом обсуждения	We put the issue of the new schedule on the table for discussion.
table a discussion	отложить обсуждение на более позднее время	We tabled the discussion about the salary issue until the next meeting.
Robert's Rules of Order	Правила регламента Роберта — книга, написанная в США в 1876 году Генри Мартином Робертом и ставшая первым сборником, в котором описывается процедура проведения собраний	We always use Robert's Rules of Order when we have a meeting.
lay/ put one's cards on the table	быть открытым и честным в своих намерениях/ открывать карты	<i>Our boss laid his cards on the table during the meeting.</i> We put our cards on the table and tried to solve the problem.
take minutes of a meeting	записать детали встречи	I usually take minutes at the monthly club meetings.
meet (someone)	идти на компромисс с	<i>The price for the truck was too high but we met</i>

halfway	кем-то	<i>the salesman halfway and made an agreement to buy it.</i>
off the record	не подлежать разглашению, быть секретом	<i>I told my boss off the record that I would probably not return after the summer holiday.</i>
reach an impasse	зайти в тупик	<i>The negotiations on where to build the new bridge have reached an impasse.</i>
stick to one's guns	защищать действие или мнение, несмотря на неблагоприятную реакцию/ стоять на своем	<i>We stuck to our guns during the meeting and asked for more time to consider the proposal.</i>
sweeten the deal	предложить во время переговоров что-либо привлекательное для противоположной стороны	<i>We sweetened the deal during the negotiations in order to win the new contract.</i>
trump card	нечто, скрываемое до последнего, с целью одержать победу/ козырь в рукаве	<i>Although we appeared weak during the negotiations we had some new information to use as our trump card.</i>
up the ante	увеличить то, что поставлено на карту или обсуждается в споре или конфликте/ поднять ставки	<i>The union upped the ante in their dispute with the company.</i>

Практические материалы и рекомендации, приведенные в данной статье, могут быть использованы в рамках преподавания иностранного языка в неязыковых, в том числе, и ведомственных вузах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Словарь синонимов [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/ (23.12.2019)
2. «Современная иллюстрированная энциклопедия. Литература и язык.» [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/2008/ (23.12.2019)
3. Сборник идиом [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.idiomconnection.com/negotiations.html> (20.12.2019)

Иванова Л.А.
Лукомская Е.Л.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Аннотация. В статье рассматривается формирование переводческой компетенции у студентов неязыковых вузов. Приводятся определения понятия перевод, данные различными учеными. Даются виды предпереводческих и переводческих упражнений, необходимых для обучения данному виду деятельности.

Ключевые слова: переводческая компетенция, неязыковой вуз, научно-технические тексты, предпереводческие и переводческие упражнения, создание глоссария, редактирование текста.

Larisa A. Ivanova
Evgeniya L. Lukomskaya

FORMATION OF TRANSLATION COMPETENCE IN THE PROCESS OF WRITTEN TRANSLATION TEACHING TO NON-LINGUISTICS STUDENTS THROUGH PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTS

Abstract. The article deals with the problem of formation of translation competence of non-linguistics students. Various definitions of the notion of translation are given. The article provides examples of pre-translation and translation exercises aimed at developing skills of translation of professionally-oriented texts

Key words: translation competence, non-linguistic university, professionally-oriented texts, pre-translation and translation exercises, glossary compiling, text editing.

В современную эпоху, которая характеризуется стремительным научно-техническим прогрессом и бурным развитием экономических, политических и культурных связей, всё более насущной становится потребность в специалистах, обладающих способностью извлекать, обрабатывать и передавать профессионально значимую информацию. Следовательно, в процессе иноязычной подготовки особое значение приобретает курс научно-технического перевода, изучение которого позволило бы сформировать переводческую компетенцию будущих специалистов.

Следует отметить, что рассмотрение основных аспектов перевода было предметом многочисленных работ общего и специального характера. Здесь можно упомянуть работы В.С. Виноградова, Л.С. Бархударова, Н.Б. Аристова, А.Л. Пумпянского, А.Д. Швейцера, В.Н. Комиссарова, Р.К. Миньяр-Белоручева, Я.И. Рецкера, В.И. Провоторова, Л.К. Латышева, Д.В. Бирюкова, А.В. Фёдорова, А.Ф. Ширяева и др.

Однако накопление новых фактов, новые подходы и тенденции развития переводоведения предопределяют постоянную необходимость и возможность дальнейших исследований.

В современной науке имеется целый ряд определений перевода, которые отражают разные стороны этого многогранного феномена. Заслуживает внимание определение, данное Л.С. Бархударовым: «переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, т.е. значения» [1, с. 15]

В данной работе под переводом мы понимаем, прежде всего, интеллектуальную деятельность, в результате которой достигается сравнительное равенство содержательной, смысловой, стилистической и функционально-коммуникативной информации исходного и переводного текста.

Необходимо подчеркнуть, что осуществление письменного перевода подразумевает владение учащимися переводческой компетенцией, т.е. совокупностью знаний, умений и навыков, позволяющих им решать свои профессиональные задачи [3, 15].

Академик В.С. Виноградов рассматривал перевод, как «процесс передачи информации (содержания), выраженных в письменном или устном тексте на одном языке, посредством эквивалентного текста на другом языке» [2, с. 17]

При формировании переводческой компетенции следует учитывать её базовые, а также специальные составляющие. Так, например, по Л.К. Латышеву базовой составляющей переводческой компетенции является язык со всей его лексической системой, грамматическими формами и правилами, способность употреблять язык в соответствии с существующей речевой традицией во всех его тематических и стилистических диапазонах – в переводе научных и технических текстов, художественной литературы и др.

Базовая часть содержит в себе как концептуальную, так и технологическую составляющие. В содержание концептуальной составляющей входит модель перевода, а также совокупность знаний переводчика о смысле перевода, его специфике, отличающей его от других видов речевой деятельности.

К технологической составляющей относится совокупность основных навыков перевода, помогающих переводчику преодолеть типичные «технические» сложности, встречаемые в процессе перевода, и решать разноплановые задачи.

Знания, навыки способности, необходимые переводчику не во всех случаях, но при выполнении перевода определенной тематики, приемлемые для переводчика способы перевода можно охарактеризовать в качестве прагматического компонента переводческой компетенции.

Прагматическая часть включает в себя как специальную, так и специфическую составляющие.

К специфической составляющей относится владение определенными способами перевода, а к специальной – нужная для переводчика тематика и стилистический жанр.

При формировании базовой составляющей переводческой компетенции развиваются знания, умения и навыки, необходимые для любого вида перевода (письменный, устный), вне зависимости от жанра переводимого текста (научно-технический, деловой, публицистический и т.д.).

Формирование специфической составляющей переводческой компетенции связано с развитием знаний, умений и навыков, необходимых в каком-то одном виде перевода (письменный или устный).

С формированием специальной составляющей переводческой компетенции развиваются знания, умения, навыки, необходимые при переводе текстов определенного жанра и стиля: научно-технического, делового и т.д. Формируется способность осуществлять перевод в определенной предметной области.

Глубокая проработка проблем перевода позволила А.Д. Швейцеру выделить следующие элементы переводческой компетенции:

- особое «переводческое» владение двумя языками (рецептивное ИЯ и репродуктивное ПЯ);
- способность к «переводческой» интерпретации исходного текста;
- владение технологией перевода;
- знание норм ПЯ;
- знание переводческих норм, определяющих выбор стратегии перевода;
- знание норм стиля и жанра текста;
- определённый минимум фоновых знаний (т.н. «знание предмета»);
- творческие способности в применении к переводу.

Можно считать установленным, что перевод научного текста должен отвечать требованиям адекватности, эквивалентности, точности, ясности, чёткости и логичности изложения.

Чтобы перевод научного текста удовлетворял вышеуказанным требованиям, студенты должны овладеть определенными переводческими навыками и умениями, которые формируются на основе как языковых, так и экстралингвистических знаний, в процессе речевой деятельности.

Опыт преподавания иностранного языка в неязыковом вузе показывает, что студенты при переводе научных текстов по специальности испытывают определенные трудности, которые обусловлены следующей причиной: введение в специальность начинается с третьего курса, а обучение иностранному языку рассчитано на 1-2 курс, следовательно,

студенты испытывают недостаток знаний по специальности и отсутствие личного профессионального опыта.

Можно полагать, что обучение студентов неязыкового вуза письменному переводу научных текстов будет более эффективным при условии поэтапного перехода обучения от перевода научно-популярных текстов (текстов с минимальной долей терминов и дефиниций, доступных для студентов любой специальности и с любым образованием) к научным текстам (текстам с широким использованием терминологии и синтаксически сложных предложений, предназначенным для узкого круга специалистов), что обеспечивает формирование, с одной стороны, лексических, грамматических и речевых навыков, а с другой - умений содержательного анализа текста (выделять в тексте основную мысль, ключевые слова, отдельные существенные факты текста; извлекать основную информацию из текста; обобщать отдельные факты текста; соотносить отдельные части текста друг с другом и др.), умений передачи информации текста в форме реферативного и «полного» письменного перевода (осуществлять необходимые лексические и грамматические трансформации, используемые в языке перевода, находить верные вербальные эквиваленты в языке перевода согласно контексту, сопоставлять текст оригинала и текст транслата в результате перевода речевого произведения).

Система упражнений, направленная на формирование навыков и умений в письменном переводе научных текстов, строится с учётом принципов сознательности, последовательности, системности, доступности и повторяемости языкового материала. На первом (предпереводческом) этапе выполняется комплекс упражнений, направленных на формирование навыков и умений понимать текст, осуществлять содержательный анализ текста, извлекать необходимую информацию из текста, передавать информацию текста в форме реферативного перевода.

Предпереводческие упражнения имеют целью создать условия для успешного осуществления переводческого процесса, создать необходимую коммуникативную установку, проверить наличие у студентов языковых и фоновых знаний, показать им решение типовых переводческих задач [4 с.17].

Среди предпереводческих упражнений целесообразно выделить упражнения на формирование общеучебных и собственно языковых умений. Типичным примером предпереводческого упражнения, формирующего собственно языковые умения, является упражнение на перефразирование с последующим переводом.

Этапами работы над лексикой при выполнении письменного перевода являются:

- уяснение значения слов и словосочетаний;

- собственно перевод;
- анализ перевода, проверка [4, 15].

На этом этапе при формировании умений и навыков письменного перевода научно-технических текстов, можно использовать следующие предпереводческие упражнения:

- лексические упражнения на тематическую лексику, включающие в себя термины, названия и т.д.; подбор эквивалентов активного словаря по изучаемым темам;

- грамматические упражнения, направленные на распознавание указанных грамматических явлений;

- лексико-грамматические упражнения могут включать в себя упражнения по выявлению несоответствий в текстах иностранного языка и переводящего языка, поиск эквивалентов как на иностранном, так и на русском языке. Также обучаемым предлагается найти в тексте обозначенное грамматическое явление и проанализировать способ перевода [5, с. 112].

В зависимости от типа упражнений и этапа тренировки упражнения могут выполняться в аудитории без предварительной подготовки или даваться как домашнее задание с последующей проверкой.

Говоря о предпереводческих упражнениях, прежде всего, имеются в виду упражнения на подбор переводческих эквивалентов лексическим единицам, объяснения клише, которые могут быть неизвестны студентам.

Переводческий этап направлен на формирование лексико-грамматических навыков и умений в письменном переводе научных текстов.

К переводческим упражнениям могут относиться:

- упражнения – микротексты научного характера по изучаемой на занятии теме для письменного перевода, где представлены различные переводческие трудности;

- упражнения – (статьи, аутентичные материалы), перевод которых позволяет судить о степени сформированности переводческих навыков и умений.

Согласно Н.Н. Гавриленко переводческие упражнения включают следующие виды:

1 этап. Предпереводческие упражнения		
N	Виды упражнений	Группы упражнений
1	Прочитайте статью. Ответьте на вопросы по статье (исключительно содержательного плана)	2. Первичная семантизация терминологии. Упражнения на поиск русскоязычной информации в области научно-технического знания и упражнения на русском и иностранном языках,
2	Дайте определения ключевых русскоязычных терминов	
3	Найдите параллельную статью по теме на иностранном языке	

4	Переведите незнакомые термины с помощью словаря. Переведите интернациональные слова и термины, используя механизм догадки	предполагающие ознакомление со специальным знанием
5	Выпишите из переводного текста термины, относящиеся к семантическому полю ключевого слова	
6	Соотнести список терминов с соответствующими дефинициями	3. Вторичная семантизация терминологии. Упражнения на подбор и составление дефиниций
7	Подобрать дефиниции самостоятельно (возможно, как домашнее задание)	
8	Прочитайте текст о новой для вас области научно-технического знания	4. Упражнения, связанные с понятийным аппаратом изучаемой темы.
9	Определите жанр данного текста, вместе с преподавателем уточните его основные особенности	
10	По заголовку текста попробуйте определить его смысловое содержание	
11	Проанализируйте композицию текста (выделите введение, основную часть, заключение)	
12	Составьте план текста, обращая внимание на основную информацию	
13	Подберите свои варианты для заголовка	
14	Найдите в тексте культуроведчески маркированные слова и имена собственные. Найдите их толкование.	
15	Порассуждайте, кому может быть направлен данный текст (уточнение характеристик адресата)	
16	Определите метод изложения (дедуктивный, индуктивный)	
17	Определите способ изложения (описание, рассуждение, повествование и полемика)	
18	Определите главную и второстепенную информацию	

2 этап. Операционный переводческий цикл.		
1	Перевод безэквивалентной лексики различными способами (транслитерация, калькирование, подбор адекватной замены, описательный перевод, примечания – комментарии переводчика)	2. Упражнения на обучение переводу безэквивалентной лексики: терминология, имена собственные и реалии.
2	Перевод конструкций из переводного текста с наиболее частотными грамматическими трудностями научно-технического функционального стиля (пассивный залог, безличные обороты, причастия прошедшего времени и др.)	3. Упражнения на снятие грамматических трудностей при переводе.
3	Перевод указанных абзацев, содержащих различные грамматические трудности	
3 этап. Редактирование		
1	Сравните два-три варианта перевода, какой из них Вам кажется более удачным, почему?	
2	Найдите в неудачном переводе нормативные ошибки в употреблении русского языка, исправьте их	
3	Сравните свой перевод с переводом профессионального переводчика, проанализируйте различия	
4	Сравните свой перевод с переводами других студентов, выберите лучший, аргументируйте	
5	Найдите в переводе соседа по парте ошибки, классифицируйте их	

Изучив все предложенные упражнения, можно сделать вывод о том, что переводческие упражнения повторяют переводческий процесс, проходя все этапы перевода:

- Предпереводческий анализ текста
- Создание глоссария
- Черновой перевод
- Редактирование текста.

Практика показывает, что для формирования переводческой компетенции одним из эффективных средств является перевод литературы

по смежной или незнакомой области, в процессе которого учащимся приходится прибегать к лексическому и грамматическому анализу. В связи с этим целесообразно использовать отрывки из научной и технической литературы, не полностью совпадающие со специальностью.

В качестве домашнего задания обучающиеся получают научно-технические тексты для полного или выборочного письменного перевода. Помимо перевода учащихся можно попросить найти ошибки в предложенном переводе с точки зрения адекватности перевода. В качестве текстовой основы используются аутентичные материалы из научных периодических изданий, научных монографий, диссертационных работ, научных докладов и сети Internet.

Обучение письменному переводу на основе научных текстов по специальности в неязыковом вузе способствует реализации цели обучения иностранному языку как средству осуществления профессиональной деятельности. Методика обучения письменному переводу на нефилологических факультетах решает задачу овладения студентами переводческой компетенцией, которая развивается на основе системы упражнений, направленных на формирование следующих умений:

- эквивалентного перевода тематической лексики;
- преодоления грамматических трудностей перевода, возникающих у студентов вузов в связи с существующим несоответствием между объёмом грамматических знаний, которыми располагают обучающиеся к началу обучения письменному переводу и необходимыми грамматическими знаниями для осуществления письменного перевода;
- создания вторичного текста (перевода), максимально приближенного к оригиналу по стилю и жанру.

Курс письменного перевода научных текстов по специальности должен являться средством развития способностей творческого мышления как составной части критического мышления, поскольку специалист со знанием иностранного языка, опираясь на механизм памяти, осуществляет свою профессиональную деятельность на уровне интеллектуальной, личностной, социальной активности, при этом творческое мышление является основой для планомерной работы и сбора информации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М., Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М., изд-во Института общего и среднего образования РАО, 2001. 204 с.
3. Латышев Л.К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. Учебно-методическое пособие. Москва: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. 224 с.
4. Пумпянский А.Л. Упражнения по переводу английской научной и технической литературы с русского на английский. Минск: Попурри, 1997. 400 с.

5. *Штульман Э.А.* Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1971. 143с.

ПЕРЕВОД МАЛАПРОПИЗМОВ В РОМАНЕ Б.КИНГСОЛВЕР THE POISONWOOD BIBLE

Аннотация. Перевод художественного произведения всегда труден, особенно, если автор использует различные стилистические приемы для характеристики персонажей. Перед переводчиком романа Б.Кингсолвер много вызовов, особенно учитывая необходимость перевода таких приемов, как рифмованные стихи, бустрофедонов, палиндромов и цитат из Библии. В работе рассматриваются примеры попытки перевода малапропизмов, использованных в книге.

Ключевые слова: малапропизмы, полифония, комический эффект, употребленные единицы, подразумеваемые единицы.

Irina E. Koptelova

TRANSLATING MALAPROPISMS IN THE POISONWOOD BIBLE BY B.KINGSOLVER

Abstract. Translating literary texts is always difficult, especially if the author uses various stylistic devices to describe a book's characters. A translator of *The Poisonwood Bible* by B.Kingsolver faces a number of challenges bearing in mind the necessity to translate such devices such as rhymes, boustrophedons, palindromes and quotations from the Bible. The article gives examples of translation of malapropisms used in the book.

Key words: malapropisms, polyphony, comic effect, items used, items implied.

Речевая характеристика персонажа позволяет понять многое, когда за речевыми особенностями героя или героини произведения можно видеть и самого героя, и отношения к нему автора [1]. Для создания художественного образа автор может выбрать самые разные языковые средства. Барбара Кингсолвер использовала прием полифонического нарратива [2] в своей книге "The Poisonwood Bible" (PB): пять рассказчиков, повествующих о жизни семьи американского баптистского миссионера, приехавшего в Конго проповедником в 1959 году, накануне обретения страной независимости. Натан Прайс, фанатичный баптистский священник из Вифлеема, штат Джорджия, оказывается с женой и четырьмя дочерьми в совершенно чуждой им жизни и культуре африканцев, живущих в маленькой, выдуманной деревушке Киланга на реке Квилу. В 1960г. Конго обрело независимость, но в результате политических потрясений, вызванных как внутренней племенной разобщенностью, так и борьбой международных заинтересованных сторон, страна погрузилась в хаос гражданской войны и жестокой диктатуры. С прибытием в Африку семья начинает распадаться, Натан постепенно теряет свою власть над женщинами, а после смерти младшей дочери, Рут Мэй, Орлеанна и оставшиеся девочки бросают Натана, который постепенно сходит с ума и

погибает страшной смертью, пытаясь выполнить свою «миссию». Орлеанна и Ада возвращаются в США, Лия выходит замуж за Анатоля, местного учителя, сторонника Лумумбы, остается с ним и ведет полную лишений жизнь жены политического противника власти; Рэйчел с помощью пилота-авантюриста, имеющего связи с ЦРУ, бежит в Южную Африку и, используя удачные браки, строит свою жизнь как успешная деловая женщина.

В книге повествование идет от первого лица, но таких лиц – пять: Орлеанна Прайс и её четыре дочери: Рейчел, Лиа, Ада и Рут Мэй, и каждый рассказчик имеет свой собственный стиль, поэтому используемые ими язык и стилистические приемы варьируются от рассказчика к рассказчику.

Герои разговаривают, и особенности их словоупотребления, интонации, построения фразы дают читателю представление о темпераменте говорящего, её образованности, возрасте и характере.

Из четырех девочек семьи Прайс Рейчел – самая старшая. Внешне она – американский идеал: стройная блондинка с голубыми глазами. Она больше всех из сестер страдает от того, что ей пришлось оставить в Америке: “heavy hearted in my soul for the flush commodes” [PB 23]. Её мечта – мечта типичной королевы класса: “I always wanted to be the belle of the ball, but, jeepers, is this ever the wrong ball”, и она меньше всех сестер стремится узнать и понять новый для нее мир.

Для характеристики Рейчел автор использует несколько приемов. Во-первых, сленговые словечки из языка подростков конца 50х-начала 60х годов (jeepers, Man oh man и др.), клише (the twelfth of never) и малапропизмы.

Малапропизм (от фр. mal a propos , т.е. невпопад) – представляет собой семантическую ошибку, при которой одно знаменательное слово заменяется в тексте другим, близким по звучанию, но отличным по смыслу и потому обычно не соответствующим контексту.

Термин «малапропизмы» произошел от имени миссис Малапроп, героини пьесы Шеридана «Соперницы» (1775), которая любила некстати и неуместно использовать различные слова и выражения.

Феномен моделирования малапропизмов как вида языковой игры можно объяснить группировкой слов в ментальном лексиконе человека по признаку схожего начального или конечного звука и схожего ритмического шаблона [3, с. 127].

По своей структуре малапропизм двойственен. Каждые из них состоит из употребленной единицы (УЕ), т.е. той единицы, которая использована в речи, и из подразумеваемой единицы (ПЕ), т.е. той, которую говорящий намеревался употребить. Для реализации малапропизма важен конкретный контекст, поскольку читатель может восстановить подразумеваемую единицу исходя из общего содержания текста [4]. В функции

употребленной и подразумеваемой единиц могут выступать слова, свободные словосочетания, клишированные единицы или фразеологизмы.

По схожести между собой на уровне ударных гласных, слогов и фонетических сегментов можно выделить следующие структуры в отношении УЕ и ПЕ [5]:

1. УЕ и ПЕ имеют общий начальный сегмент;
2. УЕ и ПЕ имеют общую ударную гласную;
3. УЕ и ПЕ имеют общий пост-ударный сегмент;
4. УЕ и ПЕ имеют общий конечный сегмент.

Из выделенных в тексте романа малапропизмов – 35 единиц-примеров - большинство относится к первому типу (34%). 29% примеров малапропизмов можно отнести ко второму типу, 8,5% - к третьему, 23% - к четвертому. 2 примера (5,5%) не подходят ни к одному из четырех типов. При этом следует учитывать, что иногда тот или другой пример можно отнести к двум разным типам, например УЕ и ПЕ имеют общий начальный сегмент и общую ударную гласную или общую ударную гласную и общий конечный сегмент.

Вышеуказанную классификацию можно иллюстрировать следующими примерами:

1. And since it was about the only jewelry I'd seen in an entire year, it could have been diamonds – I was that deprived. (←deprived) [PB, с. 275]

2. My sisters gawked at the fascinating stranger and hung on his every syllabus of English... (← syllable) [PB, с. 128]

3. I knew right then I was in the sloop of despond (← slough of despond) [PB, с. 27]

4. But up by the bonfire where they were cooking, a coal-black man in a yellow shirt with the sleeves rolled up was gesturing towards us and hollowing at the top of his lungs: “Welcome! We welcome you!” (← howling) [SB, с. 25]

Среди малапропизмов, использованных Рейчел, оказалось несколько УЕ и ПЕ, которые выражены именем собственным. Их можно перевести, сохранив малапропизм или создав близкий эквивалент. Например:

Then she'd stomp out to the kitchen hut and build such a huge fire in the iron stove you'd think she was Cape Carniveral launching a rocket ship. (← Cape Canaveral) – ... и развела такой огонь в железной печке, как будто та была мысом Карниверал, запускающего ракету. (← мыс Канаверал) [PB, с. 46]

Еще один пример:

It would have to be worse than that dip-dip-dop Morse Scold thing they use in the army. (← Morse Code) – Это бы должно быть хуже, чем «точка-точка-тире» азбуки Морга, которой пользуются в армии. (← азбука Морзе) [PB, с. 167]

Одним из наиболее распространенных способов перевода малапропизмов с английского языка на русский является использование эквивалентной единицы в переводе. Такой способ перевода продуктивен в

тех случаях, когда использование лексического эквивалента позволяет воссоздать малапропизм в русском языке, т.е. оба – и читатель оригинала, и читатель перевода – угадывают подразумеваемую единицу.

I prefer to remain anomalous. (← anonymous) – Я предпочитаю оставаться аномальной (← анонимной). [РВ, с. 270]

Такой перевод достаточно легко осуществить, если в обоих языках существуют похожие слова, как правило, имеющие общие греческие или латинские корни. (ср. (Е) anomalous - anonymous; (рус.) аномальный - анонимный).

То есть употребленная единица соотносится с переводной употребленной единицей, а переведенная подразумеваемая единица - с подразумеваемой единицей исходного языка.

Другой случай перевода малапропизмов – путем создания нового малапропизма в переводном тексте на базе ПЕ малапропизма в оригинальном тексте. При создании нового малапропизма необходимо опираться на ПЕ оригинального текста. По распространенности этот способ является таким же частотным, как и уже упомянутый.

То есть употребленная единица соотносится с переводной употребленной единицей, а переведенная подразумеваемая единица - с подразумеваемой единицей исходного языка. Например:

Try to get a boyfriend under those conditions: believe you me, your chances are dull and void. (← null and void) – Попробуйте обзавестись парнем в подобных условиях: поверьте мне – ваши шансы равны рулю (← равны нулю). [РВ, с. 177]

В приведенном примере УЕ является словосочетание null and void, ПЕ данного малапропизма – словосочетание dull and void. Опираясь на ПЕ малапропизма оригинального текста, создаем новый малапропизм, который выражается компонентами «равный нулю – ничтожный». Таким образом, при переводе данного примера словарные значения ПЕ и ППЕ практически одинаковые. В результате комический эффект малапропизма оригинального текста передан, так как ПЕ в оригинальном тексте также очевидна, как и ППЕ для русского читателя [6, с. 6].

В ряде случаев при переводе возможно создать новый малапропизм, семантически все-таки связанные с оригиналом. Такой перевод можно рассматривать как частичную семантическую трансформацию.

But I suppose it was a civilrous gesture on his part. (← chivalrous) – Но я думаю, что с его стороны это был такой галантерейный жест. (← галантный) [РВ, с. 289]

В данном примере в английском тексте происходит не просто замена одного слова другим. УЕ civilrous – несуществующий бленд слов civil и chivalrous, ПЕ – chivalrous, пришедшее из с.фр. chevaleros "knightly, noble", вышедшее из употребления в английском и французском языках с середины XVI в, но в 1770х годах возвращенное в английский язык

писателями-романтиками в значении "having high qualities (gallantry, courage, magnanimity) supposed to be characteristic of chivalry". Нас интересует слово gallantry (фр. galanterie), современное значение – галантерея, товары, относящиеся к предметам личного обихода, когда-то означало «вежливое обращение». Поэтому прилагательное «галантерейный» (вариант – галантерный) в XVIII – до 30-40х годов XIX в. имели общее значение вежливости [7, с. 325]. Однако уже Ф.М. Достоевский употребляет слово «галантерейный» в двух значениях [8, с. 614], а заимствованное в русский язык в 1850х прилагательное «галантный» (от фр. gallant) в значении «вежливый» окончательно закрепили разные значения, а слово «галантерный» вышло из употребления. Поэтому у русскоязычного читателя словосочетание «галантерейный жест» в переводе будет однозначно восприниматься как малапропизм.

Иногда приходится переводить только ПЕ малапропизма оригинального текста. Такой способ перевода не дает возможности передать комический эффект, созданный в тексте оригинала при использовании малапропизма в речи персонажа [9, с. 37], например:

Nelson says every person in the village is to be there, required precipitation. (← participation) - Нельсон говорит, что все в деревне должны быть там, требуется участие. [РВ, с. 336]

Таким образом, рассмотрены несколько приемов переводов малапропизмов, которые можно применить при работе с романом Барбары Кингсолвер *The Poisonwood Bible*.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ломунов К.Н. Лев Толстой: Очерк жизни и творчества / К. Н. Ломунов. М.: Дет. лит. 1984. 437 с.
2. Коптелова И.Е. Барбара Кингсолвер *The Poisonwood Bible*: особенности стиля автора и трудности перевода // Язык. Культура. Коммуникация. 2018. № 21. С. 28-35.
3. Aitchison, J. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. 2004. 4rd ed. Oxford, UK. Basil Blackwell Publishers. P. 127.
4. Dubrovskaya S.A., Kirzhaeva V.P. Theory of M.Bakhtin's Comic Word: Reconstruction Experience // *Russian Linguistic Bulletin*. 2019. # 2 (18). С. 19-26.
5. Софронова Т.М., Адышкина Н.С. Малапропизмы в аспекте перевода // Стратегия и тактика письменного перевода: традиции и инновации. Сб. материалов V Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Красноярск. 2016. С. 137-144.
6. Ланчиков В.К. Работа над ошибками (О передаче библеизмов в художественном переводе). [Электронный ресурс] URL: <http://www.thinkaloud.ru/featurelr.html> С. 6.
7. Тимошенко Л.О. Лексические заимствования в поэме Н.Гоголя «Мертвые души» Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского, 2010 №1 с. 321-327.

8. *Struve G.* Кое-что о языке Достоевского: употребление Достоевским заимствованных слов и злоупотребление ими // *Revue des Études Slaves*. 1981. № 53-4. P. 607-618.

9. *Денисова Н.В., Кованова Е.А.* Феномен языковой игры в творчестве Роальда Даля (на примере сказки "The BFG") // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов. 2019. Т. 12. Выпуск 4. С. 34-39.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

Barbara Kingsolver. *The Poisonwood Bible*. HarperCollins. 1999. 543 p.

ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ГИПЕРО-ГИПОНИМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. Цель статьи – определение гиперонимов и гипонимов и выделение их релевантных свойств. Разработана классификация гиперонимов и гипонимов на материале английского и французского языков. Анализируются способы их перевода и значимость для успешности межкультурной коммуникации. Явление гиперонимических отношений в лексико-семантической системе языка следует учитывать в практике преподавания иностранных языков. Их незнание может снижать эффективность межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: гипероним, гипоним, языковая картина мира, межкультурная коммуникация

Valeriy G. Kuznetsov

TRANSLATIONAL AND DIDACTIC ASPECTS OF HYPER-HYPONYMIC RELATIONS

Abstract. The paper aims at defining of hyperonyms and hyponyms and revealing their relevant features. The classification of hyperonyms and hyponyms on the material of English and French languages is worked out. Methods of translation of hyperonyms and hyponyms and their value for cross cultural communication effectiveness are studied. Phenomena of hyper-hyponymic relations in the lexical semantic system must be taken into account in the teaching of foreign languages, because the lack of hyperonyms and hyponyms makes the cross cultural communication less effective.

Key words: hyperonym, hyponym, language world view, cross cultural communication.

Гиперо-гипонимические отношения представляют собой наиболее распространенный тип парадигматических отношений и тем самым играют важную роль в формировании языковой картины мира. Цель статьи – предложить типологию гиперонимов и гипонимов и проиллюстрировать на материале английского и французского языков способы их перевода и важность владения ими для успешности межкультурной коммуникации.

Гиперонимы определяются как слова с широким родовым обобщающим значением. Например:

англ. *vehicle*, фр. *véhicule* - любое средство передвижения (автомобиль, велосипед, танк);

англ. гипероним с обобщающим значением *batch* – количество хлеба, выпекаемого за один раз, партия фарфоровых или фаянсовых изделий, обожженных одновременно;

фр. *monture* – любое верховое животное (лошадь, верблюд, осел).

Для передачи гиперонимов на другой язык используется прием конкретизации. В качестве примера можно привести перевод на английский язык гиперонима русского языка *мероприятие*:

культурное мероприятие – cultural event,
праздничное ~ – festivities,
дипломатическое ~ – diplomatic initiative,
законодательное ~ – legislative enactment,
профилактическое ~ – prevention measures,
мероприятия, запланированные на определенный период – agenda.

Трудности перевода возникают в случае отсутствия эквивалентов гиперонимов. Так, в английском и французском языках отсутствует гипероним с обобщающим родовым значением «каша», что объясняется национальными традициями питания.

В английском языке отсутствует гипероним с общим значением *сбить, сбивать*. При переводе прибегают к конкретизации в зависимости от объекта, на который направлено действие глагола:

сбить самолет – bring / shoot down;
сбить птицу – drop;
сбить с лошади – unhorse;
сбить цену – beat down;
сбить каблук – thread / wear one's shoes down at the heels;
сбить с толку – bewilder;
сбивать яйца, сливки – whisk;
сбивать масло – churn.

Гипонимы – это однословные лексические единицы с узким видовым конкретным значением. Для гипонимов характерна комбинация нескольких значений в одном слове. Они переводятся словосочетаниями разной длины. Например, англ. *maroon* – человек, высаженный на необитаемом острове. Во французском также отсутствует эквивалент-гипоним: *une personne abandonnée sur une île déserte*.

Гипонимы встречаются среди различных частей речи. Преобладают они среди существительных:

ам. *lowboy (a low, table like chest of drawers)* – туалетный столик на низких ножках с ящичками;

lap (the front part of a seated person between the waist and the knees) – колени сидящего человека;

hackles (the long feathers or hairs of certain birds or animals, which stand up in times of danger) – длинные перья или шерсть на шее или спине некоторых птиц и животных, которые приподнимаются в случае опасности;

tenement (a large building divided into flats for rent) – сдаваемый в аренду многоквартирный дом.

Гипонимы – глаголы:

to gulp (to swallow hastily), фр. *lamper* – *нуть большими глотками*;
англ. *to trickle (to flow in drops or in a thin stream)* – *течь тонкой струйкой*;

англ. *to abseil (to descend a steep slope using a rope)* – *спускаться с крутизны на веревке*.

Имеются гипонимы-глаголы, совмещающие два и более предикатов:

англ., фр. *to accost (to go up to and speak to)*, *accoster*;

фр. *écobuer* – *сгрести и сжигать растительные остатки для удобрения почвы золой*.

Гипонимы-прилагательные встречаются реже:

англ. *wearable*, фр. *mettable* – *годный для носки*;

фр. *sobre* – *умеренный в еде*.

Классификация гипонимов не разработана. Единой общепринятой классификации гипонимических отношений на сегодняшний день не существует [1, с. 149]. Классификация гипонимов может быть основана на структурно-семантическом принципе. В соответствии с этим принципом выделяются следующие типы гипонимов:

одиночные: фр. *incipit* – *первые слова книги или рукописи*;

парные: англ./ фр. *hand-arm / main-bras, finger-toe / doigt-orteil, leg – feet / jambe-pied*;

гендерные: англ. *monk-nun*, фр. *moine-nonne* – *монах-монахиня*; *svelte (thin, graceful, and well-shaped (of a woman))* – *стройная, гибкая*; *bob (a short hair cut on a woman, in which the hair is cut to the same length all round the back and sides of the head)* – *короткая стрижка у женщин*;

видо-видовые: англ./ фр. *journal-magazine/ revue-magazine* – *журнал для специалистов, журнал для широкой публики*.

Слову русского языка с общим значением *ящик* в английском и французском языках соответствуют видо-видовые гипонимы *drawer, tiroir* – *выдвижной*; *dustbin, poubelle* – *мусорный*; *letter-box, boîte aux lettres* – *почтовый ящик*.

В качестве различительного признака гипонимов могут выступать размер, форма, месторасположение:

creek – cove – bight – *длинная узкая бухта, небольшая бухта в скалах, широкая бухта*;

количество: *sip (a very small amount of a drink)* – *маленький глоток*; *gulp (a large mouthful)* – *большой глоток*;

интенсивность проявления: *rap* – *боль внезапная и резкая, ссора шумная*, *whack* – *сильный, звонкий удар*.

В английском и французском языке есть глаголы, субъекты которых относятся к классу одушевленных или неодушевленных:

англ. *swim*, фр. *nager* – плавать, англ. *drown*, фр. *se noyer* – тонуть употребляются только с одушевленными существительными, а англ. *float*, фр. *flotter*, англ. *sink*, фр. *couler* – с неодушевленными.

Особый разряд составляют гипонимы, различительным признаком которых является возраст:

teg (sheep in its second year) – овца на втором году;

fawn (young deer less than a year old) – молодой олень (до одного года).

Гипонимы-антонимы: *tide (the regular rise and fall of the see)* – морской прилив и отлив.

Гипонимы могут иметь этнокультурное содержание, тем самым сближаться с реалиями, например, фр. *colistier* – кандидат, внесенный в общий избирательный список.

Гипонимами являются члены синонимического ряда. Например, слова с общим значением «смотреть», отличающиеся характером действия:

gaze – глядеть пристально, продолжительное время (нередко с удовольствием или восхищением);

glare – смотреть сердито;

stare – уставиться, глазеть с к.-л. чувством;

gape – глазеть, раскрыв рот;

ogle – смотреть с нежностью;

leer – смотреть искоса, хитро, злобно.

Нередко в английском языке гипонимы подвергаются метафоризации. Например:

hug – крепко обнимать, сжимать, перен. *hug to the wall* – жаться к стене;

devour – жадно есть, перен. *devour with yes* – пожирать к.-л. глазами.

Следует отметить, что носители языка не осознают наличие гиперонимов и гипонимов в их родном языке. Гиперо-гипонимические отношения выявляются в процессе сопоставительных исследований и в практике перевода.

Наличие гипонимов в английском, французском и других языках объясняется не особенностями мышления носителей соответствующих языков, преобладанием конкретного мышления над абстрактным, а лингвистическими и экстралингвистическими причинами. Э. Сепир писал: «Полный словарь того или иного языка не без оснований можно рассматривать как комплексный инвентарь всех идей, интересов и занятий, привлекающих внимание данного общества» [2, с. 272]. В русском языке имеется несколько слов для обозначения такого явления, как перемещение большого количества снега под влиянием ветра разной силы: *буран, пурга, вьюга, метель, метелица, поземка*. В

английском и французском языках в силу иных климатических условий жизни их носителей имеется всего лишь несколько эквивалентов:

англ. *snow storm, blizzard*;

фр. *tempête de neige, tourbillon de neige, chasse-neige*.

Лингвистические причины наличия гипонимов объясняются исторически обусловленными особенностями развития лексико-семантической системы языка и его словообразовательными возможностями. Некоторые гипонимы английского языка восходят к латинскому языку. Например, гипоним *oil* – *растительное масло* заимствовано в среднеанглийском из старофранцузского *oile* (современное фр. *huile*), восходящее к латинскому *oleum*.

Явление гиперо-гипонимических отношений в лексико-семантической системе языка следует учитывать в практике преподавания иностранного языка. Их незнание может снижать эффективность межкультурной коммуникации. В английском и французском языках русскому глаголу с общим значением *кусать* соответствуют два глагола *bite, mordre* – *кусать зубами* и *sting, piquer* – *кусать о насекомых*, которые употребляются с разными субъектами действия. Также незнание видовых гипонимов может приводить к недоразумениям. В английском и французском языках русскому слову *гора* с общим значением соответствуют слова-гипонимы, основанные на дифференциации по высоте: *mountain / hill, montagne / mont*. Так, если назвать Поклонную гору *Poklonnaya mountain / montagne Poklonnaya*, то у иностранного собеседника возникнет ложное представление о ее высоте.

Во французском языке, в отличие от английского и русского, имеются гипонимы *voyageur* – *пассажир на железнодорожном транспорте, passage* – *пассажир на теплоходе, самолете*; *fleuve* – *река, впадающая в море*, *rivière* – *река, впадающая в другую реку*. Если в разговоре с франкоязычным собеседником назвать Москва-реку *fleuve*, может последовать вопрос *Mais dans quel mer se jette la Moskova?* .

Владение гипонимами важно для экономии языковых средств, отвечающих внутренней норме иностранного языка, что позволяет максимально приближаться к уровню владения носителем языка. Одно из значений глагола *to orient* – *строить церковь алтарем на Восток*. Если фразу с этим глаголом перевести дословно, носитель языка поймет, но про себя отметит, что достаточно употребить один глагол.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кронгауз М. А. Семантика: учебник для студ. лингв.фак. высш. учеб. Заведений. М.: Академия, 2005. 352 с..
2. Сепир Э, Язык и среда // Э. Сепир. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1993. С. 270-284.

ТЕНДЕНЦИЯ К АНАЛИТИЗМУ В ЯЗЫКЕ ИТАЛЬЯНСКОЙ ПРЕССЫ

Аннотация. В статье отмечается усиление тенденции к аналитизму в языке итальянской прессы, рассматривается обращение к способу словообразования по модели «существительное + аналитическое прилагательное» и «глагол+глагол», а также использование в языке итальянских СМИ англицизмов из экономической и политической сфер и псевдоанглицизмов. Подчеркивается, что многие из этих выражений непонятны итальянцам, и что злоупотребление подобными неологизмами в СМИ может помешать адекватной передаче значения и привести к терминологической путанице.

Ключевые слова: язык прессы, итальянские СМИ, тенденция к аналитизму, аналитическое словообразование, речевая экономия, экономичность выражения смысла, терминологическая ясность, англицизмы в языке прессы, псевдоанглицизмы

Anna I. Nazarenko

THE TENDENCY TOWARDS ANALYTISM IN THE LANGUAGE OF THE ITALIAN MEDIA

Abstract. The article draws our attention to the tendency towards analytism in the language of the Italian media and analyzes analytical word forms as “noun+noun” compounds. Much attention is given to the use of anglicisms from the economic and political spheres in the language of the Italian media. It is specially noted that many of these expressions are incomprehensible for the Italian people and that the abuse of this kind of neologisms in the media can lead to terminological confusion.

Key words: mass media language, Italian media, tendency toward analytism; analytical word forms, economy of language, economy principle in language, terminological clarity, anglicisms in the language of media, pseudo-anglicisms

Идея написания данной статьи зародилась в процессе преподавания итальянского языка студентам специальностей «Международные отношения» и «Мировая экономика». Обучение в Дипломатической академии по дисциплинам «Иностранный язык в сфере коммуникации» и «Иностранный язык профессиональной деятельности» предполагает постоянную работу с материалами СМИ: печатными, видео- и аудионовостями. В последние несколько лет и преподаватели, и студенты замечают, что язык итальянской прессы постепенно превращается в некий метаязык, понимание которого все менее доступно большинству читателей и телезрителей. В 2018г мы уже рассматривали эту проблему в статье «Добро пожаловать в Итанглию!» [1]. За прошедшее время ситуация только усугубилась: например, заголовки статей все чаще стали напоминать зашифрованные фразы. Дело не только в опущении артиклей, предлогов и вспомогательных глаголов: подобный «телеграфный стиль»

давно является отличительной чертой языка итальянской прессы. Нередко можно встретить заголовки, практически целиком состоящие из аббревиатур и заимствований из других языков, особенно англицизмов и псевдоанглицизмов. Приведем несколько примеров:

Passa la fiducia, voto **al rush finale**.

Di fisco: spunta task force anti imprese “mordi e fuggi”.

En plein M5S, la Lega resta a mani vuote.

Conte **in pole** per **P.Chigi**, Economia e Difesa nodi aperti.

Coesione nazionale **fil rouge** del discorso di Mattarella.

“Mister Order” in pole per sostituire Boris Johnson.

Трудность для обучающихся представляет и то, что в заголовках часто содержатся метафоры и метонимические обороты: **“Tavolo finale** su programma. Corre **Milano**, lo spread giù”. Для «расшифровки» такого заголовка требуются дополнительные (фоновые) знания: **“tavolo finale”** – «финальный стол» - термин из покера; а **“Milano”** в данном случае означает «Миланская биржа».

При цитировании в итальянских заголовках часто нарушаются пунктуация и синтаксический строй предложений. Например, при чтении заголовка **“Clima: Vertice Onu, Matarrella è sfida chiave di oggi”** (Проблема климатических изменений: саммит ООН, Маттарелла – ключевой вызов нашего времени) можно только догадаться, что цитируются слова о климатических изменениях, которые произнес в ООН президент Италии С.Маттарелла).

Несомненно, подобные приемы затрудняют понимание материалов итальянских СМИ обучающимися. Не только перевод заголовков, но и работа с текстом статей все чаще превращается в процесс дешифровки. Требуются дополнительные объяснения со стороны преподавателя, после которых студенты нередко восклицают: «Почему же нельзя было написать все это на нормальном итальянском?»

Можно предположить, что подобная тенденция в итальянских СМИ во многом продиктована законом речевой экономии. Как отмечает в своей диссертации «Динамика структуры синтаксиса современного русского языка: тенденции к экономичности и к дистинктности (на материале современной прессы)» Е.В. Харитонова, «современная глобальная языковая ситуация (увеличение потока информации, а также скорости его прохождения, высокая цена и ограниченный размер информационной Интернет-площади, давление аналитического, т.е. также экономного в грамматическом оформлении мирового английского языка, роль визуализации в подаче информации, способствующая появлению современных креолизованных текстов, например, в рекламе) является мощным фактором экономии в языке, поэтому тенденция к экономии речевых усилий в ближайшем будущем будет, на наш взгляд, только усиливаться.» [3].

Изначально целью данной статьи являлось описание некоторых форм проявления экономии выражения смысла в языке итальянских СМИ. Но мы решили также выяснить, понимают ли сами итальянцы неологизмы, предлагаемые прессой? Не ведет ли подобная речевая экономия к нарушению коммуникации и полной или частичной потере смысла? Мы выбрали девять слов и словосочетаний, часто встречающихся в прессе, и попросили объяснить их смысл семерых итальянцев в возрасте от 20 до 40 лет – студентов, служащих и преподавателей. Для нас было также важно понять, могут ли носители языка догадаться о значении незнакомого им неологизма по его форме. Результаты опроса оказались очень интересными, и мы включили их в статью.

Одним из проявлений экономичности выражения смысла является тенденция к аналитизму, усиливающаяся сейчас во многих языках. «Катализатором аналитизма является и глобальная языковая ситуация – геополитика, формирующая своеобразную «геолингвистику»», - считает Е.В. Харитонова [3].

Размышляя о росте аналитических тенденций в современных европейских языках в статье «Путь русского слова. Анализ и синтез в словотворчестве» известный филолог и культуролог М. Эпштейн подчеркивает, что «основной признак аналитических единиц - то, что у них грамматическое значение передается вне пределов данного слова, т.е. средствами контекста (в широком смысле слова)» [4].

Рассмотрим модель аналитического словообразования, в которой к существительному добавляется еще одно существительное. Этот способ словообразования характерен для английского языка, но в последнее время становится все более продуктивным во многих европейских языках, в частности, в испанском [2, с. 563-565]. В российском языкознании считается, что при подобном словообразовании одно из существительных переходит в разряд аналитических прилагательных. Основными признаками аналитических прилагательных являются их неизменяемость, нахождение в постпозиции к существительному, выполнение функции несогласованных определений.

В языке итальянской прессы также встречаются сложные слова, образованные по этой модели, например “legge bavaglio”. Содержит ли это слово, которое дословно означает «закон - кляп», минимальное количество признаков, необходимых для идентификации обозначаемого им понятия? Только двое из семи итальянцев, участвовавших в нашем опросе, знали, о каком законе идет речь, а остальные даже не могли предположить, что может означать подобный термин! “Legge bavaglio” – так итальянская пресса окрестила представленный в 2008г. правительством Берлускони проект закона, призванный ограничить разрешение на прослушивание со стороны правоохранительных органов, а также право журналистов на последующую публикацию расшифровок в прессе. Противники

законопроекта считали, что он ограничит свободу слова, как если бы журналистов заставили молчать, используя кляп.

По модели «существительное + аналитическое прилагательное» образовано и сложное слово “prestito ponte” (дословно «кредит-мост»), обозначающее краткосрочный кредит, который позволяет расплатиться по текущим безотлагательным обязательствам в ожидании рекапитализации или получения долгосрочного кредита. Этот термин, часто встречающийся в итальянских СМИ в связи с чрезвычайной ситуацией в компании Alitalia, оказался понятен только одному из семи опрошенных нами итальянцев.

Весной 2017 года для спасения ведущего авиаперевозчика страны от банкротства итальянское правительство ввело в компании внешнее управление и выделило ей кредит в 600 миллионов евро сроком на полгода. С тех пор сроки погашения данного краткосрочного кредита уже дважды продлевались, а выделяемая правительством сумма увеличивалась. Несмотря на это, к данной ситуации так и продолжает применяться термин “prestito ponte”, а большинству итальянцев по-прежнему непонятно его значение.

В отличие от “legge bavaglio”, у термина “prestito ponte” есть английский аналог: “bridge loan”. В английском языке существительное “bridge” выступает в качестве препозитивного определения. В итальянском существительное “ponte” является аналитическим прилагательным и по законам итальянской грамматики находится в постпозиции к существительному.

Интересно отметить, что при описании ситуации с компанией Alitalia в русскоязычной прессе используется как термин «бридж-кредит», так и словосочетание «кредитный мост».

Подводя итоги анализа данной модели словообразования, можно констатировать, что, если между словами отсутствует большое количество элементов связи, то смысл выражения невозможно угадать, он становится понятным только за счет фоновых знаний.

Перейдем к следующей форме проявления речевой экономии в итальянском языке – способу словообразования при помощи двух глаголов в форме второго лица единственного числа повелительного наклонения. Данная модель словообразования характерна для английского языка: “wash and go”; “cash and carry”. Некоторые итальянские сложные слова, образованные по этой модели, являются кальками с английского, например, термин “lava e indossa” (“wash and wear”) относящийся к одежде из тканей, которые после стирки можно не гладить.

Данная модель оказалась продуктивной для итальянского языка, и уже не первое десятилетие по ней создаются неологизмы. Подобные сложные слова выступают в функции прилагательного, ставятся в постпозиции к существительному и не изменяются. Так, “usa e getta” (дословно «используй и выбрось») означает «одноразовый»: le stoviglie usa

e getta – одноразовая посуда; le siringhe usa e getta – одноразовые шприцы. Una gita “mordi e fuggi” (дословно «откуси (отхвати) и убегай») – короткая поездка, un weekend “mordi e fuggi” – короткое путешествие в выходные.

В последние месяцы, в связи с планами итальянского правительства по борьбе с уклонением от уплаты налогов, в прессе часто упоминается термин “le imprese mordi e fuggi”. При нашем опросе выяснилось, что два человека знают, что речь идет о так называемых «фирмах-однодневках», которые открываются и практически сразу же закрываются. Ответы еще двоих опрашиваемых были следующими: «Я не знаю, но из названия понимаю, что речь идет о чем-то быстром. Возможно, это фирма, которая рождается и почти тут же умирает»; «Я знаю, что такое “mordi e fuggi”, но применительно к фирме... Возможно, это как-то связано с краткосрочными инвестициями?» Эти ответы являются показательными. В словосочетаниях, образованных по данной модели, заключен большой по объему смысл, и без точного знания контекста, исходя только из словоформы, можно трактовать подобные термины по-разному.

Еще одно выражение, образованное по подобной схеме, “tassa e spendi” («облагай налогом и трать»), оказалось непонятным для шестерых из семи опрошенных. Этот термин используется, например, для описания политики, нацеленной на увеличение налогов с целью покрытия расходов бюджета, или характеризует какую-то партию, коалицию или правительство, проводящее такую политику: “un governo tassa e spendi”. В интернете можно найти много ссылок на самые свежие материалы СМИ, в которых используется этот неологизм, но, как мы видим, он понятен далеко не всем. Подобный пример также показывает, что языковая экономия не всегда способствует выполнению коммуникативной задачи: адекватной передаче значения.

Говоря о речевой экономии в итальянских СМИ, нельзя не упомянуть и о псевдоанглицизмах. При адаптации английских словосочетаний в итальянской прессе часто отбрасывается определяемое слово, а определяющее, наоборот, остается. Возьмем, к примеру, часто встречающееся в итальянской прессе выражение “in pole” – сокращение от английского “in pole position”. В английском языке “in pole position” изначально обозначало наиболее выгодную позицию лошади при старте на скачках, а в дальнейшем было перенесено на авто- и мотогонки для обозначения позиции, с которой стартует участник, лидирующий по итогам квалификации.

В статье «Добро пожаловать в Итанглию» [1] мы отмечали, что в англоязычной прессе выражение “in pole position” может использоваться и в переносном смысле для обозначения лидирующей позиции одного из кандидатов на выборах: “Donald Trump is in pole position to win the White House” [1, с.363]. Однако лишь в итальянском языке можно встретить фразы, в которых после предлога “in” употребляется только определяющее

слово: “May pronta a lasciare, Johnson in pole”; “Giuseppe Conte in pole per Palazzo Chigi”, “Commissione Ue, Gentiloni in pole per andare in Europa”. Соответственно, это выражение стало синонимом существительных «лидер», «фаворит» или глаголов «лидировать», «опережать».

Из семи опрошенных трое не знали и не понимали термин “in pole”. Один молодой человек дал очень показательный ответ: «Я знаю это выражение из спорта. Это тот, кто стартует первым, значит, видимо, это тот, кто впереди всех. Но все зависит от того, в каком контексте это применять». Другой опрашиваемый трактовал это выражение как «тот, кто на первом месте, в числе первых». Одна девушка сказала, что ей знакомо выражение “in pole position”, но она затрудняется ответить, что означает “in pole”. Еще один мужчина понял это выражение как «на вершине» или «на пике (например, на пике карьеры)».

Очень интересный вид смысловых искажений получается, когда к определяющему слову добавляется артикль, соответствующий роду определяемого слова в итальянском языке. Вероятно, подобные манипуляции диктуются именно речевой экономией, но результат часто получается весьма странным.

Например, итальянская пресса очень любит термин “spending review”, означающий программу пересмотра государственных расходов. Это выражение переводится на итальянский как “la revisione della spesa pubblica”, однако в прессе используется именно англицизм. Причем часто для краткости употребляется усеченный вариант английского словосочетания с итальянским артиклем “la” перед определяющим словом: “la spending”. Таким образом, значение термина достигает прямо противоположного: «процесс государственных трат, расходов»!

Удивительно, но четверо из семи опрошенных итальянцев правильно ответили, что “la spending” – это и есть “spending review”. Тем не менее, смысл подобных псевдоанглицизмов совершенно непонятен для носителей английского, которым потребуется перевод с «итанглийского».

Количество англицизмов и псевдоанглицизмов в итальянских СМИ заметно увеличилось осенью 2019 года во время освещения процесса работы над проектом нового закона о бюджете. Дело в том, в 2020 году в стране не повысится НДС, но будут введены новые налоги, для которых в итальянском языке не нашлось названий. Рассмотрим три из них: Web tax, Sugar tax, Plastic tax.

Что же такое “Web tax”? Наши респонденты либо не знали ответа на этот вопрос, либо высказывали предположение, что это некий «налог на интернет». Только два человека сказали, что это «тот самый налог, который хотят заставить платить «цифровых гигантов» Facebook, Google, Amazon». И действительно, так в Италии называли налоги на доходы от деятельности в интернете американских транснациональных корпораций.

“Web tax” – псевдоанглицизм, ведь на английском эти налоги называются Digital services taxes (DSTs). В англоязычной прессе итальянский термин дается в кавычках и затем разъясняется: “Italy will implement a planned “web tax” in 2020, obliging big digital companies to pay a 3% levy on some Internet transactions, Economy Minister Roberto Gualtieri said on Tuesday” [5].

Поскольку выражение “Web tax” непонятно и большинству итальянцев, в национальной прессе часто объясняется, что это - “la tassa sui giganti del web”. Преобразование выражения “la tassa sui giganti del web” в “Web tax” является примером проявления экономии выражении смысла. Однако мы видим, что слово “web” в названии “Web tax” запутывает, способствует искажению сути вводимого налога.

Далее при нашем опросе выяснилось, что и термин “Sugar Tax” предполагает целый ряд трактовок. Ответы респондентов были следующими: «Это налог на сахар, призванный уменьшить его потребление»; «Это налог на пищевые продукты с повышенным содержанием сахара»; «Это налог на сладкие снеки и газированные напитки»; «Это налог на сладкие напитки, направленный на борьбу с ожирением». Какой же ответ является правильным? Введенный в Италии налог будет касаться не любых «вредных» для здоровья продуктов, содержащих много сахара, а только сладких газированных напитков. Однако понять это из названия невозможно. Если не знать контекста, то выражение “Sugar Tax” может иметь любое из вышеперечисленных значений.

Посмотрим, как называется такой налог в английском языке. Официальное название введенного в 2018 году в Великобритании налога на сладкие напитки - Soft Drinks Industry Levy (SDIL). Существуют также словосочетания “Sugary drink tax” и “Soda tax”, но в англоязычной прессе тоже встречается краткое название “Sugar tax”: “The UK has introduced a sugar tax, but will it work?”; “Sugar tax revenue helps tackle childhood obesity”.

В ноябре 2019г. британская газета The Guardian опубликовала статью, в которой рассказывалось о том, что в Норвегии с 1922 года существовал единый налог на сахаросодержащие продукты, который недавно был преобразован в два отдельных налога: один на сладости, другой - на сладкие напитки (“Norway has had a sugar tax since 1922 and more recently has created separate taxes for confectionary and sugary drinks”) [7]. Однако несколько дней спустя то же самое издание вновь написало о “Sugar tax” в Норвегии, как о налоге, относящемся как к сладким напиткам, так и просто к сладостям: “Norwegian sugar tax sends sweet-lovers over border to Sweden. Consumption has fallen to record lows, but candy superstores in the neighbouring country are booming as the levy rises again” [6].

«В аналитическом слове на единицу звучания приходится больше смысла, больше энергии мысли, потому что мысль, заключенная в грамматических категориях ("предмет", "признак", "действие", "отношение"), здесь выражается не в дополнительных морфемах, а в способе употребления данного слова, в повышенной значимости его контекста», - отмечал в своей статье М. Эпштейн [4].

И действительно, мы видим, что словосочетание "Sugar tax" – это некая оболочка, наполнение которой может быть каким угодно в зависимости от контекста.

То же самое можно сказать и о выражении "Plastic tax". Каждый из наших респондентов по-своему понимал, что это такое. Ответы были следующими: «Налог на пластик»; «Призванный уменьшить загрязнение окружающей среды налог на определенные изделия из пластика, такие, как посуда, бутылки, соломинки»; «Налог на производство и использование продукции из пластика»; «Налог на пластиковую продукцию, не подлежащую переработке, с целью сокращения ее использования».

Каждый из этих вариантов мог бы быть правильным, но, тем не менее, совершенно точным был только один ответ: в Италии "Plastic tax" - это налог на производство определенных видов пластиковой упаковки для напитков, пищевых и промышленных товаров.

Английское название подобного налога - "a tax on plastic packaging", но и в англоязычной прессе часто употребляется сокращение "Plastic tax".

"Sugar Tax" и "Plastic tax" – примеры свернутых конструкций, все большее распространение которых в итальянском языке еще раз свидетельствует об усилении в нем аналитических тенденций.

М. Эпштейн в своей статье так говорит об аналитизме: «Ускорение всех информационных процессов, как вектор исторического развития, требует и усиления аналитизма в языке. Синтетические слова обременены грамматической плотью, предопределены и ограничены в своем функциональном диапазоне. ...Аналитический строй языка способствует минимизации таких грамматических ограничителей и, соответственно, максимизации всех контекстов словоупотребления» [4].

Рассмотрев несколько примеров тенденции к аналитизму как проявлению языковой экономии в языке современной итальянской прессы, мы констатировали ряд противоречий. С одной стороны, аналитический способ словообразования позволяет творить, создавать новые слова и словосочетания для обозначения новых реалий. Однако это несет в себе и опасность искажения смысла, появления терминологической путаницы и нарушения коммуникации, поскольку правильная расшифровка значений таких неологизмов может происходить только за счет наличия фоновых знаний.

Автор статьи выражает благодарность за помощь в проведении опроса директору языковой школы Torre di Babele в Риме Энцо Козентино

и выпускнице Дипломатической академии Яне Владимировне Кондратовой, завершающей обучение в магистратуре венецианского университета Ca' Foscari.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Назаренко А.И. Добро пожаловать в Итанглию! // New World, New Language, New Thinking. Выпуск I. Материалы I межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Москва: Дипломатическая академия МИД России, 2018. С.359-367.

2. Назаренко А.И. Язык аргентинских СМИ: англицизмы явные и скрытые // New World, New Language, New Thinking. Выпуск II. Материалы II международной научно-практической конференции. Дипломатическая академия МИД России, М., 2019, С.559-567

3. Харитонова Е.В. Динамика структуры синтаксиса современного русского языка: тенденции к экономичности и к дистинктности (на материале современной прессы). Волгоград, 2014. Цит. по: [Электронный ресурс] // URL: <https://scicenter.online/sintaksis-scicenter/tendentsiya-ekonomichnosti-vvirajeniya-126505.html> (дата обращения: 05.01.2020).

4. Эпштейн М. Путь русского слова. Анализ и синтез в словотворчестве. М. НЛО, 2004. Цит. по: [Электронный ресурс] // URL: http://www.emory.edu/INTELNET/mt_logopoeia.html (дата обращения: 05.01.2020).

5. Italy's economy minister sees web tax launch next year. [Электронный ресурс] Reuters 08.10.2019 // URL: <https://www.reuters.com/article/us-italy-economy-web-tax/italys-economy-minister-sees-web-tax-launch-next-year-idUSKBN1WN1VG> (дата обращения: 05.01.2020).

6. Henley J. Norwegian sugar tax sends sweet-lovers over border to Sweden. [Электронный ресурс] The Guardian 23.11.2019 // URL: <https://www.theguardian.com/world/2019/nov/23/norwegian-sugar-tax-confectionery-border-sweden> (дата обращения: 05.01.2020).

7. Henley J. Sweet spot: Norwegians cut sugar intake to lowest level in 44 years. [Электронный ресурс] The Guardian 20.11.2019 // URL: <https://www.theguardian.com/world/2019/nov/20/norwegians-cut-sugar-intake-to-lowest-level-in-44-years> (дата обращения: 05.01.2020).

О ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЯХ ИСЛАМСКОГО БАНКИНГА

Аннотация. В статье рассмотрены основные языковые реалии, связанные с принципами и методами деятельности исламских банков. Прослеживается их этимология, приводятся примеры их употребления в русском и английском языках.

Ключевые слова: реалия, Коран, Сунна, риба, мудараба, мушарака, «исламские окна».

Tatyana E. Nikolaicheva

ON CULTURE-BOUND TERMS OF THE LANGUAGE OF ISLAMIC BANKING

Abstract. The article deals with the main language realias related to the principles and methods of activities of Islamic banks. Its etymology is explained with examples of its use in Russian and English.

Key words: culture-bound terms, Qur'an, Sunnah, riba, mudarabah, musharakah, "islamic windows".

В последние десять-пятнадцать лет, особенно после мирового финансового кризиса 2008 г., значительно возрос интерес к исламской экономической модели и, в частности, к исламским банкам и фондам, которые, по данным научно-практического симпозиума по исламскому финансированию, проходившего в декабре 2019 г. в Катаре, аккумулируют на сегодняшний день около 2,3 трлн долларов [8].

С учетом актуальности этой темы исламский банкинг изучается в общем плане как аспект темы «Банковский сектор» бакалаврами факультета Мировая экономика ДА МИД РФ на практических занятиях арабского языка в 6-м семестре.

Предметом нашего исследования являются основные языковые реалии, связанные со спецификой функционирования финансовых институтов, руководствующихся нормами мусульманского права.

Термин «реалия» (ж.р.) был введен в научный дискурс в начале 50-х г.г. прошлого века. Наиболее обобщенно понятие реалии дано в Толковом переводоведческом словаре Л.Л. Нелюбина: «Реалии – это слова, обозначающие предметы, явления и понятия, существующие в практическом опыте носителей исходного языка, но отсутствующие в практическом опыте носителей переводящего языка и поэтому не имеющие в нем эквивалентов» [4].

Говоря о реалиях исламского банкинга, нужно иметь в виду, что ислам позиционирует себя как религия социальной справедливости и рассматривает все экономические категории через призму исламских этических ценностей.

Особенностью исламской финансовой системы является наличие ряда определенных запретов, продиктованных положениями мусульманского права (шариата), источниками которого являются Коран и Сунна (высказывания и действия Пророка Мухаммеда, служащие руководством для всей мусульманской общины и каждого мусульманина.)

Значительное число *хадисов*, содержащихся в Сунне, посвящены тем или иным видам торговых отношений, так как торговля во времена Пророка считалась одним из самых достойных занятий для мужчин.

Российский исламовед Ренат Беккин в своем фундаментальном труде «Исламская экономическая модель и современность» отмечает, что в мусульманском праве не признаются сделки, где хотя бы одна из сторон получает прибыль без вложения труда или капитала [1, с. 25].

На этом основании ислам осуждает ростовщичество *риба* (от араб. *rabā* - «расти», «возрастать», «увеличиваться»). *Риба* категорически осуждается Кораном: « Те, которые пожирают рост, восстанут такими же, как восстанет тот, кого повергает сатана своим прикосновением. Это за то, что они говорили: «Ведь торговля – то же, что рост». А Аллах разрешил торговлю и запретил рост» (2:275) [3, с. 59]. В нынешних условиях под *рибой* понимается взимание фиксированного ссудного процента.

Запрещается *майсир* (от араб. *yasira* - «быть легким»). В доисламскую эпоху майсир был популярной азартной игрой бедуинов с возможностью легкого обогащения. Участники игры покупали вскладчину верблюжью тушу, делили ее на части и разыгрывали, вытягивая помеченные стрелы. В выигрыше был тот, кому доставалась стрела с названием хорошей части, в проигрыше тот, кто вытягивал худшую часть.

Мусульманские экономисты понимают под *майсиром* доход, образовавшийся вследствие некоей случайности, азартной игры (доход от игры в рулетку, выигрыш в лотерее) или игры на бирже (фьючерсы, свопы и т.д.). В результате подобной спекулятивной деятельности средства не используются производительно и не делают общество богаче [1, с. 29].

Запрещается *гарар* (от араб. *garar* – «опасность») в значении излишняя неопределенность или неясность условий контракта, информационная асимметрия (например, продажа товаров без их точного описания, без определения фактической цены, без их предварительной проверки, продажа товара, которого пока еще нет в наличии у продавца и т.д.) [1, с. 27].

Вышеприведенные правила ведения бизнеса, основанные на шариате, распространяются и на исламский банковский сектор.

Коренным отличием исламского банкинга от традиционного является то, что **клиент рассматривается не как заемщик, а как партнер**. Исламский банк внимательно изучает своего клиента, его бизнес-план и заинтересован в успешном завершении проекта как гарантии возврата

средств и получения дохода. Банк ориентирован на реальное производство, а не на спекулятивные операции [2].

Рассмотрим, методы работы исламских банков и соответствующие им языковые реалии.

Мудароба, или доверительное финансирование, предполагает капиталовложения банка в какой-либо инвестиционный проект. При этом владелец средств - «**рабб аль-маль**» - доверяет предпринимателю с определенными возможностями и репутацией - «**мударибу**» - средства, доход от использования которых распределяется между банком и мударибом в соответствии с ранее заключенным соглашением в определенном соотношении. Все риски и убытки несет банк, мудариб же в случае неудачи не получает вознаграждение (доли прибыли).

Мушарака - это совместная реализация проекта банком и предпринимателем (клиентом банка) на основе долевого участия. При этом заключается особое соглашение, по которому прибыль делится между банком и клиентом в заранее определенных долях, а убытки делятся пропорционально вкладу в капитал. Клиент, как правило, является управляющим проекта за дополнительное вознаграждение.

Мурабаха - купля-продажа по согласованной цене. В этом случае банк, действуя за свой счет, приобретает определенный товар от имени покупателя и на основании предоставляемой покупателем информации о характеристиках и цене товара (исключает *гарар* – неопределенность). Став обладателем этого товара, банк перепродает его покупателю с наценкой, как правило, с рассрочкой платежа. В связи с тем, что шариат запрещает чисто денежные операции, главным условием для заключения договора *мурабаха* с последующей передачей права собственности на предмет договора является фактическое обладание оговоренным товаром со стороны продавца (банка). Любой коммерческий контракт должен строиться вокруг реального актива, будь то товар, или услуга, или же продукт интеллектуальной деятельности.

Истисна - разновидность договора подряда, применяется при финансировании капиталоемких проектов (например, в жилищном строительстве). Получив заказ от клиента, банк заключает договор субподряда со специализированной организацией, осуществляя оплату за свой счет. Прибыль банка возникает из разницы между ценой, согласованной в основном договоре подряда, которую уплачивает клиент, и ценой, уплачиваемой банком по договору субподряда.

Иджара - договор найма в широком значении, аналог лизинга.

Сукук - исламские ценные бумаги, обеспеченные реальными активами. Являются наиболее востребованным инструментом исламских финансов.

Все вышеуказанные реалии исламского банкинга относятся к разряду безэквивалентной лексики. Как правило, они транскрибируются и сопровождаются ссылкой или пояснением в скобках. Например:

*Клиентам в соответствии с Законом «О банковских операциях без **рибы** (ростовщического процента)» 1983 г. гарантируется возврат основной суммы вклада [1, с. 101].*

*В июне 2014 года Великобритания стала первой западной страной, выпустившей **сукук** (исламские ценные бумаги), привлекая заказы более чем на £2 млрд от крупнейших инвесторов [1, с. 27].*

Многие реалии изменяются по падежам, как этого требуют правила русского языка. Например:

*В практике исламских финансовых структур известно деление **мударобы** на специальную и общую [1, с. 101].*

Но в сочетании со словами «договор», «механизм» употребляются в неизменяемой форме:

***Договор мурабаха** вступает в силу после приобретения банком заказанного покупателем товара у третьей стороны [1, с. 106].*

*В конце августа 2006 г. российский банк «Глобэкс» объявил о привлечении средств на основе **механизма мурабаха** на сумму 20 млн долл. от одного из старейших в мире исламских банков – «Исламского банка Дубая» [1, с. 107].*

Приведенные выше языковые реалии в области исламского финансирования появились задолго до возникновения исламских банков и отражали практику и этику деловых отношений мусульманской общины, начиная с зарождения ислама (VII век н.э.). Сравнительно недавно (в 80-х годах прошлого века) появилась еще одна реалья - так называемые «исламские окна» (“Islamic windows”). Эти окна открываются в традиционных банках для привлечения средств мусульманских диаспор и оказания услуг тем, кто руководствуется нормами шариата.

Исламские окна работают в таких западных банках, как Lloyds TSB, Standard Chartered, HSBS, ABN Amro, UBS, Citigroup, Deutsche Bank, Calyon Corporate and Investment Bank, Royal Bank of Canada и др. Они существуют также в традиционных банках Бангладеш, Брунея, Индонезии, Малайзии, Казахстана и др. [7].

Следует отметить, что вне банковского контента, в арабском языке вышеупомянутые реалии обретают свою традиционную коннотацию: так, *mushāraka* (масдар от глагола *shāraka*) означает «соучастие», «сотрудничество», «общность»; *murābaḥa* (масдар от глагола *rābaḥa*) - «перепродажу»; *'istiṣnā'* (масдар от глагола *'istaṣna'a*) - «изготовление по заказу»; *'ijār* (масдар от глагола *'ājara*) – «аренду»; *ṣukūk* (мн.число от имени *ṣakk*) - «чеки».

Реалии исламского банкинга в полной мере освоены английским языком: Mudarabah, Mudarib, Rab-ul-Maal, Murabahah, Musharakah, Ijarah, Sukuk, Gharar и др.

В английском языке, так же как и в русском, они относятся к безэквивалентной лексике, транскрибируются и сопровождаются пояснением.

Islamic law prohibits collecting interest or "riba" [10].

Musharakah (profit and loss sharing) plays an extremely insignificant role in the portfolio of Islamic banks [11].

Al Mudarabah Al Muqayyadah: Rab-ul-Maal may specify a particular business or a particular place for the mudarib, in which case he shall invest the money in that particular business or place. This is called Al Mudarabah Al Muqayyadah (restricted Mudarabah) [11].

Al Mudarabah Al Mutlaqah: However if Rab-ul-maal gives full freedom to Mudarib to undertake whatever business he deems fit, this is called Al Mudarabah Al Mutlaqah (unrestricted Mudarabah) [11].

Islamic windows allow conventional lenders to offer Islamic financial services, provided client money is segregated from the rest of the bank [12].

В заключение хотелось бы отметить, что тема исламского банкинга в силу его неразвитости в нашей стране требует от преподавателя языка работы по самообразованию, ознакомления с исследованиями специалистов в этой области.

Знакомство с языковыми реалиями в сфере исламских финансов и исламского банкинга можно считать полезным не только с точки зрения знания профессиональной экономической лексики, но и с точки зрения лучшего восприятия языковой картины мира арабофонов, подавляющее большинство которых исповедуют ислам, понимания психологии и ценностей вероятных контрагентов и бизнес-партнеров.

Практика показывает, что знание реалий изучаемого региона, приобретение связанных с этим фоновых знаний является важным элементом подготовки компетентных специалистов [5, с.138; 6, с.449].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Беккин Р.И. Исламская экономическая модель и современность. М.:Изд. Дом Марджани. 2009. 335с.
2. Гримаренко И.Е. Сравнительный анализ исламской и традиционной западной банковских моделей // <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-islamskoy-i-traditsionnoy-zapadnoy-bankovskih-modeley> (Дата обращения:25.12.2019)
3. Коран. Перевод и комментарии И.Ю.Крачковского. Баку: Язычы, 1990. 744 с.
4. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. Изд.3-е, переработанное. М.: Флинта: Наука. 2003 [Электронный ресурс]: <https://www.studmed.ru/nelyubin-ll-tolkovuyu-perevodovedcheskiy-slovar-48bda74be65.html> (Дата обращения 2.01.2020)
5. Николаичева Т.Е. Языковые реалии арабо-израильского конфликта // Восточный альманах. ДА МИД РФ, Квант-Медиа. 2019. С.138-146.

6. *Потапов Ю.Б.* О проблемах перевода реалий при обучении общественно-политическому дискурсу на персидском языке // *New World. New Language. New Thinking.* Сб. материалов конференции. ДА МИД РФ. Москва. 2019. С. 449-454.

7. *Kareem Abdul, Ariff Mohamed.* Islamic Banking in Malaysia: The Changing Landscape// *Institutions and Economies* Vol. 9, No. 2, April 2017, pp. 1-13 [Электронный ресурс]: <https://www.semanticscholar.org/paper/Islamic-banking-in-Malaysia%3A-the-changing-landscape-Kareem-Ariff/23b5383b6f6e0449134c8922889d7f07224846ba> (Дата обращения: 25.12.2019)

8. 'atarāt wa furāṣ ... at-tamwīlu-l-'islāmiyu 'alā ṭāwilati-l-ḥiwāri bimuntadā ad-dowḥa (Затруднения и возможности..Семинар в Дохе обсуждает исламское финансирование)// [Электронный ресурс] URL: <https://www.aljazeera.net/news/ebusiness/2019/12/16/%D8%B9%D8%AB%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D8%B1%D8%B5-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%85%D9%88%D9%8A%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B3%D9%84%D8%A7%D9%85%D9%8A-%D8%B7%D8%A7%D9%88%D9%84%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AD%D9%88%D8%A7%D8%B1-%D9%85%D9%86%D8%AA%D8%AF%D9%89-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D8%AD%D8%A9> (Дата обращения: 19.12.2019)

9. URL: <https://iqdecision.com/islamskie-finansovye-rynki-v-velikobritanii/> (Дата обращения 25.12.2019).

10. URL: <https://www.investopedia.com/terms/i/islamicbanking.asp> (Дата обращения: 14.12.2019)

11. URL: <https://islamicmarkets.com/education/types-of-mudarabah> (Дата обращения: 14.12.2019)

12. URL; <https://www.dawn.com/news/1096182/pakistan-tightens-rules-on-islamic-banking-windows> (Дата обращения 25.12.2019)

БАСНИ И.А. КРЫЛОВА: ОРИГИНАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДЫ ИЛИ ЗАИМСТВОВАНИЯ?

Аннотация: В статье рассматривается вопрос, который возникает перед каждым, кто знакомится с творчеством великого русского баснописца И.А. Крылова: каков статус его басни, насколько они самобытны и оригинальны?

Ключевые слова: И.А. Крылов; басни; оригинальное произведение; перевод; подражание; контаминация.

Maria B. Rarenko

I.A. KRYLOV'S FABLES: ORIGINAL WORKS, TRANSLATIONS OR IMITATIONS?

Abstract: The article deals with the question that arises when one starts reading I.A. Krylov's fables. What are they: original works of the genius, translations or imitations?

Key words: I. A. Krylov; fables; imitations; translation; contamination.

Несмотря на то, что творческое наследие Ивана Андреевича Крылова далеко не исчерпывается баснями (он выступал и издателем, писал пьесы, которые довольно высоко были оценены его современниками, делал переводы - как прозаические, так и поэтические и пр., имя его в русской литературе и шире в русской культуре прочно связано с баснями, при том, что он был совсем не первым баснописцем в России. И.А. Крылов попробовал себя во многих ипостасях: выпускал литературные журналы: "Почта духов" (вместе с капитаном И.Г. Рахманиновым) в 1789 г., "Зритель" (совместно с Клушиным и др.) в 1792 г., "С.-Петербургский Меркурий" в 1792 г., писал стихотворения - оды, песни и послания (некоторые из них были опубликованы в "С.-Петербургском Меркурии"), был автором прозаических произведений - журнальных статей, в том числе двух похвальных речей - "Похвальная речь науке убивать время, говоренная в Новый год" и "Похвальная речь Ермалафиду, говоренная в собрании молодых писателей", а также повести "Каиб". Перу И.А. Крылова принадлежат оперы "Кофейница", "Бешеная семья" в трех действиях в прозе с куплетами, ряд комедий, среди которых "Пирог", "Проказники", "Триумф", "Модная лавка", "Урок дочкам", "Ленивый", по мнению современников, весьма не плохие, на злобу дня и не только, некоторые из которых ставились в театре. Более того, будущий баснописец попробовал себя и в трагическом роде, написав трагедию "Клеопатра" и представил ее на суд знаменитому Дмитревскому, который, однако, похвалил ее за все, что в ней было хорошего, дал понять автору, что "трагедия в таком виде не может быть представлена на театре, что нужно

ее совершенно пересоздать и переделать" [4, с. 54]. Стихотворное наследие И.А. Крылова невелико - около пятидесяти произведений. Среди них есть и большие формы - философско-поэтическая ода ("Уединение, "Блаженство"), свободное дружеское письмо ("К другу моему"), послание на философскую тему ("Послание о пользе страстей"). Есть у И.А.Крылова и любовная лирика, и лирика социальной направленности.

Несмотря на то, что элементы басенного жанра прослеживаются в фольклорных произведениях всех народов - в большей или меньшей степени, басня как жанр ведет свою историю из греческой словесности, в которой в VI в. до н.э. приобрела популярность благодаря деятельности Эзопа, легендарного греческого поэта-баснописца, оригинальные произведения которого, однако, не сохранились, но стали известны благодаря позднейшим поэтическим переработкам Федра (I в.), Бабрия (II в.) и Авиана (начало V в.).

В России басня - «жанр дидактической литературы: короткий рассказ в стихах или прозе с прямо сформулированным моральным выводом, придающим рассказу аллегорический смысл» [1, с. 73], стала известна благодаря А.П. Сумарокову (1717 - 1777), И.И. Хемницеру (1745 - 1784), И.И. Дмитриеву (1760 - 1837) и др., т.е. еще до И.А. Крылова, но именно он сделал басню одним из востребованных и любимых в России малых жанров.

Впервые И.А. Крылов обратился к жанру басни подростком, переведя на русский язык одну из басен Лафонтена: «В молодости своей, не зная еще истинного своего назначения, но кипя желанием выразить свои чувства и мысли, Крылов испытывал себя в разных и почти во всех родах словесности; но первым его опытом в стихах была басня, переведенная им на четырнадцатом году из Лафонтена, которую знатоки того времени, и между прочими И.И. Бецкий, хвалили; но время истребило ее» (более подробно см.: [4, с. 53]).

Второй раз¹ (и теперь навсегда) И.А. Крылов обратился к жанру басни спустя почти сорок лет. Так один из его современников, друзей и почитателей таланта рассказывает об этом: «Однажды, это было в 1805 году, перечитывая Лафонтена, он вдруг почувствовал желание передать некоторые из его басен своим языком русскому народу. Работа закипела, басни готовы...» [4, с. 60].

Несмотря на то, что Крылов действительно начал писать басни, переводя и подражая Жану де Лафонтену (1621-1695), он не ограничился ни сюжетами французского баснописца, ни языковыми формами,

¹ В "Комментариях" к собранию сочинений И.А. Крылова: И.А. Крылов. Сочинения в двух томах (М.: "Художественная литература", 1984. - Т. 1, Т. 2) [2; 3] отмечается, что "самые ранние басни Крылова - "Стыдливый игрок", "Судьба игрока" и "Павлин и Соловей" - были напечатаны (анонимно) в 1788 г. в журнале "Утренние часы" и впоследствии не переиздавались" [3, с. 688]. - Прим. М.Р.

используемыми последним. Считается, что наиболее близкими басням Лафонтена (почти переводными, с полным соблюдением сюжета, фигур речи, метафорики, по возможности рифм, ритмического рисунка и пр.) следует признать первые три крыловские басни, написанные им в 1806 г. и опубликованные в «Московском зрителе», - «Дуб и Трость», «Разборчивая Невеста», «Старик и Трое молодых», высоко оцененные И.И. Дмитриевым, баснописцем и признанным современниками превосходным литератором, воскликнувшим после прочтения этих трех крыловских басен: «Это истинный ваш род, наконец вы нашли его» (Цит. по: [4, с. 60]) .

В дальнейшем, несмотря на то, что сюжет басен Лафонтена и Крылова оказывается схожим, «подробности» в значительной степени расходятся, а впоследствии у Крылова появились оригинальные сюжеты, подсказанные российской действительностью.

Вероятно, в определенный момент «Крылышко», как ласково называла его жена А.Н. Оленина [5, с. 131], почувствовал, что лафонтеновские сюжеты стали ему тесны. «Как человек он был умнее Лафонтена; как философ, глубокомысленнее; как поэт, несравненно выше его» [4, с. 59]. Современники отмечали легкий, быстрый слог И.А. Крылова, естественность рассказа, оживленного умными шутками, остротой, веселостью. И, действительно, даже сегодня, спустя более чем 200 лет, строки из его басен звучат по-прежнему актуально, злободневно, свежо: «Кукушка хвалит петуха за то, что хвалит он кукушку», «У сильного всегда бессильный виноват», «Где силой взять нельзя, там надобна хватка», «Как бывает жить ни тошно, умирать еще тошней», «А ларчик просто открывался», «Быть сильным хорошо, быть умным лучше вдвое», «Про взятки Климычу читают, а он украдкою кивает на Петра» и пр.

Сегодня, перечитывая басни И.А. Крылова, мало кто задумывается о событиях, вызвавших их к жизни. Одна из известных крыловских басен – «Волк на псарне», опубликованная в журнале «Сын отечества» в 1812г. (ч. 1, № 2), своим появлением обязана переломным событиям Отечественной войны 1812г. накануне изгнания интервентов. Наполеон, как известно, попытался в тот момент вести мирные переговоры. Как повествует предание, после исторического сражения под Красным, произошедшим 6 ноября 1812г., М.И. Кутузов, пересказывая офицерам басню, при словах «ты сер» снял свою фуражку и, тряся наклоненной головой, произнес: «А я, приятель, сед».

Обращение баснописца к волнующим его современников событиям, видимо, также способствовало росту популярности И.А. Крылова.

Однако, несмотря на огромное количество сочиненных им басен (в общей сложности 236), была у И.А. Крылова, по свидетельству М.Е. Лобанова и самая любимая – «Ручей» (17 ноября 1811г. получено разрешение на печать, в 1812г. напечатана), в которой автор затрагивает

вечные вопросы бытия: главное действующее лицо - Ручей зарекается быть добрым, справедливым и милостивым в отличие от бурной, полноводной, бурлящей Реки, сметающей все на своем пути, однако, полностью забывает о своих обещаниях, едва став такой же, как она.

Причину невероятной популярности И.А. Крылова-баснописца, видимо, следует искать, во-первых, в универсальности сюжетов басен Крылова, во-вторых, в их «многослойности», аллегоричности, и, наконец, в-третьих, в естественном языке, характерном для всех произведений писателя, в том числе и ранних.

С 1808г. басни И.А. Крылова систематически печатаются в петербургском журнале «Драматический вестник». Еще через год, в 1809г., из печати вышла книга «Басни Ивана Крылова», в которую вошли двадцать три произведения, из которых шесть были опубликованы впервые. Также книги басен И.А. Крылова выходили в 1811, 1815, 1816 и 1817 гг. В 1819г. выходит собрание басен Крылова в шести частях. «Басни в шести частях» имели небывалый успех у читательской аудитории. В 1824г. баснописец подготовил второе иллюстрированное издание басен – «Басни Крылова. В семи книгах. Новое, исправленное и пополненное издание». В 1830г. А.Ф. Смирдин издал крыловские басни уже в «осьми частях», за этим изданием последовали в короткий срок другие в различных форматах общим тиражом в 40 тыс. экземпляров, что на тот период представлялось невиданным явлением.

Последние басни Крылова были созданы в середине 1830-х гг., и издание басен в девяти частях было подготовлено баснописцем в конце жизни самим (книга была выпущена 8 декабря 1843г., однако читатели ознакомились с ней только после смерти Крылова (часть тиража раздавалась на похоронах бесплатно). Принято считать, что в этом последнем прижизненном издании выражена окончательная воля И.А. Крылова¹. В этом издании установлена композиция всего издания и произведен отбор басен (всего 193). Как любопытный факт, следует отметить то, что в этом последнем издании сам И.А. Крылов в оглавлении пометил звездочкой те басни, которые являлись переводными произведениями или были созданы по мотивам других авторов, в первую очередь Эзопа, Федра и Лафонтена. Таких произведений оказалось всего 33.

В заключение отметим, что И.А. Крылов неоднократно обращался к произведениям зарубежной литературы в поисках вдохновения, и не только при написании басен. Так, «Речь, говоренная повесою в собрании дураков» восходит к античной литературе (например «Похвальное слово плещи Синесия Киренского» (370/375 - 413/414), "Похвальное слово мухе" Лукиана, 2 в. н.э., наконец, "Похвала глупости Э. Роттердамского (1469 -

¹ Известно, что И.А. Крылов постоянно дорабатывал свои басни, правил язык и пр. - Прим. М.Р.

1536) и пр. Однако это не значит, что произведения И.А. Крылова, в том числе басенное творчество, следует рассматривать как вторичное, неоригинальное.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гаспаров М.Л.* Басня // Литературная энциклопедия терминов и понятий. - М.: НТК "Интелвак", 2001. - 1600 стб.
2. *Крылов И.А.* Сочинения в двух томах. М.: "Художественная литература", 1984 а. - Т. 1. - 463 с.
3. *Крылов И.А.* Сочинения в двух томах. М.: "Художественная литература", 1984 б. - Т. 2. - 735 с.
4. *Лобанов М.Е.* Жизнь и сочинения Ивана Андреевича Крылова // Иван Андреевич Крылов в воспоминаниях современников. - М.: "Художественная литература", 1982. - С. 50 - 90.
5. *Цимбаева Е.Н.* Крылов. М.: "Молодая гвардия", 2014. - 336с.

ЭТИ СЛОВА СУЩЕСТВУЮТ ТОЛЬКО В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Тема сложности подбора аналогов понятий при переводе некоторых лексических единиц, существующих в немецком языке, относится к числу актуальных вопросов современной лингвистики. В данной статье обсуждается проблема интерпретации понятий, представляющих сложность для перевода с немецкого языка на русский, ввиду отсутствия в нем точных аналогов данных понятий. В этой связи рассматриваются и приводятся примеры слов, описывающих в том числе чувства и эмоции. Также подчеркивается, что наличие подобных понятий демонстрирует связь с культурой и менталитетом носителей немецкого языка.

Ключевые слова: подбор аналогов, интерпретация понятий, немецкий язык, русский язык, менталитет

Alla V. Rozhdestvenskaya

THE WORDS EXISTING ONLY IN GERMAN

Abstract. The topic of the selection correctness of the concepts analogues in the translation of certain lexical units existing in German is one of the urgent issues of modern linguistics. This article discusses the interpretation problems of concepts that are difficult to translate from German into Russian, due to the lack of exact analogues of these concepts. In this regard, the article shows us examples of words describing also feelings and emotions. As well as the existence of such concepts highlights connection to the culture and mentality of native German speakers.

Key words: concepts analogues, interpretation of concepts, German, Russian, mentality

Удивительно все-таки складываются языки у разных народов. Для некоторых понятий, явлений и ощущений в каких-то языках существуют отдельные слова, в то время как носители других языков вынуждены описывать их длинными витиеватыми предложениями, используя весь потенциал своего красноречия. Некоторые из них уникальны в своих выразительных возможностях. Многие помнят «непереводимую игру слов» из популярной комедии Гайдая «Бриллиантовая рука». На самом деле авторы фильма были не так уж далеки от истины. Во многих языках есть слова, аналогов которых в других просто не существуют.

Немецкая логика - железная, непробиваемая и прямая, это знают все. В особенности немцы прославились своим умением компактно уместить глубокие философские мысли в одно слово – справедливости ради, весьма длинное слово.

В последние годы тема уникальных слов стала очень популярной: составляются списки слов, которые, предположительно, существуют только в немецком языке. Их можно найти в социальных сетях, на юмористических online – платформах. Действительно, интернет любит немецкий язык. Эти списки показывают, каким классным, комичным или

даже сумасшедшим он является. Но существуют ли действительно неперебиваемые слова в немецком языке?

Лингвист университета г. Бамберг (Германия) Сюзанне Боргвальдт говорит о существовании слов, которые переводятся не одним словом. [3, с. 1202] Иногда требуются словосочетания или целые предложения, чтобы объяснить то или иное понятие.

Например, слово „*Schadenfreude*“, которое особенно восхищает мир, не говорящий на немецком языке. В большинстве языков не найдется отдельного слова, чтобы его перевести. Его нужно интерпретировать следующим образом: это радость, которую испытывают, когда с другими людьми произошло что-то плохое.

Такие слова существуют и в других языках, они используются как заимствованные слова. Например, носители английского языка, которые никогда не изучали немецкого, иногда тоже говорят о *Schadenfreude* – это чувство знакомо не только немцам.

Согласно лингвисту Боргвальдт это явление не является исключительно немецким феноменом. [3, с. 1204] Профессор говорит о том, что в любом языке есть понятия, которые на других языках невозможно выразить одним словом. Например: слово *пошлость* в русском языке, с которым мучаются все лингвисты и переводчики. Японцы обозначают солнечный свет, который пробивается сквозь листья деревьев как *komorebi*.

Тот факт, что в интернете так много примеров подобных понятий немецкого языка, возможно, связан с грамматикой: в немецком языке можно образовывать сложные существительные, состоящие из двух и более основ. Часто достаточно одного понятия, которое содержит несколько существительных, чтобы описать довольно непростую вещь [1, с. 87]. Большинству индоевропейских языков для подобного объяснения требуются несколько слов.

Вообще, понятия и слова, которыми они выражаются, могут сказать о специфической культуре [2]. Если у языка для чего-то сложного есть только одно слово, это лингвистически экономно. Можно сказать, что подобная концепция особенно важна в этой культуре. Например, для древних греков понятие любовь было очень релевантно. У них было три разных слова: *eros*- физическая любовь, *philia* – духовная любовь и *agape* – бескорыстная, самоотверженная любовь. С такими разграничениями можно выражаться в этой области более точно.

Не только в литературном языке есть специальные понятия. Каждый, кто изучает немецкий язык, знает, что существуют множество разных диалектов. Они имеют свои лексические особенности. То есть, существуют слова, которые не известны в других частях Германии. Возможно, в ресторане Вам приходилось слышать слова *Spruz* или *Schnitt*. Тогда Вы были, вероятно, в Франконии, северной части Баварии. Так называется

последняя порция пива перед уходом домой, если перед этим уже была выпита как минимум порция пива. Бокал наполняется на $\frac{3}{4}$ и гость получает его за полцены. Для этого слова нет не только за границей прямого перевода, но и в остальной Германии. Это показывает, насколько значимы для этой части Германии пиво и культура питания. Тем не менее, в дальнейшем мы будем рассматривать примеры литературного немецкого языка.

Другой важной темой слов, которые представляют сложность для перевода, являются чувства. Классических понятий как радость, печаль или ярость немцам не хватило - недаром Германия слывет страной поэтов и мыслителей!

das Fingerspitzengefühl – Иногда человек оказывается в сложной ситуации. Если что-то делается не так, многое может пострадать. Поэтому нужно быть осторожным, проявлять эмпатию, подбирать правильные слова, быть более чутким – итак, иметь Fingerspitzengefühl.

das Fremdschämen – По-видимому по части придумывания новых слов под любые специфические ситуации немцы мастера. Это слово означает смущение одного человека, который смущается из-за того, что видит смущение другого. Если Вы думаете, что Вы единственный человек, который испытывал когда-нибудь такое ощущение, то, наверное, Вам будет приятно знать, что Вы не одиноки, и в немецком языке есть специальное слово, описывающее это явление.

die Geborgenheit – Во многих языках для этого слова есть перевод Sicherheit (надежность, безопасность). Но этого не достаточно. Потому что Geborgenheit означает чувство уюта, теплоты и защиты. Это испытывает ребенок, когда он лежит на руках родителей.

der innere Schweinehund – Кто не слышал этот внутренний монолог? Внутренний подлец сопровождает нас всегда. Он тот, кто тебе говорит, что сегодня мы не будем заниматься спортом, потому что на улице холодно. И лучше поехать на лифте, а не подняться по лестнице пешком на 2 этаж. И можно еще какое-то время не думать об обновлении программ для бакалавров, так как срок сдачи апрель. Часто выигрывает он, внутренний подлец, но мы должны с ним бороться и пытаться выйти победителем!

der Kummerspeck – кто несчастлив в любви, у того Liebeskummer (любовные переживания). Тогда человек так подавлен, что «заедает» это состояние сладостями. Вскоре он может значительно поправиться. Эти дополнительные килограммы называются Kummerspeck.

das Fernweh – Heimweh знает каждый. Это чувство, когда не хватает дома, близких и друзей, если находишься в дороге. Fernweh – это антоним: человек находится долгое время дома и очень хочет оказаться в другом месте. Это кажется типично немецким чувством, потому что типично английским переводом для Fernweh является тоже немецкое слово Wanderlust.

die Torschlusspanik – это страх перед уменьшающимися из-за возраста возможностями. Очень часто это слово используют для людей между 30-40, которые считают, что уже слишком старые, чтобы найти себе партнера. Но слово очень наглядно: возникает паника, потому что ворота закрываются.

die Schnapsidee – у каждого такая идея была: особенно когда было выпито слишком много алкоголя, у человека возникают сумасшедшие планы. Но и очень плохие идеи у трезвых людей тоже называют Schnapsideen. Так как они настолько сумасшедшие, что могли возникнуть только у пьяного человека.

der Brückentag – почти каждый работающий человек радуется пятнице. Но разве не досадно, если праздничный день выпадает на четверг? Прекрасные длинные выходные прерываются пятницей, когда нужно работать. Поэтому многие делают себе эту пятницу – den Brückentag – свободной. Так можно насладиться четырехдневными выходными.

die Erklärungsnot – Если нужно что-то объяснить и не знаешь как. Попадаешь в Erklärungsnot. Например, если ребенок спрашивает, почему Дед Мороз очень похож на дядю Валеру. Или когда проректор спрашивает, как продвигается написание статьи, которую еще не начинали писать.

die Vorfreude – В каждом языке можно чему-то радоваться. Но только в немецком языке есть отдельное слово, которое объясняет чувство предвкушения радости: die Vorfreude.

verschlimmbessern – хотя это слово звучит не совсем как понятие, его можно найти в словарях. Это комбинация двух слов verschlimmern (ухудшить)/ verbessern (улучшить). Человек хочет сделать что-то лучше, из-за этого делает это еще хуже! Улучшая ухудшить. Сразу вспоминается хрестоматийное «Хотели как лучше, а ...».

der Weltschmerz – это меланхолия, которую испытываешь, когда замечаешь, что собственная жизнь и мир не такие уж прекрасные, какими бы они должны быть. Я был бы классным тренером дельфинов, но этого никогда не будет, потому что мне за 50 и у меня скучная работа в офисе.

der Zugzwang – это слово используется в ситуации, когда нет другого выбора, как что-то сделать или принять решение. Это понятие пришло из игры в шахматы: иногда во время игры нужно сделать только один ход, хотя он и плох.

der Kuddelmuddel – уже при звучании этого слова можно предположить, что бы оно значило. Это хаос, но уютный хаос! Это лучшее слово, которое может описать беспорядок в ящиках Вашего письменного стола, в которых Вы собираетесь навести порядок вот уже несколько лет.

das Kopfkino – каждый знаком с ситуацией, когда кто-то рассказывает историю – и вдруг наша голова начинает представлять все в деталях. И уже больше не обращаешь внимания на то, что говорит собеседник, потому что в собственных мыслях идет короткий фильм. Das Kopfkino hat begonnen!

Если мы рассматриваем язык как некую рамку, в которой существует определенный набор выражений, то сразу становится понятно, что не существует даже двух таких рамок, которые бы выражали абсолютно одинаковый набор смыслов. Во всех языках мира есть слово «вода». Но не во всех есть слово, которое обозначает «смутную ностальгию о том, что еще до конца не прошло». Всегда интересно изучать те области этих рамок, в которых языки не пересекаются и не совпадают друг с другом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Коптелова И.Е., Коротеева К.Е.* Trumping Trump Trumpety Trump // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов конференции. ДА МИД РФ. М. : 2017. С. 86-91.
2. *Покровская Л.Ю.* Неологизмы в современном немецком языке // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов международной конференции. ДА МИД РФ. М. ; 2019. С. 580-586.
3. *Susanne R. Borgwaldt*, Association norms for German noun compounds and their constituents, Behavior Research Methods, 2015: 1199–1221.
4. Duden – Deutsches Universalwörterbuch, 2019.
5. Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, 2011.

Селезнева М.В.
Сбитнева Н.Н.
Елисеева С.В.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКОЙ МЕТАФОРЫ В РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье обозначены трудности перевода и изложены способы передачи в переводе разговорных немецких метафор в повседневном общении военнослужащих. Подчеркивается значимое для теории и практики перевода традиционное разграничение конвенциональных (языковых) и авторских (речевых, индивидуальных) метафор. Приводятся рекомендации начинающему переводчику. Анализируются примеры перевода немецких разговорных метафор, заимствованных из словарей и аутентичных диалогов с форума бундесвера.

Ключевые слова: метафора, разговорная речь, повседневное общение военнослужащих, перевод, эквивалентное соответствие, трансформация

Margarita V. Selezneva
Natalya N. Sbitneva
Svetlana V. Yeliseeva

DIFFICULTIES OF THE GERMAN METAPHOR TRANSLATION IN THE COLLOQUIAL SPEECH OF THE MILITARY PERSONNEL

Abstract. The article deals with the difficulties of the ways of colloquial German metaphors translation in daily military interaction. Such aspects as traditional differentiation, significant for theory and practice of translation, conventional (language) and author's (speech, individual) metaphors are emphasized. There are some recommendations for the translator-beginner. Examples of the translation of the German colloquial metaphors borrowed from the dictionaries and authentic dialogues from the German army forces forum are analyzed.

Keywords: metaphor, colloquial speech, daily interaction of the military personnel, translation, equivalent match, transformation

Важнейшим направлением для российской армии является организация партнерских отношений и стратегических взаимодействий с армиями нового типа других стран путем общения. Строительство отношений и связей между армиями стран союзников и противников требует от военнослужащих готовности и способности вести профессиональную коммуникацию с представителями других культур, быть полноценным членом данного полилингвального поликультурного профессионального объединения [1].

На основе выше сказанного следует подчеркнуть важность роли общения с иностранными военнослужащими. Основными средствами создания образности в разговорной речи являются метафоры и сравнения, в которых отражается наивная (обиходно-бытовая) картина мира. Главной

коммуникативной целью использования метафор и сравнений в разговорной речи является желание говорящего ярко оценить то, что выходит за рамки общепринятых норм, является нестандартным и нетипичным в современном обществе. При этом нестандартность и нетипичность речевой ситуации может породить у переводчика в сфере военно-профессиональной деятельности определенные трудности в повседневном общении с иностранными военнослужащими. Поэтому необходимо вооружить будущих переводчиков знаниями видов, классификации, типологии немецких разговорных метафор, трудностями и способами их перевода.

Анализ литературных источников, связанных с изучением разговорной метафоры, показывает, что данная тема представлена немногочисленными трудами, и это свидетельствует о сложности данного феномена [10]. В работе М.В. Селезневой и А.В. Заводецкого [там же] на основе классификаций Н.М. Киселевой [4], Дж. Лакоффа и М. Джонсона [7] описаны виды и типы метафор в разговорной речи военнослужащих бундесвера.

Изучив немецкую метафору в лексикографическом аспекте, мы обнаружили схожесть между различными словарями немецких метафор [3, 5, 11], а также выявили их большую роль для сопоставления языков, а в нашем случае, для отражения различных сторон словарного состава в целом и отдельных лексических единиц. Именно словари, предназначенные для лиц, занимающихся профессиональным переводом, помогают нам ознакомиться со «второй жизнью» слов. Однако процесс роста военной терминологической лексики настолько интенсивен, что, естественно, справочники и словари, на составление и издание которых требуется время, не успевают фиксировать и толковать все слова.

Трудность, связанная с переводом метафор, объясняется кроме прочего тем, что она выступает компрессированным элементом перевода [2]. Для теории и практики перевода очень значимо традиционное разграничение конвенциональных (стертых, языковых) метафор и метафор авторских (креативных, речевых, индивидуальных), метафоры и сравнения. В зависимости от принадлежности к первому или второму типу различаются и способы перевода метафоры. В.Н. Комиссаров [6] выделяет следующие виды перевода конвенциональных метафор:

- 1) перевод, основывающийся на том же самом образе;
- 2) перевод, основывающийся на ином схожем образе;
- 3) дословный перевод метафоры;
- 4) неметафорическое объяснение.

Я.И. Рецкер [9] разграничивает четыре следующих способа передачи метафор:

- 1) эквивалентные соответствия. Данный способ перевода возможно использовать, если в переводящем языке существуют регулярные

соответствия для оригинальной метафоры. Так, например, большинство стертых немецких метафор имеют русские эквиваленты, зафиксированные в лексикографии;

2) вариативные соответствия используются в каждом конкретном случае при наличии нескольких, зафиксированных в словаре, способов передачи метафорического выражения;

3) трансформация. Трансформационный способ требует полной замены основы оригинальной метафоры;

4) калька. Восстановление полного аналога метафоры оригинала в переводе.

Л.Э.Найдич и А.В.Павлова [8] разработали следующие рекомендации, которые могут оказать начинающему переводчику действенную помощь. Если перед нами метафора, то нужно прежде всего понять, является ли она общеязыковой или индивидуальной (при сомнении следует обратиться к толковым словарям и текстовым корпусам в Интернете). Когда установлено, что метафора представляет собой окказионализм, требуется уточнить, насколько типичны окказиональные метафоры для стиля автора. Если метафоричность типична для стиля, необходимо сделать все возможное, чтобы сохранить яркость образов в переводе. Процесс перевода метафор состоит из нескольких этапов.

1. Разложить метафору на семы. Например: ржавый – 1) металлический; 2) порыжевший от времени; 3) скрипучий; 4) неприятный на вид или на ощупь; 5) старый; 6) запущенный и проч. – все ассоциации, которые связываются в единый комплекс значения слова «ржавый».

2. Определить, какая из сем актуализирована в подлежащем переводу словосочетании. В нашем примере с голосом – скорее всего, семы «неприятный», «скрипучий».

3. Попробовать перевести метафору словом, которое передает найденные семы, однако при этом является не прямым, а переносным же (образным) обозначением для соответствующих элементов смысла. В данном примере прилагательное «скрипучий» было бы метафорой, но более привычной, чем оригинальное обозначение *rostig*.

Однако при таком подходе, как уже было сказано, легко утратить свежесть, яркость образа. Было бы лучше эти качества сохранить, однако переводчику всегда требуется осторожность: как бы читатель не заподозрил его в незнании языка перевода. Иногда прямую метафору допустимо перевести сравнительным оборотом или конструкцией, близкой по семантике к сравнению, как в примере «голос, напоминающий скрип ржавых дверных петель».

Далее проанализируем некоторые примеры перевода немецких разговорных метафор, заимствованные из словарей и которые могут, на наш взгляд, иметь место в ситуации повседневного общения между военнослужащими. Кроме того, в качестве языкового материала

используем аутентичные диалоги с форума бундесвера (www.bundeswehr-forum.de), содержащие разговорные метафоры. Основанием для отбора аутентичных диалогов с форума в качестве «полевого материала» для исследования является их принадлежность к функциональному стилю обиходно-бытового общения.

Существует много примеров перевода немецких разговорных метафор с помощью эквивалентных соответствий. Например, метафора «конструирование», которая представляет смысл крупных речевых произведений как «конструкцию» из более мелких смыслов. Данный тип метафоры реализуется в генитивных словосочетаниях и их синонимах с предлогом *von* или в словосочетании с предложным определением. Такая группа метафор широко представлена в немецкой разговорной речи военнослужащих в значении «много чего-либо»:

Geschwader – 1. (мор.) эскадра; 2. (перен., шутл.) группа, команда: *Es erschien in unserem Gebäude ein Geschwader von Putzfrauen.* – В наших корпусах появилась толпа уборщиц.

Galerie – 1. (архит.) Galerie; 2. (шутл.) „Batterie“, (батарея) очень много чего-либо.: *Der Teil hat eine Galerie von gepanzerten Fahrzeugen.* – В части много бронемашин.

Ниже приведен пример аутентичного диалога двух жителей Германии, один из которых в свое время проходил службу по призыву в бундесвере в части, дислоцирующейся в Берлине. Другому участнику диалога предстоит воинская служба в этой же части, понятно, что не по призыву, так как всеобщая воинская обязанность отменена в ФРГ еще в 2011 г. Используемые в диалоге метафоры относятся согласно классификации Дж. Лакоффа и М. Джонсона [7] к группе структурных метафор и составляют важную и многочисленную подгруппу «синестезия». Этот термин означает совместное чувство, соощущение. Эффект синестезии возникает в результате «перекрещивания» значений слов, обозначающих чувства, воспринимаемые различными рецепторами: зрительно, слухом, кинестетически (температура, давление, форма), осязанием, на вкус. Орфография здесь и далее сохранена оригинальная:

– *Einfach ein geiles Jahr... Lager in Berlin, das muß man sich mal auf der Zunge zergehen lassen...*

Sag doch einfach Kaserne, das Wort Lager hat einen blöden Beigeschmack.

– Это было круто... Целый год в военном лагере в Берлине, от одного только упоминания этого слова **делается приятно на душе...**

Только все же лучше говорить просто – казарма, а не лагерь. Со словом «лагерь» связаны **нехорошие ассоциации.**

В данном примере метафора *auf der Zunge zergehen lassen* выражает чувства, воспринимаемые рецепторно – на вкус: наслаждаться вкусом (от одного только слова), смаковать его на вкус. В переводе передано также с помощью образного выражения (приятно на душе), с помощью причинно-следственной трансформации – смыслового развертывания. Причина – наслаждение вкусом, следствие – воспринимается приятно. Данный пример демонстрирует культурологические отличия в немецкой

разговорной речи и русской: «территория для хранения и представления» различных чувств и эмоций с области души или сердца, как это имеет место в русской разговорной метафоре, смещена в немецкой разговорной речи на область головы, в данном случае, на органы осязания (*Zunge, Beigeschmack*).

Вторая метафора *ein blöde Beigeschmack* – неприятный привкус, дословно, помимо переноса значения и эмоциональной функции указывает еще на скрытый двойной подтекст: нехороший шлейф воспоминаний от одного только слова «лагерь» в его значении во времена третьего рейха.

Следующий пример также взят с форума бундесвера. В нем приведены реплики военнослужащего, откликнувшегося на просьбу новобранца поделиться своими впечатлениями о службе в казарме имени Юлиуса Лебера в Берлине.

В последнем предложении представлен пример использования метафоры «контейнер» согласно классификации Дж. Лакоффа и М. Джонсона [7] *eine große Tüte [Geduld]*, которая в сочетании с глаголом *mitnehmen* передана в переводе как «запастись терпением».

Wieder einer der nach Berlin geht
...

War auch in der JuLeKa erst in der 8. als PUler dann in der 1. als Tellertaxi.

Aber so an sich wars ganz schick... ich denke mal besser als tag (und nacht) das Karabiner zu schwingen...

Aber da können die die Protokolltauglichen mehr zu sagen... ich sage nur... nimm die eine große tüte gedult mit.

Вот опять кто-то едет в Берлин...

Я тоже служил в казарме Юлиуса Лебера, сначала в восьмой, потом в первой роте, **официантом**.

Само собой это было здорово... Дня не проходит, чтобы я не вспомнил **своей службы**...

Но если опустить здесь все протокольные штучки, я скажу только одно ... **запасись терпением**.

Кроме того, в данном примере содержатся еще два интересных случая употребления метафор: субстантивная метафора *Tellertaxi* (дословно: раздатчик тарелок) и фразеологическое сочетание *Karabiner schwingen* (бряцать оружием). Оба переведены с помощью нейтральной общеупотребительной лексики: официант и (воинская) служба. Понятно, что при переводе потеряна часть той эмоциональной, выразительной силы, которую содержит в себе метафора, так как не всегда переводчику удастся отыскать в переводящем языке такие же яркие по силе воздействия языковые средства. И тогда переводчику следует прибегнуть к приему компенсации.

Таким образом, перевод метафоры требуют особого внимания и максимальной точности, так как переводимое несет в себе образы автора

как носителя языка, культурных реалий и ассоциаций, и образы переводчика как носителя своего языка и культуры. А сами метафоры создают особый семантически дифференцированный язык чувств, но при этом обнаруживают направленность к семантическому сближению, при котором значительно слабеет образность метафоры. Таковы особенности метафоры, как одного из тропов.

В разговорной речи военнослужащих бундесвера все метафоры, независимо от их разделения на виды и актуальность для темы разговора, являются основным способом концептуализации окружающей действительности, который, как правило, дается нам через непосредственный физический опыт

Метафоры представляют максимальную сложность для перевода. Переводчик в своей профессиональной деятельности может столкнуться с такой проблемой, как сохранение метафорического образа при переводе, но в любом случае недопущения изменения смысла фразы и искажения смысла выраженной мысли.

Услышав метафору, переводчик должен решить, надо ли ее отразить в переводе и как именно это лучше всего сделать. В разговоре или переводе с одного языка на другой эстетический эффект не менее важен, чем другие составляющие. В таких случаях утрата метафоры может привести к тому, что смысл будет передан не в полной мере, а поэтому сохранение метафорического образа весьма значимо.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агеев С.В. Метафора как фактор прагматики речевого общения: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – СПб., 2002. – 158 с.
2. Губернаторова Э.В. Метафора как компрессированный компонент перевода: деятельностный аспект: дис.... канд. филол. наук: 10.02.19. – Барнаул, 2003. – 206 с.
3. Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. – М.: Русский язык, 1994. – 768 с.
4. Киселева Н.М. Метафоры современной немецкой разговорной речи: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – М., 1997. – 213 с.
5. Киселева Н.М. Словарь метафор немецкой разговорной речи. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 108 с.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник. – М.: Альянс, 2013. – 253 с.
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал, 2004. – 256 с.
8. Найдич Л.Э., Павлова А.В. Трубочист или лорд. Теория и практика немецко-русского и русско-немецкого перевода. – СПб.: Антология, 2015. – 408 с.
9. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. – М.: Р. Валент, 2007. – 240 с.
10. Селезнева М.В., Заводецкий А.В. Виды метафор в разговорной речи военнослужащих бундесвера // Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: материалы всеросс.

науч.-практ. конф. / под ред. Г.А. Плюхиной, Н.К. Костиной. – Рязань: РВВДКУ, 2019. – С. 194-200.

11. Duden. Deutsches Universalwörterbuch (Hrsg. von G. Drosdovski) / Duden //Wiss. Rat der Dudenredaktion. Die elektronische Version. Bibl. Institut & F. A. Brockhaus AG. – Mannheim, 2006. – 928 S.

ТЕОЛИНГВИСТИКА И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА РЕЛИГИОЗНОЙ (ХРИСТИАНСКОЙ) ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация: доклад посвящен вопросам перевода религиозной лексики, конфессиональным особенностям терминов, как правило, воспринимаемых эквивалентно, а также новой области знания – теолингвистике – обобщающей знания лингвистики и теологии, в частности, для решения проблем перевода конфессиональных текстов.

Ключевые слова: перевод, религиозная лексика, теолингвистика, конфессиональный текст

Ekaterina A. Stavitskaya

THEOLINGUISTICS AND THE CHALLENGES OF RELIGIOUS (CHRISTIAN) LEXICS TRANSLATION (ON THE EXAMPLE OF THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES)

Abstract: the report is devoted to the challenges a translator faces while translating religious texts, the confessional peculiarities of the notions, that are usually perceived as equivalents, are also taken under consideration. A brief overview of theolinguistics, a cross-disciplinary field of knowledge that appeared on the basis of linguistics, theology and cultural studies is given, partly, this direction is thought to help solve the problems of the translation of the confessional texts.

Key words: translation, religious lexics, theolinguistics, confessional text

Вопросы перевода, то есть перекодирования информации средствами другого языка по отношению к языку исходного текста, всегда не только вызывали интерес научного сообщества, но также были насущно необходимы в разные периоды человеческой истории. В частности, при интенсификации контактов между народами и странами переводы помогали установить диалогические отношения, способствовали взаимопониманию и миру. В условиях современности, когда межкультурный и межрелигиозный диалог представляет собой дело не просто важное, но возможно, вообще является непременным условием нашего дальнейшего существования, диалог в широком смысле этого слова, можно поддержать, только адекватно воспринимая своего адресата и адекватно транслируя свое сообщение.

Для ведения такого диалога необходим, естественно, инструмент, коим является язык, язык, который воспринимается как знаковая система культуры. И учитывая наличие разных языков у участников диалога необходимо находить инструменты для передачи информации настолько точные, насколько это возможно. Здесь мы неизбежно сталкиваемся с разностью картин мира у разных народов, картина мира всегда отражается

в языке народа, а соответственно, и, казалось бы, идентичные концепты могут иметь совершенно разное наполнение.

В современной лингвистике сейчас появляется огромное количество новых направлений, которые возникают на стыке нескольких наук и областей знания. Наше исследование посвящено обзору такого направления, как теолингвистика, которое, как представляется, может действительно обогатить наши знания и в области религиозного дискурса в целом, и в области филологических, и в области теологических наук. Понимание религиозных взглядов людей, носителей разных культур, будет способствовать, на наш взгляд, их мирному сосуществованию и, возможно, позволит разрешить некоторые конфликты. Как известно, целое всегда больше суммы его частей. В данном случае, теолингвистика способна принести большие плоды, чем лингвистика и теология по отдельности.

Основоположник западной теолингвистики, Й.-П.ван Ноппен, писал, что «теолингвистика пытается описать, как человеческое слово может быть употреблено по отношению к Богу, а также то, каким образом язык функционирует в религиозных ситуациях, в ситуациях, не соответствующих жестким стандартам непосредственной односторонней коммуникации, и которые, несмотря на это, с другой стороны, совпадают с логикой его описания в известных формах, таких как метафора или речевой акт» [Цит. по: 2, С.18]. Ван Ноппен в своей докторской диссертации писал также о таком направлении, как география, ее можно назвать смежной областью по отношению к теолингвистике или даже ее составной частью, однако последняя все же скорее является разделом теологии, который призван изучить и практически научить составлять теологические тексты, наиболее доступным и понятным языком излагающие метафизические вопросы.

Термин «теолингвистика» был позднее включен в The Cambridge Encyclopedia of Language Д. Кристалла в 1987 г. Затем в самом начале двухтысячных годов эта область заняла особое место в немецком языкознании. А. Вагнер написал одну из первых статей на эту тему, где он утверждал, что взаимодействие теологии и лингвистики, несомненно, принесет пользу. «Он также указывал на пропуски в проводимых ранее исследованиях и выдвигал конкретные исследовательские проекты. Например, такие, как языковедческий анализ отдельных элементов службы в Церкви и их взаимодействия, анализ высказываний на религиозные темы (например, на тему смерти близкого человека), анализ языка катехизиса (в том числе анализ языка бесед по подготовке молодежи к обряду миропомазания¹), анализ архаичных фраз и синтаксических структур» [1].

¹ Интересно отметить, что в данной цитате приведен перевод, обозначение миропомазания «обрядом» оставлено в соответствии с протестантской традицией, однако в православном учении, конечно, миропомазание является таинством. В этой цитате вновь видны сложности перевода понятий религиозного дискурса.

Таким образом, мы видим, что теолингвистика охватывает огромные пласты знания, исследования требуют от ученых компетентности и в области лингвистики, и в области теологии, системного подхода. Однако для религиозного диалога наиболее важной представляется сопоставительная теолингвистика.

В качестве одного из центральных исследовательских проектов в области сопоставительной теолингвистики, несущих несомненную пользу для ведения межрелигиозного диалога, нам видится исследование концептов, как правило, переводимых эквивалентно с одного языка на другой, но имеющих, тем не менее некоторые отличия, по-разному воспринимаемых представителями разных культур. По мнению Д.С. Лихачева, *концепт* понимается как заместитель понятия, как «намек на возможное значение» и как «отклик на предшествующий языковой опыт человека»[3]. В качестве примера можно рассмотреть русское словосочетание «милость Божия», которое практически не содержит оттенка значения «пощада», в то время как немецкое «Gnade Gottes» этот оттенок имеет, всё это также связано с особенностями религиозного учения. В протестантском учении о спасении Господь может помиловать или осудить человека на вечные муки независимо от заслуг человека. Возможно, поэтому и Gnade Gottes воспринимается как нечто незаслуженное, что тот, кто помилует/поощадит, делает лишь из собственной благости, но не исходя из добрых поступков человека при жизни.

Исследования такого рода, как нам кажется, могли бы с одной стороны, помочь более полно понять и почувствовать картину мира другого, а с другой стороны, могли бы, возможно, устранить имеющиеся в переводах неточности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гадомский А.К. Краткий очерк истории теолингвистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://theologica.ru/kratkij-ocherk-istorii-teolingvistiki/>
2. Гадомский А.К. Теолингвистика: история вопроса// Учен. зап. ТНУ. Т. 18 (57). № 1. Филология. – Симферополь: ТНУ, 2005.- С. 16-26
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scicenter.online/frazeologiya-leksikografiya-leksikologiya-scicenter/lihachev-kontseptosfera-russkogo-126120.html>
4. Усачева А.Н. Перевод: от лингвистической теории к когнитивной модели. Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. 2011. №1 (13) с. 131-137
5. Теолингвистика /Электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scicenter.online/obschee-yazykoznanie-scicenter/teolingvistika-101237.html>
6. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе / Умберто Эко пер.с ит. А.Ковалея – Москва: АСТ: CORPUS, 2015. – 736 с.

СЕКЦИЯ 6 ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Базылев В.Н.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ «ЦИФРОВОГО» ПОКОЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

***Аннотация.** В статье обобщается опыт автора по созданию учебных пособий нового поколения для студентов «цифрового» поколения; сделана попытка выявить эффективные приёмы и методы работы с современной студенческой аудиторией; предлагаются рекомендации, которые помогут интенсифицировать процесс обучения не только иностранному языку, но и предметов лингвистического цикла.*

***Ключевые слова:** «цифровое» поколение, учебники для вузов, отбор учебного материала, приёмы и методы работы, интенсифицирование процесса обучения*

Vladimir N. Bazylev

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO THE "DIGITAL" GENERATION OF STUDENTS

***Abstract.** The article summarizes the author's experience in creating a new generation of textbooks for students of the "digital" generation; an attempt is made to identify effective techniques and methods of working with a modern student audience; recommendations are offered that will help to intensify the process of teaching not only a foreign language, but also subjects of the linguistic cycle.*

***Keywords:** "digital" generation, textbooks for universities, selection of educational material, techniques and methods of work, intensification of the learning process*

Общая постановка вопросов об учебнике ближайшего будущего заставляет, прежде всего, задуматься над общими проблемами обучения молодых людей «цифрового» поколения.

Учёт целевой аудитории - одна из ведущих тенденций преподавания/обучения в российской и зарубежной методике. Она успешно реализуется в лично ориентированном подходе, который требует адаптации учебных материалов и технологий обучения не только к национальному и возрастному своеобразию учащихся, но также предусматривает создание условий для раскрытия их личностных особенностей. Безусловно, продуктивность такого учебного процесса зависит от его содержания, формы и характера общения со студентами. Следовательно, успех во многом определяется тем, насколько хорошо преподаватель знает личностные особенности учащегося, знаком с его интересами, чертами характера, учитывает приобретенные умения, навыки, знания, то есть всё

то, что было накоплено этой языковой личностью в процессе социализации и образует то, что М. Холодная именует когнитивными стилями [8].

Понимая, что каждая личность уникальна и неповторима, что каждое поколение складывается из индивидуальностей, попробуем всё-таки определить, какие общие черты отличают тех, кто сегодня заполняет наши студенческие аудитории или завтра окажется на студенческой скамье. В основном это молодые люди, родившиеся на рубеже XX-XXI веков: в период с начала 80-х до середины 90-х годов (их называют «миллениалы», поколение Y, поколение «селфи»), и идущие за ними, рождённые во второй половине 90-х - начале 2000-х (их относят к поколению «постмиллениалам», называют поколением «MeMeMe» / по-русски - «ЯЯЯ» или поколение Z).

Оба «цифровых» поколения отличаются пристрастиями и любовью к гаджетам, соцсетям, не представляют жизни без информационных технологий. Схожи они и своим отношением к работе: многие социологи отмечают, что миллениалы и постмиллениалы работают на результат, желают получить «всё», «сейчас» и «сразу», не останавливаясь на сложных переходных этапах. Эти молодые люди открыты к инновациям, готовы учиться, в процессе обучения схватывают всё на лету, быстро переключаются с одной деятельности на другую. В наших публикациях мы определили всю совокупность названных особенностей под общим пониманием феномена «клипового мышления» поколения Z [1;3].

Сегодня частыми стали упреки старшего поколения к современной молодежи в том, что они ничего не читают, что их взгляды формирует Интернет, образ мыслей отличается фрагментарностью, что они инфантильны, эгоистичны и прагматичны. Последнее, на самом деле, является следствием совершенно иных процессов, не связанных с когнитивными особенностями. Речь идет о том, что мы, старшее поколение, своими руками преобразовали дидактическую образовательную среду в карьерную образовательную среду со всеми вытекающими отсюда последствиями [2, с. 120-124]. Обсуждение справедливости/ несправедливости подобных упреков не входит в задачи этой статьи. Её цель - найти пути взаимопонимания с нашими студентами, понять их взгляды, увидеть то хорошее, что они принесли с собой в мир; выявить конструктивные приёмы и методы работы, которые будут наиболее эффективны в университетской аудитории; разработать рекомендации для преподавателей дисциплин языкового и гуманитарного цикла, которые помогут выстроить диалог с молодым поколением.

Начать, как всегда, необходимо с себя: не осуждать кардинально меняющийся вокруг нас мир, а постараться принять его. Понимание того, как изменилось мышление, образ жизни, отношение к труду, учёбе и отдыху у молодёжи, уважение их интеллекта и желаний помогут

преподавателю повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка и связанных с этим дисциплин, добиться высоких результатов.

Как было уже сказано, успех процесса преподавания языка зависит от ряда причин, но первостепенное значение имеют учебники и учебные пособия. Их соответствие ожиданиям учащихся, современность и адекватность миру тех, для кого они написаны, во многом определяют результат работы преподавателя в аудитории.

Именно поэтому ведущими методистами сегодня активно обсуждается вопрос о том, каким должен быть учебник для «цифровых» поколений. В настоящее время всё чаще говорят не об учебнике, а об учебном средстве, которое может быть представлено в самом разном виде. В качестве примера мы автор хотел бы сослаться на свой опыт, представленный в серии пособий «Театральные чтения» [4-7].

Значит ли это, что мы можем или должны отказаться от бумажных учебников? Должен ли быть учебник для молодого поколения обязательно электронным? Специалисты дают однозначный ответ на эти вопросы: «Нет». Бумажный учебник не может быть вытеснен новыми технологиями, и ещё долго будет оставаться основным компонентом учебно-методических комплексов, включающих в свой состав как традиционные (бумажные), так и цифровые компоненты.

Безвозвратно ушло в прошлое то время, когда один учебник по иностранному языку создавался один раз и надолго. Молодёжная аудитория предпочитает современные материалы, ориентированные на их индивидуальные потребности, их возможности, их интересы, их взгляды. Следовательно, авторам современных учебников важно учитывать следующие моменты: изучается иностранный язык как 1-ый или как 2-ой (3-ий) иностранный; проходит процесс обучения в ситуации погружения или вне страны изучаемого языка; с какой целью изучается язык, и какова предполагаемая сфера его употребления.

Так, с самого начала обучения прагматичным молодым людям, чья будущая профессиональная деятельность будет вестись в различных областях предпринимательства, и которые составляют наиболее многочисленную группу изучающих сегодня иностранный язык, необходимо дать почувствовать, что всё, что они учат, им пригодится или в каждодневной жизни, или на рабочем месте. Не случайно параллельное формирование коммуникативных умений в повседневном и деловом общении - одно из важнейших требований к отбору и подаче языкового материала для учебников, адресованных этой целевой группе.

При отборе учебного материала следует также помнить, что наш адресат - поколение, привыкшее круглые сутки быть в режиме онлайн. Во многие современные учебники уже вошли тексты и задания, моделирующие актуальные для нашего времени ситуации общения с использованием Интернет-технологий. Главным образом это тексты,

имитирующие электронные письма, Интернет-страницы, Интернет-форумы. К сожалению, до сих пор мало внимания обращается на тот факт, что молодёжь - в отличие от старшего поколения - не склонна так много звонить по телефону: во-первых, молодые люди не любят сами, когда им докучают телефонными звонками в самый неподходящий момент, и не хотят мешать другим из-за дел, может быть, и важных, но не срочных; во-вторых, они уверены в том, что, звонок «наугад», если ты не знаешь, в какой обстановке находится адресат в момент звонка, не даст ожидаемого результата; в-третьих, одновременно разговаривать и вносить пометки в календарь или список дел, которые хранятся в смартфоне, довольно сложно, а долговременная память у миллениалов и постмиллениалов довольно плохая и без заметок в их «электронном ящике» информация, скорее всего, потеряется. Вывод прост: молодые люди считают, что отказ от звонков в пользу переписки - это этикет будущего.

Значит, нам, разработчикам новых материалов по иностранным языкам, надо найти правильный баланс между такими учебными текстами, как телефонные разговоры, которые традиционно присутствуют во всех учебниках, и другими, более часто используемыми молодёжью формами общения онлайн. На наш взгляд, необходимо шире включать в учебники тексты переписки в WhatsApp, обмен СМС-сообщениями, голосовые сообщения.

Важнейшие их особенности - небольшая длина написанного и краткость звучащего текста - делают этот материал идеальным для ввода новых речевых образцов. Ведь согласно исследованиям, устойчивость внимания современных молодых людей уменьшилась в десятки раз по сравнению с предыдущим поколением, поэтому они не способны воспринимать длинные тексты и, следовательно, в этой аудитории лучше предъявлять материал в виде нескольких коротких записей, чем давать один длинный текст.

Низкий диапазон концентрации и высокая рассеянность «цифровых» поколений ставит задачу тщательного продумывания форм работы над учебным материалом. Наш опыт позволяет говорить о том, что наиболее успешно работа над текстами проходит в том случае, когда последовательно проводится принцип: от глобального понимания - к детальному.

Важная роль должна отводиться предтекстовым заданиям, содержащим установку на то, какую именно информацию необходимо найти при просмотре чтения или услышать при первом предъявлении аудиотекста. Так как кратковременная память у современных молодых людей намного лучше, чем долговременная, то задания на глобальное понимание текстов они выполняют легко и быстро, получая удовольствие от такой формы работы.

Намного труднее создать систему послетекстовых заданий, так как новое поколение студентов, моментально воспринимающее информацию, также быстро теряет к ней интерес, и только разнообразные задания, ставящие нестандартные задачи, помогут удержать внимание этой аудитории. Рутинная и скучная убивают мотивацию, оригинальные формы работы находят поддержку и высоко оцениваются студентами.

Нельзя оставлять без внимания и тот факт, что современная молодёжь отличается большой гибкостью, чего ожидает и от своих преподавателей. Студенты хорошо откликаются на задания, которые помогают вовлечь их в процесс выбора: например, можно предложить им самим определить вопросы, представляющие интерес для обсуждения. Усвоение материала при этом не пострадает, так как проговаривание вопросов служит их запоминанию и подсознательно стимулирует поиск ответов. Как показывает опыт, иногда достаточно лишь немного изменить форму подачи традиционного задания, чтобы добиться интересных разнообразных ответов и большой степени активности студентов. Например, введённая перед вопросами по тексту формулировка «Пофантазируем!» освобождает учащихся от страха ответить неправильно, раскрывает их интеллектуальный потенциал, привносит в задание столь любимый ими элемент игры.

Признавая за собой и другими право быть не как все, миллениалы и постмиллениалы культивируют свою индивидуальность, им важно выделиться, обозначить своё личное видение мира. Эту потребность они стремятся реализовать и с первых шагов изучения иностранного языка, поэтому при написании учебных материалов с самого начала необходимо ввести в активный словарь учащихся конструкции выражения своего мнения. Прямые и уверенные в себе молодым людям они необходимы как воздух, так как позволяют подчеркнуть персонифицированный характер ответа или высказывания.

Надо заметить, что создание заданий, позволяющих студентам реализовать свою индивидуальность, - задача особенно сложная на начальном этапе изучения языка. В этом случае нельзя забывать, что даже написание своего имени и своей фамилии латиницей, сообщение на иностранном языке своего номера телефона и электронного адреса, - эти на первый взгляд простые действия являются важным шагом на пути осознания себя новой языковой личностью. Составление и разыгрывание диалогов, в которых учащийся заменяет данные речевого образца (например, названия города, улицы, номер дома, автобуса и т.д.) на те, которые ему подсказывают его фантазия и языковой репертуар, тоже момент творчества, придающий заданию личностное начало.

Преподаватель должен обязательно это отметить и оценить. Интересным для наших студентов может стать и написание универсальных ответов на разные электронные письма, которым впоследствии они

должны будут придать персонифицированный характер и добавить несколько фраз «от себя», в зависимости от того, кому они их адресуют.

В исследованиях, посвященных «цифровым» поколениям, особое внимание обращается на то, что эти молодые люди, получая обширнейший объём информации, стремятся ограничить его конкретными прагматическими целями и задачами, поэтому привыкли потреблять информацию маленькими порциями. Microlearning становится единственным верным приёмом подачи нового материала этому контингенту учащихся. Для специалистов, работающих в области преподавания иностранных языков, дозированное представление знаний - один из важнейших лингводидактических принципов, который можно назвать терминологически принципом квантования знаний.

Реализация этого принципа осуществляется через последовательную подачу сведений о грамматическом явлении в виде кратких, экономных правил, формулируемых только после осмысления речевого образца. Постепенный, пошаговый ввод грамматического и лексического материала - одно из важнейших требований к современному учебнику иностранного языка.

Ещё одна особенность, с которой приходится считаться, работая с сегодняшними студентами, - плохое восприятие ими заданий на слух. Психологи советуют устно формулировать задачу как можно короче (стандартная рекомендация - уложиться в 25 слов), письменно же необходимо дать развёрнутое объяснение задания и, если это необходимо, то изложить требования по пунктам. Задания в учебнике для начинающих могут быть продублированы на языке учащегося, так как, не понимая формулировку задания, студенты даже не приступят к его выполнению.

Итак, учебник, учитывающий особенности целевой группы, играет важную роль в сохранении и развитии мотивации учащихся. Он выполняет роль фундамента, на котором в процессе аудиторной работы строится вторичная языковая личность. Большую роль при этом играет благоприятный психологический климат на занятии. Дело в том, что менее коммуникабельные, чем предыдущие поколения, более ориентированные на себя, на собственный мир, современные молодые люди могут успешно и творчески решать поставленные перед ними учебные задачи только в психологически комфортных ситуациях. Выбирая стратегии обучения для сегодняшних студентов, надо стремиться активно применять интерактивные динамические задания, симуляции, игры, чтобы каждый учащийся в группе мог проявить свою индивидуальность, фантазию, воображение.

Стоит заметить, что включение в учебный процесс игр не является само по себе новшеством. Ролевые игры, мозговые штурмы, кейсы, адаптированные к учебному материалу техники настольных и детских игр, прочно вошли в практику преподавания иностранных языков.

Появившийся же несколько лет назад термин «геймификация» обозначает не только процесс игры в обучении, но - что особенно подчёркивается - подразумевает разработку и внедрение таких игровых элементов, которые включают в себя рейтинги, награды, бейджи и т.п. По-видимому, здесь отразилась тенденция времени: девиз «Главное — не победа, а участие» не мотивирует тех, кто привык с детства к лайкам и «wow» под каждым селфи. Похвала и награды не считаются у них чем-то особенным, но их отсутствие выбивает из колеи.

Причём если ещё несколько лет назад эффективная отработка материала в парах или малых группах была стандартной ситуацией на занятиях, то сейчас всё чаще от преподавателей можно услышать жалобы на то, что миллениалов и постмиллениалов в силу их психологических и социокультурных особенностей (преобладание крайнего индивидуализма, чувство неуверенности при работе в группе и желание держаться обособленно) тяжело собрать в команду. Конечно же, из этого не следует, что от групповых форм работы придётся отказаться. Просто, входя в класс, где сидят представители «whyw-поколения (есть и такая номинация для рождённых на стыке двух веков), нужно помнить, что они бросают вызов существующим иерархиям и постоянно ставят всё под сомнение, а это значит, нам необходимо, не жалея времени, объяснить практическую ценность выполняемого задания, доказать целесообразность работы в микрогруппах или команде.

Глубокая вовлечённость наших студентов в цифровые технологии ставит перед нами вопрос об отказе от традиционных форм организации занятий. Ясно, что обучение иностранному языку будет ущербно, если мы полностью переведём его в режим онлайн, но работа в смешанном формате - онлайн и офлайн - императив нашего времени. Чередование аудиторных занятий с такими формами домашней работы, как просмотр видео, выполнение интерактивных заданий, даёт очень хороший результат. Студенты учатся намного лучше, когда могут работать в собственном режиме: при просмотре видео они могут нажать «паузу», «отмотать» назад, пересмотреть предложенный материал несколько раз. Индивидуальный подход очень полезен для обучения, так как снимает напряжение, активизирует произвольное запоминание. Важным для наших учащихся является и то, что смотрят они видео не тогда, когда должны, а тогда, когда хотят. Выполнение интерактивных заданий с быстрой обратной связью даёт студентам возможность проверять и исправлять ответы, опираясь на сразу же полученные замечания и комментарии.

Для поколения, которое быстро обрабатывает и усваивает информацию, ведёт жёсткий контроль затраченного на учёбу времени, скорость является показателем эффективности обучения. Таким образом, перед нами, педагогами, ставится задача ускорения самого содержания

обучения: подача информации должна происходить быстрее, времени на решение задач необходимо давать меньше, получать результаты, анализировать их и реагировать на них надо сразу же. Такая организация занятий вызывает положительную мотивацию студентов и побуждает их активно работать в течение всего периода обучения.

Постановка конкретных сроков выполнения заданий и чёткое объяснение системы оценивания и поощрения стимулируют студентов к самоуправляемому, самоконтролируемому поведению, что повышает эффективность аудиторных занятий и выполнения заданий, данных в форме домашней самостоятельной работы. Самореализация - цель современных молодых людей. Они хорошо понимают, что для её достижения необходимо постоянно учиться и быть всегда открытым новому. Если нам удастся использовать активную жизненную позицию наших студентов, их любовь к обучению и технологиям, то мы сможем помочь им добиться значительных успехов в изучении иностранного языка.

Итак, для того, чтобы процесс обучения «цифрового» поколения проходил успешно, авторам учебников и учебных пособий необходимо расширить репертуар текстов, критически оценить их объём и соответствие современным тенденциям использования Интернет-технологий; пересмотреть типы заданий, их формулировки; не перегружать учебник ни текстовым, ни иллюстративным материалом; подавать учебный материал небольшими логически законченными блоками. Выбирая стратегии обучения для сегодняшних студентов, педагогу необходимо направить усилия на создание благоприятного психологического климата в аудитории, стремиться активно применять интерактивные динамические задания, симуляции, игры. Понимая, что будущее за организацией процесса обучения в смешанном формате — онлайн и офлайн, преподаватели иностранного языка в вузе обязаны направить свои творческие усилия на создание электронных обучающих ресурсов, которые помогут уплотнить содержание обучения, ускорить процессы формирования умений и развития навыков. Работа, таким образом, предстоит большая, интересная, а главное — перспективная.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Базылев В.Н. «Клиповое мышление» и «студент читающий»: социолингвистический и психолингвистический ракурс соотношения// Инновации в образовании. - 2018. № 8. - С. 86-97.
2. Базылев В.Н. ΠΡΟΤΡΕΠΤΙΚΟΣ. О едином русском речевом режиме российского вуза: от философии языка к философии образования. - М. 2017.
3. Базылев В.Н. Учебный научно-популярный текст в коммуникативном пространстве школы и вуза// Вестник Тверского ГУ. Серия «Филология». - 2019. № 2 (61). - С. 88-95.

4. Театральные чтения: учебное пособие/ под ред. В.Н. Базылева .- М., 2019.
5. Театральные чтения-1: учебное пособие: рабочая тетрадь/ под ред. В.Н. Базылева.- М., 2019..
6. Театральные чтения-2: учебное пособие: рабочая тетрадь/ под ред. В.Н. Базылева. - М., 2019.
7. Театральные чтения-3: учебное пособие: рабочая тетрадь// под ред. В.Н. Базылева.- М., 2019.
8. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. - СПб., 2004.

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДУЛЬНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ РАЗРАБОТОК

Аннотация: Изучая русский язык иностранный студент, сталкивается с целым рядом трудностей, которые можно разрешить через индивидуализацию учебных заданий, через организацию помощи и взаимопомощи на уроках русского языка как иностранного с использованием новых технологий. В статье обсуждаются вопросы обучения китайских студентов на основе интерактивных заданий, выполнение которых требует парной, групповой и коллективной форм организации учебной работы и, которые способствуют развитию коммуникативных умений в ходе интерактивного общения, стимулируют положительное отношение к учебе, формируют мотивацию. Предложены примеры работы преподавателя и студентов с опорой на интерактивные задания, в ходе выполнения которых студенты обмениваются полученной текстовой информацией по заданной теме и на этой основе осваивают технологии использования полученных данных для создания собственных оригинальных сообщений по теме занятий.

Ключевые слова: русский язык, интерактивные задания, сетевая коммуникация, письменная текстовая коммуникация

*Tatjana A. Boldova
Lyudmila V. Tregubova*

TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING MODULAR INTERACTIVE DEVELOPMENTS

Abstract. Russian foreign students face a number of difficulties that can be resolved through the individualization of educational tasks, through the organization of assistance and mutual assistance in the lessons of Russian as a foreign language using new technologies. In article questions of application of tasks in training students-foreigners which performance requires pair, group and collective forms of the organization of activity and assisting progress at them communicative skills during interactive dialogue are discussed, stimulates the positive attitude to study, shapes motivation. In article examples of a course of work of the teacher and students who leaning on interactive tasks, exchange the received information on the set subject matter are offered and on this basis master technology of use of the received data for creation of own messages.

Keywords: Russian as foreign, interactive tasks, the network communications, arbitrarily-communicative tasks

При обучении китайских студентов русскому языку как иностранному преподаватель старается расширить предметное содержание речи обучаемых материалами различного характера. В этом случае преподаватель выстраивает свою учебную работу на основе структурно-функционального подхода к отбору и организации языкового материала, а

также метода моделирования на уровне предложений, словосочетаний и сверхфразовых единств.

Участие в обучающих модулях способствует в решении студентами своих профессиональных задач, делает доступной систематизацию их учебных достижений при формировании электронного языкового и научного портфолио, способствует проведению многокритериального и многопозиционного оценивания информации [1, с. 15]. Например, используя метод моделирования для создания специальных речевых ситуаций, которые стимулируют высказывания, студенты в дальнейшем смогут разрабатывать собственные модульные программы. При этом происходит смена учебной работы от пассивной работы на лекциях и семинарах к работе будущего специалиста в своей области. В гипертексте как в сложном, динамическом и многомерном текстовом пространстве, где реализуется язык и где, благодаря тексту, можно эффективно решать вопросы профессиональной подготовки студентов по различным специальностям, повышается познавательная автономия студентов.

Такая работа выстраивается как сложная учебная деятельность по порождению текстов и их рецепции, проходящая в социальной и научной сфере межкультурной коммуникации. Гипертекст как единица обучения текстовой деятельности, текстовой коммуникации при модульном обучении РКИ требует от преподавателя новых приемов работы над лексикой, которые обеспечат произвольное запоминание слов на материалах составления кластеров по различным темам. Все гипертекстовые иноязычные сайты вынуждают студентов пользоваться несколькими языками в ограниченных рядовых ситуациях, когда они обучаются и овладевают специализированным тезаурусом и навыками познавательной деятельности в ходе накопления учебных материалов, когда идёт сетевой поиск, появляются отдельные текстовые файлы с графическими изображениями. В ходе такой учебной работы у китайских студентов происходит критическое осмысление проведенного интенсивного сетевого поиска информации по учебным темам, их систематизация и оценка накопленных данных, а также оценка возможностей использования тех или иных материалов в своей работе.

Так, на занятиях происходит внедрение интерактивных разработок студентов, как их личного опыта работы в сети посредством действий активного конструирования текстового материала в облачных технологиях с использованием электронных многоязычных словарей, монтажа видео- и аудиозаписей, интерактивной доски, редактирования цифровых изображений и т.д. Работа в сети с интерактивными заданиями позволяет эффективно осуществлять индивидуальные контакты, что является одним из способов стимулирования положительного отношения к учебе и формирования мотивации. Чем больше студенты обмениваются друг с другом заданиями и материалами по учебным темам, тем более полно и

интенсивно они ими овладевают. Так у студентов формируются собственные понятия о тематическом содержании различных текстов. В последнее время задаче поиска и извлечения из текста информации заданного типа и построению психолингвистической модели понимания текстов посвящаются многие научные исследования, подчеркивающие нарастание роли виртуальных электронных форматов коммуникации на основе письменных текстов. Работа с текстом при данном подходе понимается как система восприятия и адекватного понимания множества иноязычных текстов в образовательном пространстве, которая заключена в специфический технологический каркас, где есть текстовые файлы как единицы семантического представления текстов и готовые блоки вхождения в базу знаний определенной предметной области. Кроме этого сообщения других участников как представленный динамический элемент межкультурного диалога на заданные темы, как сетевой дискурс, образованный текстами различного уровня трудности. Такая учебная виртуальная среда позволяет обучать на сложных текстах от носителей изучаемого языка. А несложный текст, созданный студентом, полезен при шлифовке умений сетевого общения, для обеспечения правильности понимания письменной речи на иностранном языке. Чем сложнее для студента коммуникация в сети (как совокупность аутентичных текстов и мультимедиа), тем большую роль играет прямое сетевое взаимодействие носителей языка и иностранных студентов. Студент создает собственные учебные тексты на изучаемом языке и комментарии к ним, продумывает сетевые диалоги с иллюстрациями, видео- и аудиоматериалами, с тем, чтобы передать содержание изучаемой темы и представить своё видение проблемы.

Такие диалоги могут быть почти одновременно использованы другими студентами в процессе учебной работы в сети, в облачных технологиях. Студентам предъясняется лексика без эквивалентов, фоновые знания, присущие носителям языка и отсутствующие либо иначе трактуемые в иноязычной культуре, невербальные средства общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка, тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения. Вся информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения становятся особенности отражения в языке культуры его носителей. Таким образом, педагогическое взаимодействие на уроках имеет коммуникативную направленность, когда обучение русскому языку как иностранному происходит при выделении в качестве целевой доминанты устного общения. Китайский студент, используя российские информационные ресурсы, учится входить в различные интерактивные диалоги как специфическую языковую обучающую среду, стимулирующую его к совместному обретению нового языкового и дидактического опыта. Это доказывает важность обеспечения связи между

языком и национальной культурой той области, где используется данный язык. В связи с этим, учебная коммуникация на уроках РКИ при соответствующей помощи преподавателя как носителя изучаемого языка позволит сформировать у китайских студентов необходимое понимание значений формальных структур русского языка, позволит определить, какая из них может быть использована в данном речевом сообщении, в данной конкретной ситуации интерактивного межкультурного дискурса.

Обратимся к приемам работы над лексикой в ходе составления культурных кластеров, которые обеспечивают её произвольное запоминание на материалах составления кластеров по теме (демонстрация картинок, как наглядного материала, указание на контекст или ситуацию, похожие слова из родного языка, интернационализмы, иллюстрации и т.п.). В этом случае текстовый файл будет единицей семантического представления текста и готовым блоком вхождения в базу знаний определенной предметной области. При этом для выполнения одних заданий от студентов требуется умение абстрактного мышления, а для других - способы работы для быстрого анализа при чтении и письме. Тогда картина обучения представляет собой наглядное поле знаний и умений по определенной теме. При этом объективной становится и сама оценка знаний у студентов. Появляется возможность выявления лидера в учебе, выведения перманентной оценки знаний и умений; воспитания у студентов стремления к успеху. В ходе обучения РКИ предусмотрены задания, выполнение которых требует парной, групповой и коллективной форм организации работы, которые способствуют развитию коммуникативных умений, позволяющих студентам своевременно оказывать помощь друг другу.

Приведем примеры интерактивных условно-коммуникативных заданий с использованием интерактивных страниц сети, где в текстах повышенной трудности почти нет интернационализмов, имен собственных, похожих слов из родного языка, иллюстраций т.п.

Задание 1.

А. Скажите, пожалуйста, как проехать в театр на Юго-Западе?

Б. Это станция метро проспект Вернадского или Юго-Западная. Дальше на троллейбусе. Выходите на остановке! У магазина поверните направо.

А. Большое спасибо.

Задание 2.

а) На основе гипертекста составьте кластер по теме «Москва»:

а) (.....транспорт.....) (..... метро ...) (....МЦК.....)

(...билет «Тройка».....) (...проездной...)

(расписание электричек.....) (...билет...)

(....пассажир.....) (..контролер.....)

Задание 3. Канал «Культура» показал фильм «Не числом, а умением» (просмотр отрывков из фильма). Это экранизация героических событий XIX века? Это прошлое России?

а) «Вспомним правила»: время настоящее и прошедшее;

подчеркните в тексте глаголы в прошедшем времени:

говорю-говорил;

смотрю-смотрел

куплю-купил

играю-играл

Таким образом, организация тематических интерактивных заданий происходит вокруг решения определенного числа коммуникативных задач в наиболее типичных речевых ситуациях. Такие задания дают возможность смены социальной роли студента во временных сетевых формированиях, что в дальнейшем даст опыт в поиске партнёров для интеракций, что будет необходимо студенту для совместного исследования учебных задач и проектирования их решения. Кроме этого, такие задания помогут общению студентов на занятиях по РКИ, а полученные интерактивные умения будут как, путь, показанный преподавателем, к овладению русским языком и русской культурой.

Работа в сети с интерактивными заданиями позволят эффективно осуществлять индивидуальные контакты, что является одним из способов стимулирования положительного отношения к учебе и формирования мотивации. При этом будет происходить нарастание доли виртуальных электронных форматов коммуникации на основе письменных текстов, таких как гипертекст, который воплощается в интеграции различных способов коммуникации в мультимедийные формы.

БИБЛИГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Busemann, Katrin; Gscheidle, Christoph (2012): Web 2.0: Aktive Mitwirkung bleibt auf niedrigem Niveau. In: Media Perspektiven 7/8 2012, S. 360-369.

СТОРИТЕЛЛИНГ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье рассматривается использование технологии сторителлинга при обучении иностранному языку, описывается структура истории и раскрываются потенциальные возможности сторителлинга в образовании.

Ключевые слова: история, нарратив, технология сторителлинга, коммуникация

Nadezhda V. Gvozdannaya

STORYTELLING IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article discusses the use of storytelling technology in teaching a foreign language, describes the structure of a story and reveals the potential possibilities of storytelling in education.

Key words: story, narrative, storytelling technology, communication

Новые стандарты высшего образования требуют от выпускников бакалавриата обладания рядом когнитивных, научно-исследовательских, информационных и коммуникативных компетенций. Однако, наблюдаемая повсеместно тенденция к снижению грамотности, неспособности логичного изложения информации у будущих студентов, их узкий кругозор, невысокая мотивация, низкая концентрация, предпочтение сленга литературному разговорному языку значительно затрудняют процесс обучения иностранному языку, в частности таким его аспектам, как монологическая и диалогическая речь. Одним из способов решения данной проблемы является применение технологии сторителлинга в процессе обучения студентов иностранному языку.

Истории являются неотъемлемым элементом жизни людей в силу особенностей человеческой психики, поскольку служат инструментом получения, осмысления и передачи опыта, ценностей и культуры. При таком естественном и гибком формате коммуникации к рациональной составляющей добавляются и эмоции. Это позволяет многократно увеличить запоминаемость полученной информации, создает определенную эмоциональную атмосферу, необходимую для восприятия и помогает реципиенту перенестись в описываемую ситуацию, вызвать эффект сопереживания, вовлечения и т.д. [6].

Сегодня рассказывание историй интегрировано во многие сферы и разные области знания – бизнеса, управления, психологии, журналистики, так как такой формат повествования представляет собой «естественную форму общения людей» [3, с. 9].

Использование историй в процессе коммуникации или сторителлинг, (англ. *storytelling* — «рассказывание историй») представляет собой «информационно-коммуникативную технологию, направленную на изменение стереотипов личности или группы людей», которая воплощается в «создании «истории-мифа», управляющего потребителями и удовлетворяющего их потребности посредством коммуникации» [7, с. 151]. Другими словами, сторителлинг - это «интерактивное искусство использования слов и действий для выявления элементов и образов истории для пробуждения воображения слушателя» [8]. В образовании под термином «сторителлинг» подразумевается педагогическая технология, построенная на обсуждении или создании истории с определенной структурой и героем/героями, направленная на развитие коммуникативных навыков, активизацию познавательной деятельности учащихся, повышения мотивации к изучаемому предмету [2, с. 71].

В основу истории закладывается нарратив или, по словам Й.Брокмейера и Р.Харре, «инструкция» по определению и пониманию некой реальности [1, с. 32]. Затем нарратив обростает сюжетом — появляется герой, другие участники истории, выстраиваются дополнительные сюжетные линии, и всё это преобразуется в красочное и эмоциональное повествование. Р. Скрупник отмечает, что поскольку нарратив формирует способ восприятия действительности, интерпретируя события и явления, то соответствие нарратива истине не имеет значения. «Нарратив оказывается тем инструментом, который будучи в тени, определяет восприятие информации» [5].

Важнейшими компонентами историй являются:

- Послание или вывод, который должен сделать слушатель. Всегда требует четкой и ясной формулировки.
- Конфликт или проблема, требующая решения. Проблемы должны побуждать слушателя к определенным действиям.
- Герой или герои, с которыми слушатель может себя ассоциировать.
- Сюжет или развитие событий [4].

Изначально, сторителлинг использовался в качестве эффективного средства управления персоналом. В преподавании метод сторителлинга был впервые предложен в начале 90-х годов преподавателем испанского языка одной из школ Калифорнии Блейном Реем. Сначала метод был сосредоточен исключительно на пассивном слушании истории, рассказываемой учителем, так называемый классический сторителлинг. При его использовании преподаватель передает студентам конкретную учебную информацию – правила, теории и т.д., в форме запоминающейся истории.

Со временем стало очевидно, что учащиеся должны сами начать активно участвовать в процессе создания и рассказывания истории – активный сторителлинг.

Использование сторителлинга помогает развивать навыки аудирования, отрабатывать грамматику (метод pop-up grammar), закреплять активную лексику, а также уделять больше внимания навыкам монологической и диалогической речи. Данный метод все активнее применяется в процессе обучения иностранному языку, поскольку обладает высоким потенциалом и может использоваться как в очном, так и в дистанционном формате обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. М., 2000.- № 3.- С. 29–42.
2. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н., Смирнова В.А. Сторителлинг как педагогическая техника передачи явного и неявного знания в вузе//Образовательные технологии. – М., 2017. - №1. – С. 73-90
3. Минаева Л.В. Мультимедийный нарратив в связях с общественностью// НИР. Современная коммуникативистика. М., 2015. — Т. 4. - № 5. — С. 8-14
4. Новичкова А.В., Воскресенская Ю.В. Сторителлинг как современный инструмент управления персоналом// Наукovedение. М., 2014. - Выпуск 6 (25). [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://naukovedenie.ru>
5. Скрупник Р. Приемы сторителлинга: нарратив и сюжет, без которых не бывает историй [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://madcats.ru/content-marketing/storytelling/>
6. Тодорова О.В. Сторителлинг как инновационный PR-инструмент» //Современные проблемы науки и образования. Пенза, 2014. - № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22285947>
7. Фадеева О.А. Сторителлинг как символическая информационно-коммуникативная технология//Политическая лингвистика. М., 2015. - № 4 (54). - С. 149-157
8. What is Storytelling? National Storytelling Network [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.storynet.org/resources/whatisstorytelling.html>

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием электронного обучения на практических занятиях по иностранному языку, представлен опыт работы кафедры иностранных языков Рязанского государственного радиотехнического университета имени В.Ф. Уткина.

Ключевые слова: электронное обучение, компьютерное обучение, информационная компетенция, дистанционное обучение, смешанное обучение.

Natalya A. Kopylova

E-LEARNING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract: This article deals with the use of E-learning at foreign language practical lessons, the work experience of Foreign Languages Chair of Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin.

Keywords: E-learning, computer education, information competence, distance learning, blended learning

The modern system of education requires new forms, methods and technologies in foreign language teaching. The reduction of foreign language practical lessons leads to the reduction of the information studying at the lessons, that is why the language material choice, the organization and the optimization of the training with the help of computers, Internet technologies and E-learning is needed.

E-learning is one of the modern information educational technologies, the system of E-learning on the basis of information and communication technologies, and the method of distance learning with the help of computer systems. According to UNESCO, E-learning is an education with the help of Internet and multimedia.

The term “E-learning” has been used to describe an educational setting in which teaching and learning take place within an Internet-based environment [3] and as “the use of digital technologies and media to deliver, support and enhance teaching, learning, assessment and evaluation” [1, pg. 6].

Thomas M Connolly and Mark Stansfield define E-learning as a generic term to encompass both (fully) online learning and blended learning [4]. Online learning represents any class that offers its entire curriculum via Internet thereby allowing learners to participate regardless of geographic location (place-independent), theoretically 24 hours a day (time-independent). This is in contrast to the traditional classroom instruction, which is time and place bound, face-to-

face, typically conducted in an educational setting and consisting primarily of a lecture/note-taking model, and blended learning, which is a combination of online learning and traditional classroom instruction.

E-learning may have different meanings such as: individual work with E-materials using personal computers and mobile phones; receiving consultations, characteristics, advices from distant consultants (teachers), the possibility of distance cooperation; creation of distributed community of social networks users having public virtual educational activity; well-timed delivery of E-materials for education; standards and specifications on educational E-materials and technologies, distance means of education; formation and increase of information culture for all and their knowledge of modern information technologies, growth of their activity effectiveness; knowledge and promotion of information pedagogical technologies and their transmission to teachers; possibility of educational web-resources development; online access of teachers and students to the best world educational resources at any convenient time (cross-cultural material, news from youth life, articles from newspapers and magazines, any important literature and so on); participation in testing, Internet-conferences, competitions, video chats, correspondence with students from different countries; usage of digital educational resources, such as Internet portals, libraries and so on; automated collection of primary statistic information; distance learning.

The instructional media elements of E-learning could consist of text, video, audio, graphics, animation, or any combination thereof. A central component of most E-learning courses is some form of two-way interaction between learners and their instructor (a teacher) and between the learners themselves. Synchronous communication tools such as real-time chat and asynchronous tools such as email and discussion boards are common.

Thomas M Connolly and Mark Stansfield are also now starting to see the development of E-learning (mobile learning) through devices like PDAs (Personal Digital Assistants), mobile phones, and smartphones. Initial results on the use of E-learning have been encouraging and research suggests, for example, that E-learning enhances autonomous and collaborative learning and that it can be applied to a wide age range of learners. E-learning is still at an early stage but as these devices become more functional and commonplace they would expect to see significant developments in this area. E-learning has the potential to provide truly “anywhere” learning [4].

Consequently, E-learning is an education for all people with different assessments at any convenient time. E-learning also includes automated teachers’ workspace, E-magazines, planning, electronic teachers’ space, sms-alerts and so on.

E-learning can help teachers solve different tasks in educational process. The most important tasks that can be realized while teaching a foreign language are the following: use of innovative approach to teaching a foreign language;

language skills formation and development; development of foreign language communication skills in different spheres and situations; formation of communication skills and communication culture; formation of professional foreign language competence; increase of students' motivation in learning a professional foreign language; development of students' individual and scientific research work on the basis of specially organized activity using Internet that will encourage students' individual work and remove lack of knowledge and skills; increase of motivation and need in learning foreign languages; realization of individual approach bearing in mind students' individual peculiarities using Internet communication services; use of control and computer testing of knowledge; accessibility of online different dictionaries for translation texts of any difficulty; decrease of teachers' work while preparing for lessons; teachers' motivation increase for their personal creation of electronic educational courses and textbooks; increase of teachers' professional effectiveness that provides self-development and self-perfectibility.

Using E-learning the following didactic tasks can be solved: formation of students' motivation for foreign language activity; increase of lexical resource as active and passive vocabulary of a modern language; activation of students' thinking capacity; use of visual methods; providing practical lessons with new authentic materials; teaching students to work individually with educational materials.

The work with Internet and E-learning form skills for students, which provide information competence, that is seen as the most important component of professional competence and is defined as: personal integrative characteristics, that reflects the readiness and ability to communication in oral and written forms in mother's tongue and foreign languages; proficiency to use information and communication technologies (ICT) effectively in work; proficiency to search and choose useful information according to specific tasks and needs, to use it for achieving personal goals; proficiency to analyze, methodize, estimate and use information from different sources, such as foreign-language sources, encyclopedias, reference books, vocabularies, Internet-resources; proficiency to sort main and minor information; proficiency to orient in a text quickly, using such prompts as keywords, a text structure, introduce information and so on; proficiency to adopt foreign language information in definite situations.

E-learning refers to all forms of education such as class and out-of-class exercises, where electronic and digital means are for presentations and access to educational materials and are used for communication maintenance between students and teachers [7].

E-learning instruments points to an educational area, which gives the possibility of active, problem-based and creative learning. Students realize the importance of individual regulated learning through open educational offer, that has the following didactic characters: presence of an initial point that is a

significant task with a balanced complexity (authentic situations, educational problems, tasks of legalization and estimation), that should maintain and unite existing knowledge and skills; students must participate in recognizing aims and the process of activities; education must determine active and cooperative activity where needed information and ways of solving tasks are got individually and are tested; computer-assisted teaching provides individualization and differentiation of educational processes with the help of different possibilities; individual education provides different means of solving problems, that are represented, discussed, systematized and estimated; acquired knowledge can be used consciously and in different contexts.

It should be mentioned that using E-learning in teaching foreign languages has its peculiarities. There are three main variants of the educational process organization using E-learning. They are the following: self-study (an individual education using electronic educational materials with minimum consultations from a teacher), passive tutoring (teacher's passive guidance, offline consultations) and blended learning (learning combines different educational actions including classroom instruction and individual education under the guidance of a teacher on the basis of electronic educational materials). Nowadays blended learning is seen as the most effective way of learning a foreign language for example in a technical university because of little quantity of hours for lessons and much time for individual work.

Individual education with teachers' guidance using electronic educational university area and electronic educational recourses for blended learning can provide effective formation and development of profession-oriented foreign language communicative competence for students of a technical university in modern educational conditions. According to N.V. Baryshnikov the efficiency of profession-oriented foreign language communicative competence formation doubles in the integration of self-education and multimedia support [2]. It is obvious that a special complex of electronic educational resources for using in an electronic educational area while realizing blended learning is needed for an effective self-education of foreign languages.

The foreign language teachers of Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin (RSREU) created distance learning courses for students' self-education on the basis of shareware platform Moodle, which is free, can compete with famous commercial systems and has positive recommendations from foreign and Russian universities [6]. Moodle offers different facilities for educational process support and various ways of educational material presentation, assessment of knowledge and progress control.

In this system the teachers provide educational process according to educational plans. After registration in RSREU distance learning system a student gets an access right to distance learning educational courses, where educational and methodic materials are placed. Moodle gives a full set of

instruments that allows students to study individually. Using modern means of network communication in an educational process, students can always connect with teachers, ask any question, get needed consultations. Considering work results in a distance learning educational course final tests and examinations are taken during residential sessions.

One of the main Moodle concepts is distance learning educational course (which includes English) that presents not only the means for educational process organization, but is a communication area for its participants. The participants of a distance learning educational course (teachers and students) must be registered site users.

Let's see any distance learning educational course including courses on foreign languages. The aim, the problems of education, different tasks (exercises, control tasks, tests, etc.), additional materials of the course (dictionaries, textbooks, workbooks, etc.), questionnaires, a calendar of task performance, etc. are presented in the course. Students get different tasks. They have not only writing tasks, but also oral tasks, where they should demonstrate their skills to communicate to each other. Doing these tasks students develop their skills in logical thinking, imagination, creativeness, their writing and oral skills, opinions, critical remarks.

Besides all these things Moodle has soft mark system for all exercised tasks (including tests), that students can get in a course in unit "Marks" of unit "Management". Every student can see only his/her personal marks in a register [5].

In conclusion it must be said that the work of a modern university teacher can't be imagined without using Internet and E-learning especially in teaching a foreign language. Internet gives the possibilities to create real communication situations. It has a great motivation influence on students, helps students and teachers to self develop and self educate, creates teachable conditions to form students' personality and corresponds modern society requests. But it should be noted that English distance learning educational courses are just a part of the whole educational process, where teachers and in-class work play a very important role and these courses help to reinforce acquired skills.

REFERENCES

1. "A guide for learning technologists. Learning and teaching support network", "LTSN Generic Centre, E-learning series", vol. 4, 2003.
2. Baryshnikov N.V., "Development vectors of rational foreign languages teaching methodic in nonlinguistic universities", "The second international scientific practical conference "Development perspectives of linguistic education in nonlinguistic universities", Taganrog, pp. 3-6, June, 14-16, 2012.
3. Berge Z.L., Collins M. (Eds.), "Computer-mediated communication and the online classroom", Cresskill. NJ: Hampton Press, 1995.

4. *Connolly T.M. and Stansfield M.*, “Using interactive technologies in teaching an online information systems course”, “Proceedings of the 2006 informing science and IT education joint conference”. Salford, UK, June, 25-28, 2006.

5. *Kopylova N.A.*, “Technical university students’ individual work in the process of learning a foreign language”, “The fourth international scientific practical conference “Questions of modern philology and problems of language teaching methodic”, Bryansk, pp. 229-233, November, 24-26, 2016.

6. *Kopylova N.A.*, “The Use of E-Learning at Foreign Language Practical Lessons in a Technical University”, 12th International Conference ELEKTRO 2018, 2018 ELEKTRO Conference Proceedings, 12, 2018, pp. 1-4.

7. *Tsaturova I.A.*, “Computer technologies in teaching foreign languages”, Moscow, 2004, 95 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА (CASE-STUDY) В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются определения критического мышления и особенности учебных заданий, способствующих формированию данной профессиональной компетенции. Критическое мышление предполагает способность анализировать проблему с разных точек зрения и оценивать данные подходы. Современное образование должно создавать условия для развития аналитических способностей, умения решать проблемы и критического мышления студентов. Использование метода ситуационного анализа может быть педагогическим инструментом достижения данной цели.

Ключевые слова: Критическое мышление, метод ситуационного анализа, метод кейсов, профессиональная компетентность

Lidiya B. Korzheva

CASE STUDY METHOD AS A TOOL FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING OF ESL STUDENTS

Abstract. The article looks at definitions of critical thinking relevant for pedagogics and learning materials fostering this professional competence. Critical thinking requires the ability to examine a problem from a variety of perspectives in order to evaluate those approaches. Modern education is expected to create opportunities for developing analytical and critical thinking and problem solving skills in students. Using case studies method as a pedagogical tool can be a way to accomplish this goal.

Key words: critical thinking, case studies, professional communication, teaching a foreign language, professional competence.

Современный образовательный процесс требует от преподавателей использование таких методов обучения, которые помогают сформировать у обучающихся компетенции, необходимые как для учебной, так и для будущей профессиональной деятельности. Одной из таких компетенций является критическое мышление. В данной работе мы рассмотрим некоторые технологии формирования навыков критического мышления (КМ) у студентов, обучающихся по направлениям *Мировая экономика, Международный бизнес, Менеджмент на занятиях по иностранному языку.*

Не вызывает сомнения, что навыки эффективной коммуникации, критического мышления, умение решать нестандартные проблемы и принимать решения в неоднозначных ситуациях являются социально и профессионально значимыми и дают выпускникам конкурентное преимущество на рынке труда. Это отражено в образовательных и профессиональных стандартах, на которые ориентируется обучение по соответствующим специальностям.

Задачами данной статьи является рассмотрение самого понятия критическое мышление, анализ условий и технологий, способствующих его формированию у студентов в учебном процессе, в частности, технологии ситуационного анализа (case-study) .

Существует множество дефиниций и множество подходов к определению КМ, от философского до прикладного. Приведем несколько таких определений, получивших наибольшую популярность в последнее время. Так, оно может определяться как «искусство анализирующего и оценивающего мышления с идеей улучшения предмета осмысления» [9, р. 149]. В своде ключевых компетенций Американского института лицензированных бухгалтеров АICPA 1999 оно определяется как «способность объединять данные, знания и понимание механизмов из разных областей, чтобы получить информацию, необходимую для принятия решений [3, р.549]. Таким образом, способность к критическому мышлению требует, чтобы человек рассмотрел проблему под разными ракурсами и оценил все имеющиеся подходы, сделав соответствующие выводы.

Более развернутую схему критического мышления и аргументирования предлагают Пауль и Элдер в работе «Критическое мышление: Понятие и инструменты». Они предлагают преподавателям некий список требований к организации индивидуального или группового мыслительного процесса, который сделает его более эффективным и результативным. Согласно данным авторам все критическое осмысление и аргументирование:

1. Имеет ЦЕЛЬ
2. Является попыткой выяснить что-либо, ответить на ВОПРОС или решить ПРОБЛЕМУ
3. Основывается на исходных ПРЕДПОСЫЛКАХ
4. Осуществляется с определенной ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
5. Основывается на ДАННЫХ, ИНФОРМАЦИИ И ФАКТАХ
6. Выражается или формируется при помощи определенных ПОНЯТИЙ или ТЕОРИЙ
7. Содержит УМОЗАКЛЮЧЕНИЯ или ИНТЕРПРЕТАЦИИ, на основе которых мы делаем ВЫВОДЫ и придаем смысл данным
8. Ведет к определенным ПРОЯВЛЕНИЯМ или ПОСЛЕДСТВИЯМ. [9, р. 45-47].

Однако, признание важности навыков критического мышления и понимание его составляющих еще не является достаточным для создания условий формирования и развития критического мышления в процессе обучения в ВУЗе. Зачастую обучение происходит по традиционной схеме, когда преподаватель, лектор просто транслирует некие знания студентам, не ожидая от них самостоятельного осмысления, интерпретации, оценки достоверности представленного материала

Методика формирования критического мышления, как и любая методика, имеет свои принципы построения. Она строится на определенных принципах:

1. Принцип информационной насыщенности учебного и практического материала, что предполагает использование множественных источников информации, возможность сочетать теорию и практику.

2. Принцип социальной актуальности предмета осмысления. Несомненно, что критическое мышление – это «мышление социальное», обусловленное проблемностью поднимаемых тем и их актуальным содержанием.

3. Принцип коммуникативности в процессе осмысления и обсуждения проблемы. С одной стороны, критическое мышление – это мышление индивидуальное и самостоятельное, но проявляется оно в групповой работе при ведении споров, дискуссий, при обсуждениях публичных выступлений, поэтому коммуникативные навыки участников дебатов имеют решающее значение, особенно если речь идет об иноязычной коммуникации.

4. Принцип мотивации и потребности в знании. Это возможно, если студент имеет достаточно сильную мотивационную установку узнать что-то новое, по-новому понять, осмыслить информацию, установить истину или получить новый результат в ходе исследования.

5. Принцип научности, достоверности и доступности информации. К необходимым компетенциям будущего специалиста в области экономики, менеджмента, международного бизнеса относят умение критически мыслить и умение оценивать достоверность информации. Необходимо поощрять студентов не принимать на веру то, что сообщается в случайных источниках, особенно электронных СМИ, а сомневаться, оценивать ситуацию с нескольких ракурсов, искать подтверждение или опровержение, учиться формулировать свои аргументы.

От современных вузов требуется создание условий для развития этих умений. Использование метода ситуационного анализа (case-studies) может быть педагогическим инструментом достижения данной цели, так как бизнес кейсы вовлекают студентов в активное обсуждение, позволяют им на практике применять свои теоретические знания, искать информацию, необходимую для анализа и оценки проблемы, находить и предлагать свое решение поставленной проблемы [3].

Метод кейсов, зародившийся в начале XX века в Школе бизнеса Гарвардского университета, использовался для изучения студентами прецедентов из деловой и юридической практики, в ходе которого проводился анализ большого количества материала. При этом следует отметить, что американский подход (Гарвардская школа) нацелен на поиск единственно правильного решения, тогда как европейский (Манчестерская

школа) – на поиск разнообразных решений представленной проблемы [2, с.49].

В настоящее время метод кейсов широко используется в преподавании юриспруденции, политологии экономики, менеджмента, а также иностранного языка в неязыковом вузе. При этом кейсы, используемые на занятиях по деловому иностранному языку и языку профессиональной деятельности, как правило, основываются на аутентичном материале, который знакомит студентов с реальными проблемами, требующими анализа и решения [8, с. 132].

Вопрос, который встает перед преподавателем английского языка: где находить подходящие кейсы для совершенствования языковых, коммуникативных и профессиональных компетенций студентов и одновременно способствовать развитию навыков критического мышления.

Во-первых, ряд учебников по деловому английскому уже включает в каждый урок методически разработанный кейс или проблемную ситуацию, основанную на реальных проблемах в реальных компаниях. В учебнике “Market Leader”, например, каждый урок завершается развернутым заданием- кейсом, которое включает в себя описание фоновой ситуации (Background) и проблемы, ролевое задание для студентов (Task), дополнительную информацию по проблеме (статистика, альтернативы решения, точки зрения участников и т.д.) и итоговое письменное задание (это может быть отчет, доклад, письмо, пресс-релиз, рекомендации). В учебном пособии “Intelligent Business” урок завершается заданием “Dilemma and Decision” (Дилемма и решение), в котором даются вводные (Brief), описывающие проблему, возникшую в компании, дается задание для группового или парного обсуждения и обобщающее задание для устной или письменной презентации решения принятого группой или конкретными студентами. Затем предлагается прослушать или прочитать решение, к которому пришло руководство компании или рекомендации экспертов.

Во-вторых, можно найти готовые кейсы с комментариями в “Harvard Business Review” [12, с. 98]. Они разработаны в виде живой ситуации с конкретным предпринимателем, который пытается принять верное решение в проблемной ситуации. Кейсы уже подготовлены для анализа по модели HBR, но не всегда соответствуют по тематике программным темам.

В-третьих, преподаватель может разрабатывать собственные кейсы с использованием материалов прессы, соответствующих программным темам. Каковы же основные принципы подготовки кейса на материале современной прессы? Необходима статья, затрагивающая актуальную проблему, необходимы другие, дополнительные источники информации, которые могут быть использованы студентами (в виде ссылок, статистических данных, юридических документов и т.д.), а также системы

устных и письменных коммуникативных заданий, которые бы развивали аналитические способности студентов и навыки критической оценки информации.

Примером такого кейса может быть разработанное нами задание на основе статьи из электронного издания газеты The Guardian, посвященной статистике закрытия частных магазинов на центральной улице небольших городков Великобритании, вытесняемых большими сетевыми магазинами (Britain's high streets under strain as 15 shops close every day).

Перед прочтением статьи студентам было предложено ознакомиться с понятием High street, High street shops, с информацией о парламентской комиссии по сохранению этих маленьких магазинчиков, которые рассматриваются как основные источники занятости для местного населения, как «социальный клей», скрепляющий городское сообщество и препятствующий образованию «городов-клонов» с одинаковым набором торговых сетей. Эрозия таких магазинчиков воспринимается в Британии как эрозия традиций, уникальности городов, а также эрозия центров общения, которыми эти магазины традиционно являлись. Для наглядности были показаны фото центральных улиц небольших городков с их уютными и нередко уникальными магазинами, а также современные фото с объявлениями о закрытии. Это позволило студентам-экономистам шире взглянуть на проблему, осознать не только экономические, но также ее культурные, социальные и демографические аспекты [4].

После прочтения статьи студентам было предложено проанализировать ситуацию и подготовить совместный письменный отчет для совета директоров Ассоциации розничной торговли Великобритании о ситуации с вытеснением частных магазинов с торговых улиц небольших городов. В отчете следовало указать общую ситуацию в розничной торговле Великобритании, привести наиболее яркие статистические данные из статьи, а также составленные на основе их графики и таблицы, отобрать и прокомментировать цитаты экспертов, проанализировать причины закрытия этих магазинов, возможные социальные и экономические последствия, и наконец, выдвинуть рекомендации по исправлению ситуации и сохранению небольших магазинов.

Для выполнения последней части задания был проведен мозговой штурм, в котором студенты предлагали способы привлечения людей в эти магазины, включая виртуальные туры, тематические праздники, включение их в рекомендованные VisitBritain списки туристических достопримечательностей, проведение конкурсов на лучший дизайн и т.д.

В качестве домашнего задания было предложено подготовить групповые презентации с анализом причин, последствий исчезновения уникальных магазинов и возможностью их сохранения.

Студенты должны были сами сформулировать вопросы и дать аргументированные ответы. Интересно, что были представлены различные

точки зрения на возможные решения проблемы, а также на экономическую целесообразность сохранения данных магазинов.

Таким образом, работа над кейсом требует от студентов анализ исходной информации, поиск и интерпретацию дополнительной информации, необходимой для более глубокого понимания проблемы. Преподаватель может включить в кейс ссылки на возможные источники информации или аргументации, но ни один источник не даст «единственно правильного «решения или руководства к достижению цели. Не случайно в английском языке слово «проблема» во многих случаях заменяется словом “issue”, которое переводится как «сложная ситуация, не имеющая однозначного решения». Работа над кейсом на занятиях по иностранному языку заставляет студента анализировать конкретные ситуации, решать реальные проблемы, используя иностранный язык, который действительно становится инструментом профессионального общения. При этом используются не только лингвистические знания, но и навыки делового общения, командной работы, коммуникативные компетенции в целом [1, р. 38]. При условии достаточной мотивированности студентам удастся интегрировать знания из различных областей, решать задачи, требующие абстрактного мышления, оценивать ситуацию и подходы к ней, задавать вопросы на мета-осмысление ситуации («А для чего мы это делаем?», «Чего мы хотим добиться?» «Нужно ли это» «Какие могут быть последствия?»), аргументировано выдвигать свою точку зрения, сравнивать различные позиции, что и является предпосылками для формирования критического мышления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Васьбиева Д.Г.* Кейс-метод как одна из наиболее эффективных методик преподавания делового английского языка // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2014. № 10. С. 38-43.

2. *Васьбиева Д.Г.* Использование метода кейсов в преподавании иностранного языка для профессионального общения в неязыковом вузе. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015 № 10 (52): в 2-х ч. Ч. II. С. 48-50.

3. *Мирзоева Ф.Р., Щербакова О.Ю.* Использование метода проектов в обучении студентов английскому языку // Трансформация методов обучения студентов в вузах финансово-экономического профиля, М. : 2016. С. 20-42.

4. *Никанорова И.А.* Англо-русские глоссарии по экономике. Учебное пособие. ДА МИД РФ. М. : 2010. 77 с.

5. *Попова Ю.С., Сулемина О.В.* Использование метода проектов при обучении английскому языку // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. ВГТУ. Воронеж. 2019. № 2 (33). С. 38-44.

6. AICPA 1999. <https://www.questia.com/magazine/1P3-51600406/1999-aicpa-national-conference-on-sec-developments>

7. *James J. Pomykalski.* Critical Thinking Through Case Study Analysis. Susquehanna University research papers, 1999. Pp.128-136

8. *Grosse C. U.* The Case Study Approach to Teaching Business English // English for Specific Purposes. 1988 Vol. 7 P. 131-132.
9. *Paul, R. & Elder, L.* (2009). Critical Thinking: Concepts & Tools. Tomales, CA) 332c
10. *Stake R. E.* Case Studies // Strategies of Qualitative Inquiry / ed. by N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. Thousand Oaks – CA:

ИСТОЧНИКИ

11. *Cotton D., Falvey D., Kent S.* Market Leader. Business English Course Book. Upper-Intermediate. 3rd ed. Harlow - Essex: Pearson, 2012. 176 p.
12. Harvard Business School: http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu/b01/en/cases/cases_home.jhtml

КОМПЬЮТЕРНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В следующей работе рассматривается использование ИКТ в преподавании иностранных языков. Речь идет о теоретической основе эволюции в области образования, внедрении ИКТ в классе и его преимуществах в плане улучшения языковых навыков в L2. Подчеркиваются преимущества и недостатки, связанные с внедрением ИКТ, в классе L2, а также различия между этим методом обучения и теми, которые ранее использовались в этом типе обучения.

Ключевые слова: ИКТ, иностранные языки, языковая работа, обучение.

Javier Manso Vergar

TEACHING SPANISH WITH COMPUTER

Abstract. The following document analyzes the use of ICT in Foreign Language Teaching. It deals with a theoretical framework on developments in teaching, the introduction of ICT in the classroom and its advantages in improving language skills in an L2. We highlight the advantages as well as the disadvantages of introducing ICT into the classroom of an L2, as well as the differences between this learning method and those previously used in this method of teaching.

Keywords: ICT, foreign languages, language library, learning, teaching

Что такое ELAO (enseñanza de lenguas por ordenador - ОЯПК - обучение языкам с помощью компьютера)?

Для компьютерного обучения языкам существуют определенные образовательные программы с дидактической опцией, использующие специальные компьютерные ресурсы для преподавания содержания, процессов и/или установок; это дидактическое применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [2, с. 110-115] Растущей специальностью ELAO (ОЯПК) является обучение языкам через Интернет (Интернет, электронная почта и т.д.). Оборудование и программное обеспечение помогают учителю, облегчая и дополняя его/ее учебную деятельность: представление и объяснение нового содержания, предоставление возможностей для языковой практики.

Считается, что ELAO и компьютерное изучение языков ALAO (Aprendizaje de la Lengua Asistido por Ordenador - ИЯПК - Изучение языка с помощью компьютера) представляют собой два взаимодополняющих аспекта одного и того же явления: первый аспект – это образовательный процесс с точки зрения учителя, а второй - с точки зрения учащегося. Приложения и варианты ELAO (ОЯПК) в XXI веке разнообразны, они используют компьютер в качестве основного инструмента (например, в дистанционном обучении) или используют компьютерное оборудование

(например, энциклопедии и словари на CD-R) в качестве дополнения к другим традиционным материалам [2, с. 110-120].

1) Ярким примером ELAO являются дистанционные университеты (например, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia - НУДО Национальный университет дистанционного образования и UOC - Universitat Oberta de Catalunya - ОУБ Открытый университет в Барселоне, Испания), которые с самого начала включили компьютеры (Интернет, мультимедийные материалы, видеоконференции) в свои традиционные технологические инструменты (радио, телевидение, кассеты и т.д.) Таким образом, были созданы виртуальные университетские городки. Институт Сервантеса также участвует в разработке лингвистических технологий на испанском языке, например, через свое Испанское бюро по вопросам информационного общества (OESI). Преподавателю легче разрабатывать персонализированные программы и дидактические материалы, которые будут интересны его ученикам.

2) Компьютер может помочь учителю выполнить некоторые монотонные и утомительные задания такие как, например, исправление и оценка теста с несколькими вариантами ответа.

3) Компьютер может выступать в качестве репетитора или компаньона для учащегося, даже если учителя нет дома. Компьютер быстр в своих процессах и обеспечивает мгновенную обратную связь. В то же время он терпелив, пока студенты думают и принимают решения; он также неутомим (повторяется столько раз, сколько необходимо).

4) Соответствующие программы мотивируют учащихся привлекательной презентацией, возможностью контекстуализации (сочетание текста, звука и изображений), игровыми возможностями мультимедийных материалов и т.д. Компьютер обеспечивает доступ к аутентичным языковым образцам, содержащимся в лингвистическом корпусе; они могут быть использованы для представления моделей использования языка, разработанных учебных мероприятий и т.д.

5) Интернет обеспечивает виртуальный, но прямой и реальный контакт с испаноязычным миром, благодаря электронной почте, радиостанциям, телеканалам, газетам, журналам, библиотечным каталогам любой страны и т.д.; этот неиссякаемый источник аутентичного и современного лингвистического сырья значительно облегчает обучение общества.

Компьютерные материалы можно классифицировать по нескольким критериям. Это некоторые из перечисленных Маркесом (J.P. Marques) [5, с. 60-70] в соответствии с целями образования (концептуальными, процедурными), по содержанию (социокультурный, грамматический, телефонный и т.д.), по уровню знаний получателей (новичков, продвинутых и т.д.), по возрасту (детей, взрослых и т.д.), по их функции (информирование, исследование, общение, развлечение, оценка и т.д.). Для оценки этих материалов автор предлагает учитывать такие критерии, как простота использования и установки, адаптируемость (к различным условиям обучения, различным типам пользователей и т.д.), качество (техническое, эстетическое, дидактическое), ценность содержания (объективная и актуальная информация) и способность мотивировать пользователей. [2, с. 125-130] Несмотря на огромный и растущий потенциал дидактической помощи, целью ELAO является не замена преподавателя, а оказание ему помощи в выполнении преподавательских функций, например, поиск в сжатые сроки обновленной информации в Интернете, а затем создание с ее помощью адаптированного к уровню его учеников материала. На самом деле, технологический уровень персональных компьютеров сегодня не позволяет машинам проявлять инициативу, а искусственный интеллект все еще очень ограничен по отношению к естественному интеллекту метаязыка. Если компьютер едва ли может заменить учителя, то сложность гораздо выше в случае обучения коду общения между людьми, как в случае с преподавателем на уровне LE.

2. Зачем интегрировать ИКТ в класс L2?

Интеграция ИКТ в обучение языкам имеет большой стратегический потенциал. Они сами по себе не являются решением для всего, но предоставляют и конкретизируют ряд реальных возможностей для бюджетов и потребностей, о которых говорили с 1970-х годов, с момента публикации CEFR" [6, с. 1-10].

CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages, 2002) рассматривает изучающих язык в качестве социальных агентов, которые посредством использования языка должны уметь справляться в ряде ситуаций коммуникации. Для того чтобы приобрести эти коммуникативные способности, учащиеся должны проводить большое количество часов в контакте с целевой культурой и языком, взаимодействуя с другими носителями целевой культуры и языка.

Тем студентам, которые не могут или не хотят ехать в другую страну, новые технологии дают доступ к пространствам для взаимодействия, информации и аутентичным материалам, которые в противном случае были бы недоступны для них. CEFR определяет «знание того, как учиться» как одну из индивидуальных характеристик, изучающих язык. В этом смысле ИКТ вносят прекрасный вклад, поскольку они могут способствовать автономному обучению учащихся. [4, с. 5-11].

Важность внедрения цифровых знаний в наши классы сегодня неоспорима. Это позволяет нам работать в постоянно развивающейся, гибкой и открытой для потребностей различных людей области, благодаря интеграции ИКТ в учебный процесс, мы можем проводить более интерактивные занятия с обменом не только информативными, но и культурными знаниями.

Использование технологий позволяет нам открывать, анализировать и интерпретировать различные культурные и социальные представления о мире, в котором мы живем, с коммуникативной, социальной и партисипативной точек зрения. Одним из больших преимуществ ИКТ является то, что они позволяют нам сделать занятия более индивидуализированными. Это необыкновенный инструмент для учителей. Использование интерактивных медиа должно дать возможность помочь студенту в его действиях по обучению, они помогут ему решать задачи, принимать решения, искать данные, которые необходимы для выполнения задания. Компьютерные программы обучения языкам предоставляют студенту возможность изучать как звучащую речь, так и тексты, выполнять упражнения по грамматике и словарному запасу, и даже записывать свой голос. Поэтому их полезность и степень мотивации неоспоримы. [3, с. 5-12].

Дистанционное образование должно решать две фундаментальные задачи: поддерживать высокий уровень мотивации студентов, несмотря на трудности, через которые им приходится проходить в процессе овладения иностранным языком, и поддерживать высокий уровень взаимодействия в учебной среде, несмотря на скудные коммуникационные способности. Этот вид обучения характеризуется тем, что все учащиеся, как правило, географически удалены друг от друга. Поэтому это одно из соображений, которое необходимо принимать во внимание при выборе вида деятельности [1, с. 105-130].

Помимо всех трудностей, связанных с дистанционным обучением, оно также имеет ряд преимуществ, наиболее важным из которых, несомненно, является гибкость, которую оно обеспечивает, позволяя адаптировать его к различным потребностям учащихся. Этому способствовали преимущества Интернета и новых технологий, которые обеспечивают большую гибкость и контроль со стороны студентов. Его мультимедийный характер позволяет исследовать различные источники информации согласованным образом и которые имеют согласованность между ними таким образом, что одни подтверждают то, что передают другие, и таким образом достигается глубокое знание [1, с. 105-130].

Как отмечает Арауджо в своей статье, новые технологии дистанционного обучения представляют собой большой шаг вперед в создании среды, которая позволяет студентам проявлять большую гибкость и контроль. В этом контексте "Учитель приобретает новую роль, в которой он должен предоставить учащимся необходимую структуру, чтобы они были автономными" [1, с. 105-130].

Мультимедийные технологии также позволяют студенту контролировать процесс обучения. Для того чтобы компенсировать недостаток взаимодействия с учителем и тем самым избежать разочарований среди учащихся, следует предложить упражнения по грамматике и аудиозаписи. Учащийся должен обладать знаниями о том, как использовать различные инструменты.

3. Роль ELAO в развитии грамматических и синтаксических аспектов языка

Традиционно преподавание языков осуществлялось с помощью учебника, сопровождаемого аудиозаписями, но с приходом ELAO учебник был заменен компьютером [1, с. 105-130].

Использование компьютера в классе дает много преимуществ. Студент может выполнять упражнения столько раз, сколько захочет, чего не было в случае с учебником. Что касается обратной связи, компьютер является полностью интерактивным. Это позволяет ученику записывать результаты упражнений, а при исправлении ответов нет необходимости в учителе. Она позволяет получить доступ к пояснительным заметкам одним щелчком мыши по грамматическому аспекту, с которым вы работаете. Если упражнения сопровождаются видео или анимацией, они будут полезны для учащихся. Использование компьютера для выполнения такого рода упражнений особенно рекомендуется с первых минут изучения языка.

Еще одним преимуществом является то, что упражнения, выполняемые на компьютере очень полезны при преподавании грамматических аспектов, что, если бы мы использовали учебник, ушли бы месяцы как на его обучение, так и на изучение...". [1, с. 105-130].

Роль ELAO с точки зрения грамматики не ограничивается этим видом упражнений. Хорошо продуманная система наставничества имеет две миссии: установить степень знаний студентов и быть стратегом, который планирует ответные меры на основании информации о студенте. В случае с программами, которые используются для анализа письменных выражений, весь процесс начинается тогда, когда студент вводит упражнение для рецензирования системой, анализирует его и определяет грамматические ошибки в нем и дает на них ответ в виде письменной обратной связи, которая выполняет роль тьютора.

В этих случаях студент должен знать, какие ошибки он совершил, а также предоставить ему необходимую информацию, чтобы он мог исправить их в выполненном упражнении, а затем сделать это еще раз,

исправив допущенные ошибки. Предполагается, что студент использует его в течение довольно длительного времени и с несколькими письменными упражнениями.

Согласно Араухо (*Luis de Mata y Araujo*) [1, с. 105-130], целью этой системы является представление компетентности пользователя системы в правильном использовании грамматических аспектов языка.

Информация, которую система хранит о каждом аспекте, основана на результатах работы студента, которые наблюдались в ходе различных упражнений, предоставленных пользователем. Если будет установлено, что ученик овладевает конкретным аспектом, система будет регистрировать, что знания приобретены, а также указывать, если они не приобретены. В дополнение к категории приобретенных или не приобретенных знаний по результатам работы студента- идет отсылка на понятие ближней зоны развития, то есть, что она, зона развития, близка к приобретению, но ее использование колеблется, а иногда и используется неправильно. Тип ошибок, которые совершают студенты, будет зависеть от уровня владения языком, и по мере улучшения ситуации тип ошибок, которые они совершают, также будет меняться. [1, с. 105-130].

После того, как система проанализирует текст, она создаст учебное пособие для работы с найденными ошибками, и, как правило, сосредоточится на ошибках, находящихся в следующей области разработки. Одна из проблем, требующих решения, заключается в том, что система должна принимать решения по аспектам и элементам, связанным с уровнем учащегося, который она не наблюдала. Поэтому необходимо проектировать системы, которые имеют как можно более полное и точное описание обучающихся. Для этого можно принять во внимание шаги или этапы, которые студенты должны пройти и преодолеть при изучении иностранного языка, то есть ряд аспектов, обычно самых простых, которые они должны приобрести раньше других, и тот факт, что они приобрели их, предполагает, что они ассимилировали предыдущие [1, с. 105-130].

До недавнего времени работа над ELAO была в большей степени сосредоточена на синтаксической структуре, чем на грамматическом аспекте. ELAO должна основывать свои исследования на информации, предоставляемой дисциплинами обработки естественного языка и интеллектуальными системами репетиторства.

Предполагается, что лингвисты будут разрабатывать определенные грамматические рамки и описания различных языков, так что компьютерный лингвист должен будет только применять их на практике. Проблема заключается в том, что лингвисты обычно не работают с достаточно точными формальными рамками, что необходимо для их реализации в компьютерном и цифровом контексте.

Сравнивает их и устанавливает различия между ними. Эти две системы представляют собой грамматику определенных положений и

теорию принципов и параметров. В настоящее время в системах ELAO предпочтение отдается грамматике определенных положений. Однако Араужо считает, что существует множество аргументов в пользу рассмотрения теории принципов и параметров в качестве идеальной грамматической основы для ELAO [1, с. 105-130]. Грамматические рамки - Grammatic Framework — это язык программирования для написания грамматики естественных языков. GF способен анализировать и генерировать тексты на нескольких языках одновременно, работая из не зависящего от языка представления значения - выполняют две основные функции. Первая - описательная, предоставляющая инструменты для анализа грамматических структур языка, а вторая - пояснительная, пытающаяся обосновать и объяснить развитие и овладение языком.

Рамки, которые возникают из правил, работают путем определения конкретных правил для конкретных конструкций. Этот подход берет за основу принципы, которые рассматривают данную конструкцию как результат или взаимодействие ряда простых, но относительно абстрактных синтаксических принципов. Таким образом, основываясь на правилах, необходимо будет сформулировать большое число правил для описания языка. При этом компонент правил систем будет иметь огромные размеры. Кроме того, каждая структура затем будет привязана к каждому языку, поэтому для каждого языка необходимо будет разработать свою специфическую структуру.

Напротив, теории, основанные на принципах, пытаются изолировать ряд более глубоких и понятных принципов, стремясь к тому, чтобы они были универсальными и могли применяться ко всем языкам.

Различия между языками объясняются именно параметрическими вариациями. Таким образом, идея заключается в описании интерлингвистических вариаций в соответствии с набором общих, но взаимосвязанных принципов параметрической вариации, а не в написании новой грамматики для каждого языка, как это делают подходы, основанные на правилах. [1, с. 105-130].

Выводы

Появление ИКТ привело и продолжает приводить к значительным изменениям в преподавании и изучении языков, особенно иностранных языков. Технологии всегда должны быть включены в контекст обучения. Это помогает нам стимулировать студентов не только в классе, но и за его пределами. С новыми программами и их использованием мы открываем безграничные возможности для мотивации студентов. С помощью ИКТ поощряется активное и экспериментальное обучение. ELAO играет очень важную роль в выбранном методе обучения. Мероприятия и ресурсы для занятий иностранным языком должны подбираться таким образом, чтобы они служили как учащимся, так и преподавателям. Студенты будут привлечены и мотивированы для анализа, исследования и решения

проблем, представленных им в динамичной и интерактивной манере с использованием новых ресурсов. Таким образом, мы добьемся более плодотворного и интерактивного занятия.

С другой стороны, использование ИКТ делает процесс обучения более автономным. Это способствует процессу изучения языка, который всегда требует длительных и постоянных усилий со стороны учащегося и адаптируется к ритму индивидуального обучения каждого учащегося. Усиливает навыки понимания устной и письменной речи, расширяет словарный запас и помогает студентам улучшить произношение.

Однако следует признать, что ресурсы ИКТ все еще имеют множество ограничений, особенно в том, что касается корректирующих мероприятий. На сегодняшний день не существует конкретных программ исправления редакционных ошибок, обеспечения связанности и грамматической правильности написанного текста, а также ошибок в правильном произношении слов. Поэтому необходимо работать в этом направлении, чтобы разработать такой тип программы, который помогает учителю во всех аспектах процесса преподавания-обучения. Однако несмотря на то, что некоторые аспекты еще предстоит усовершенствовать и развить, мы можем констатировать, что использование ИКТ повысило качество преподавания иностранных языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Araujo Portugal, J.C.*, (2013) Principales avances en el ámbito de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO) ”, revista de Didáctica 11, pp. 105-130.
2. *Casado Casado, J* (2000) “Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador”, Didáctica (lengua y literatura), pp-120-135.
3. *Cobo Palacios, I*, (2014) TFG El uso de las nuevas tecnologías en concreto mediante la aplicación de whatsapp como herramienta de aprendizaje y enseñanza del español para estudiantes en situación de inmersión lingüística, Universidad de Jaén. pp-5-12.
4. *Herrera, F., y Conejo, E.*” Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español
5. *Hernández Mercedes, M*, (2012) “La integración de las TIC en clase de ELE. Panorama de una (r) evolución, Revista internacional de lenguas Extranjeras, pp. 63-99.
6. *Martín Monje, E* (2012) “Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una nueva era?”, Revista de lingüística y lenguas aplicadas, vol. 7, pp. 1-10.
7. *Nagata, N* (1998) “Input vs. Output Practice in Educational Software for Second Language Acquisition”, Language Learning and Technology, 1 (2), pp-23-40

**ТЕКСТЫ ПОВЫШЕННОЙ СЛОЖНОСТИ НА ПРОДВИНУТОМ
ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
ПОЛИТЕЙНМЕНТ**

Аннотация: Сопоставление требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности Перевод и переводоведение и Общеввропейских компетенций владения иностранным языком для высокого уровня обнаруживает сходный подход к уровню рецептивных компетенций. В статье обосновывается использование текстов политейнмента германских СМИ на практических занятиях иностранным языком. Показано, что для данного текстового континуума характерны качественные элементы сложности. Приведены примеры учебных заданий.

Ключевые слова: понимание текста, жанровая компетенция, сложность текста, политейнмент

Tatyana Yu. Mukhametdinova

**COMPLEX TEXTS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING
AT THE ADVANCED LEVEL: POLITAINEMT**

Abstract: The requirements comparison of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the specialty Translation and Translation Studies and of The Common European Framework of Reference for Languages for a high level reveals a similar approach to the level of receptive competencies. The article substantiates the use of the German politainment mass media texts in foreign language practical classes. It is shown that for this text continuum qualitative elements of complexity are common. Examples of training tasks are given.

Keywords: text understanding, genre competence, text complexity, politainment

Статья посвящена обоснованию целесообразности расширить жанровый спектр аутентичных современных текстов для учебной работы с целью развития общекультурных и профессиональных компетенций студентов завершающих семестров обучения по специальности «Перевод и переводоведение». Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС) по специальности «Перевод и переводоведение» (45.05.01 уровень специалитета) предусматривает формирование целевых профессиональных компетенций, которые позволят выпускнику понимать, переводить, реферировать и аннотировать **тексты любой степени сложности и любой тематики** [7, с. 4 п. 4.4]. Сопоставим это положение с единой шкалой измерения уровня владения иностранными языками, принятой Советом Европы - с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen GER [8]). В комментариях к документу указано, что рецептивные компетенции на уровнях владения

иностранным языком (ИЯ) С1 и С2 предполагают «понимание объемных сложных текстов различной тематики и распознавание скрытых значений» (уровень С1), обобщение «устных и письменных источников», понимание «оттенков значений, даже в самых сложных случаях» (С2) [2, с. 9-12]. Сравнение требований ФГОС и GER выявляет сходство в определении уровня сложности иноязычных текстов на высоком уровне обучения ИЯ и общие для двух документов критерии сложности текстов:

- тематика,
- объем,
- не только письменная, но и устная форма,
- наличие в тексте имплицитно выраженных компонентов смысла и
- единиц, выражающих оттенки значений.

Исследованием категорий текста «сложность, трудность и понятность (читабельность, удобочитаемость)» последовательно занимается прикладная лингвистика. Несмотря на успешную реализацию формул измерения читабельности текста на родном языке для среднестатистического носителя в практике машинной обработки текстов, универсальный и валидный инструмент измерения сложности текстов до сих пор не разработан [3]. Применительно к учебным текстам на ИЯ мы воспроизводим определения ФГОС и GER «текст повышенной сложности», «сложный текст», «текст высокого уровня» (anspruchsvoller Text), исходя из качественных параметров:

- жанр и тип текста, имеющий этнокультурную специфику;
- тематика, требующая обращения к дополнительным источникам информации;
- стилистические средства выразительности (языковая игра, метафора, метонимия);
- апелляции к прецедентным текстам (гипертекстуальность).

Наряду с произведениями художественной и научно-популярной литературы, приведенным выше критериям удовлетворяют аутентичные аудиовизуальные тексты политейнмента германских СМИ. Речь идет о популярных в странах немецкого языка еженедельных обзорах и комментариях актуальных событий политической и общественной жизни с элементами сатиры - гибридном фатическом жанре публицистики, объединяющем основные функции СМИ: информирования, развлечения и формирования мнений, с доминирующей развлекательной составляющей. Материалом служат звучащие тексты передач heute-show (ARD Общегерманское вещание), extra-3 (NDR телеканал Северогерманское вещание) и „Neo Magazin Royale“ (ZDF Второй германский телеканал). Специфике жанра политейнмента посвящены работы отечественных исследователей М.Н. Володиной, М.В. Загидуллиной, Д.А. Ереминой, И. С. Кузнецова, В. А. Славиной, Н.А. Федотовой и других.

Знакомство с устными текстами укорененного в культуре изучаемого языка жанра расширяет **жанровую компетенцию обучающихся**. Под жанровой или текстотипологической компетенцией применительно к изучению иностранного языка понимается способность распознавать и порождать тексты в соответствии с коммуникативными нормами – конвенциональными функциональными признаками для определенных сфер общения, ситуаций, адресатов [6, с. 56]. В свое время А.А. Леонтьев подчеркивал, что «текст не существует вне его создания или восприятия» [4, с. 15]. Фактором восприятия и понимания выступает представление получателя о жанровой принадлежности текста и месте этого жанра в системе ценностей языкового сообщества, на что указывает исследователь жанровой структуры русского языка Н.В. Орлова [5, с. 83]. В.Е. Чернявская определяет рецептивную текстотипологическую компетенцию как способность распознавать типологическую принадлежность определенного текста и ставит вопрос о существовании национально специфического знания о текстообразовательных моделях. [6, с. 67]. В учебной работе над текстами политейнмента формируется способность распознавать культурно специфические формы жанра и понимать содержание текстов на основе осознания места этого критического жанра в системе координат культуры языка и понимания законов жанра, включая построение текста и средства речевой выразительности.

Тематика текстов рассматриваемого континуума охватывает наиболее существенные политические и социальные проблемы: соотношение политических сил в стране, выборы органов власти, экология, миграция, ситуация на рынке труда, экономика, европейские единство, кризисные регионы в мире, отношения с Россией, продажа вооружений, использование подразделений бундесвера за рубежом, модернизация вооруженных сил.

Речевое воздействие текстов с элементами сатиры строится на распознавании реципиентом **косвенно выраженных смыслов**. Когнитивный аспект играет ключевую роль в понимании остроты, поскольку комический эффект возникает, когда получатель расшифровывает апелляцию к прецедентным феноменам. Чтобы распознать комическое, читатель или слушатель должен обладать схожим с отправителем комплексом знаний. Создать фрагмент общей апперцепционной базы помогают учебные задания: ознакомление с фактической информацией по теме до или после первого предъявления текста на ИЯ. Желание понять содержание фатического текста мотивирует обучающихся обратиться к источникам исходной информации по проблеме. Таким образом студенты **учатся находить и обобщать информацию из нескольких разнородных по жанру источников**, пополняют собственную базу знаний о стране изучаемого языка и значимых международных проблемах. Одновременно реализуется подход,

ориентированный на деятельность, поскольку студент добывает знания, а не получает готовый ответ [1]. Виды учебных заданий в работе с аудиовизуальными текстами включают, во-первых, упражнения закрытого типа:

- какой теме посвящен комментарий? (понимание общего содержания); упорядочите реплики исполнителей скетча (обучение с опорой);

- прослушайте фрагмент и дополните текст (поисковое чтение и аудирование);

- сравните численную информацию из новостного сообщения и из сатирического комментария, найдите различия (выборочное понимание).

Варианты решения заданий закрытого типа могут быть представлены с использованием инструментария интерактивной доски. Формы автономного управляемого самоконтроля, которые преподаватель готовит заранее, активизируют работу обучающихся.

Политеймент перенял из жанра сатиры и характерные **средства выразительности**: стилистическую полифонию, языковую игру, пародийную метафоричность, аллюзию, детабуизацию. Аллюзии как элементы языковой игры, понятны представителям культуры ИЯ. Для изучающих иностранный язык расшифровка языковой игры представляет собой познавательную задачу и может быть использована в учебных заданиях открытого типа. Пример задания: объясните на изучаемом языке, кто из политиков здесь назван, и почему?

а) Das doppelte Muttchen ‘двойная мамочка’;

б) Herr Baron ‘господин барон’, а также Googlebaron ‘гугл-барон’;

в) Flinten Uschi, ‘ружейная Урсула’;

г) Größter anzunehmender Unfall, ‘наибольшая прогнозируемая катастрофа’ (здесь и далее перевод с немецкого наш - Т.М.).

В интересах активного деятельного участия обучающихся в решении учебной задачи мы предлагаем задание в формате взаимного консультирования (Wechselspiel) [9]. Обмен информацией между обучающимися происходит на ИЯ в парах или малых группах. При этом один из партнеров по взаимному консультированию получает текст, содержащий решения одной части вопроса, а другой находит в своем тексте решение другой части. Например, студенты из группы А изучают словарную статью о значении сокращения GAU (Größter anzunehmender Unfall – наибольшая прогнозируемая катастрофа), а студенты из группы В знакомятся с официальным профилем политика Александра Гауланда (один из основателей партии Альтернатива для Германии (АдГ)). Обмен информацией, полученной из двух источников, происходит устно на ИЯ, в результате взаимного консультирования пары студентов совместно находят решение и представляют его в своей студенческой группе. Представим решения, к которым приводит изучение источников,

поясняющих **прецедентные в культуре ИЯ феномены**, и взаимный обмен информацией на ИЯ:

а) А. Меркель и министр обороны с 2019 г., председатель ХДС/ХСС А. Крамп-Карренбауэр. Отсылка к названию известной книги для детей Эриха Кестнера о девочках-близнецах „Das doppelte Lottchen“ ‘Двойная Лоттхен’ подчеркивает схожесть черт двух женщин-политиков;

б) Карл-Теодор цу Гуттенберг, министр обороны ФРГ (2009-2011), получил от своих коллег прозвище «барон», поскольку его фамилия имеет дворянский префикс, а «гугл-бароном» был прозван СМИ в связи с обвинением в плагиате после анализа текста его диссертации;

в) Урсула фон дер Лайен, до 2019 года возглавлявшая бундесвер, получила множество прозвищ, самое нейтральное из них – «ружейная Урсула» (Flinten Uschi).

В текстах политейнмента, посвященных необходимости модернизации бундесвера обнаруживаем примеры характерных стилистических средств выразительности, требующих расшифровки: литоту, гиперболу, параболу, зевгму. Wir haben dieses „kleine Materialproblem“ – im Altmetallbereich sind wir weit vorne – Champions` Ligue, aber funktionierende Flugzeuge? – schwierig!‘ *У нас маленькая материальная проблемка – мы лидеры по металлолому – лига чемпионов, однако с исправными самолетами дела обстоят плохо.* В приведенном фрагменте литота (Altmetall – металлолом) и зевгма (сочетание семантически несовместимых единиц) Champions` Ligue – лига чемпионов по металлолому использованы для преуменьшения качества вооружения в целом и боевых самолетов бундесвера в частности. Пример литоты, развитой до уровня параболы (многопланового иносказания) находим в высказываниях, которые не следует понимать буквально: ‘Viele Soldaten tragen ihre eigenen Wintersachen, Walkie-Talkie ist privat – auch das einzige Funkgerät ist seit Monaten kaputt’ *Многие солдаты носят зимнее и используют собственные воки-токи: единственная рация вышла из строя несколько месяцев назад.* ‘Deutsche Tornados sind Technik aus den 80-er Jahren. Ob sie bis nach Syrien schaffen, das ist eine Frage. Für antike Technik gibt es keine Ersatzteile‘ *Немецкие истребители-бомбардировщики «Торнадо» – техника 1980-х. Долетят ли до Сирии, – это вопрос. Для древней техники нет запчастей.* Гипербола срока службы (antike Technik – древняя техника) формирует хлесткую финальную фразу, которая венчает ряд предшествующих высказываний и строится на эффекте неожиданности. Примером иронии, достигаемой за счет обращения к представлениям и ассоциациям адресата, служит фрагмент: ‘Nur so, des Interesses halber – Welche Geheimnisse könnte man bei der Bundeswehr klauen? Die Baupläne für G-36!?’ *Просто интересно, какие такие секреты можно похитить у бундесвера? Неужели схему устройства Г-36!? –*

Ирония строится на распространенном мнении о штурмовой винтовке Г-36 как устаревшей. «Секретность» схемы воспринимается как парадокс.

Следует подчеркнуть, что к числу профессиональных компетенций относится **адекватное речевое поведение в сфере профессионального общения** и осознание неуместности использования в деловой сфере коммуникации жанровых приемов выразительности политейнмента, таких как провокация и детабуизация. ‘Auf der Kreuz stand INRI und nicht ALDI’ *На кресте было начертано INRI, а не ALDI* (сеть супермаркетов). Контаминация – подмена христианского символа Iesvs Nazarens Rex Ivdæorum - *Иисус Назарянин, Царь Иудейский* аббревиатурой ритейл-компания ALDI расшифровывается слушателем, как намек на принадлежащие церкви источники доходов, в том числе на торговую сеть. ‘So viele Deutsche waren noch nie für aktive Sterbehilfe’ *Никогда так много немцев не выступало за эвтаназию* – метафора о голосовании двух третей членов СДПГ за т.н. «большую коалицию» с правым партийным союзом ХДС/ХСС. ‘Moskau erleben, was Opa nur fast geschafft hat’ *Узнать Москву* (поехать на ЧМ по футболу 2018 года), *что почти удалось когда-то дедушке* – апелляция к прецедентному факту, ранее считавшемуся позорной страницей истории, в шуточной форме.

Обращение к современным аудиовизуальным текстам политейнмента, как к дополнительным учебным материалам на продвинутом этапе обучения по специальности «Перевод и переводоведение», преследует цели:

- формировать понимание социокультурных ценностей и конвенций сообщества иностранного языка;
- развить жанровую компетенцию;
- расширить фоновые знания в сфере истории, культуры и политики;
- развивать профессионально ориентированные рецептивные компетенции на базе современных аутентичных текстов;
- повысить мотивацию через предоставление соразмерно сложных учебных материалов и создать положительный эмоционально-познавательный фон на практических занятиях иностранным языком.

Таким образом, жанровые особенности текстов политейнмента, их тематика и современная перформативная форма, отвечают критериям аутентичности, актуальности и уровня сложности для обучающихся на продвинутом уровне от B2+ и выше. Показано, что учебная работа с такими текстами при условии их тщательного отбора и подготовки информирующих источников и учебных заданий, служит развитию следующих целевых способностей [7, с. 5 п. 5.3]

- работать с различными источниками информации (ПК-17),
- воспринимать на слух аутентичную речь в естественном для носителей языка темпе, независимо от особенностей произношения и канала речи (в т.ч. аудио- и видеозаписи) (ПК-2),

- распознавать маркеры речевой характеристики человека на всех уровнях языка (ПК-6),
- точно воспринимать высказывание на ИЯ (ПК-7),
- учитывать стилистические характеристики текста (ПК-11).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бойко Б.Л.* Взаимосвязь теории и практики в преподавании теоретических и практических дисциплин на факультете иностранных языков // Научно-методический бюллетень. № 9, март, 2019. М.: ВУ, 2019. С. 136-142.
2. *Ирисханова К. М.* Общеввропейские компетенции владения иностранным языком // [Электронный ресурс] / *Ирисханова К. М.* // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012 № 648 С. 9-12. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18055727> (дата обращения: 6.10.2019)
3. *Кисельников А. С.* К проблеме характеристик текста: читабельность, понятность, сложность, трудность. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 11(53): в 3-х ч. Ч. II. С. 79-84.
4. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. 214 с.
5. *Орлова Н.В.* Жанр и тема: об одном основании типологии // Жанр речи. Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского [Электронный ресурс] / *Н. В. Орлова* // Жанр речи – 2002 – Вып. 3 – С. 83-92. – Режим доступа: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 11.10.2019)
6. *Чернявская В.Е.* Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: Учебное пособие. Изд. стереотип. М.: Ленанд, 2018. 200 с.
7. ФГОС [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/450501_C_15062018.pdf (дата обращения: 30.12.2019)
8. Goethe-Institut e. V. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> (дата обращения: 3.01.2020)
9. *Swerlowa, Olga.* Grammatik im Gespräch. Arbeitsblätter für den Deutschunterricht. Stuttgart: Verlag Klett Sprachen, 2002. 112 p.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ: ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ

Аннотация. Обучение языку с помощью мобильных устройств является новым подходом в образовательном процессе. Отличительной чертой данного вида обучения является использование персональных портативных устройств: самым широко используемым является мобильный телефон. Мобильные устройства могут быть имплементированы в процесс обучения русскому языку как иностранному следующим образом: для промежуточной проверки пройденного материала в игровой форме; проектной деятельности; самостоятельного изучения лингвострановедческого материала.

Ключевые слова: мобильное обучение; обучающие мобильные приложения; геймификация; методика преподавания РКИ; проектное обучение.

Olga K. Nozdracheva

MOBILE DEVICES IN LEARNING RUSSIAN LANGUAGE: PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

Abstract. Mobile Assisted Language Learning is a new approach in learning, which is based on the using personal portable devices; the most widely used is the smartphone. Mobile devices can be implemented in the process of learning Russian as a foreign language in the following way: for intermediate verification of the passed material in the form of a game; project activities; self-study of linguistic and cultural material.

Key words: Mobile Learning; Mobile Learning Apps; Gamification; Methods of Teaching Russian as a Foreign Language; Project-based Learning

Мобильное обучение является новейшей технологией в образовании, особенно в сегменте обучения иностранным языкам. Данный вид обучения характеризуется использованием персональных портативных устройств в учебном процессе: мобильных телефонов, планшетов, карманных электронных словарей и т.д. [7, с. 75]. Самым широко используемым устройством является мобильный телефон: так, согласно «Рекомендации по политике в области мобильного обучения» ЮНЕСКО, в развитых странах четверо из пяти человек имеют и используют мобильный телефон; в развивающихся странах этот показатель равен двум из пяти человек, однако очевидна тенденция роста, и прогнозируется увеличение количества людей, владеющих указанным устройством [4, с. 9].

Отличительной чертой мобильного обучения является сочетание следующих четырех компонентов:

- образование;
- коммуникация;

- организация;
- технический компонент [6, с. 837-838].

Такая комбинация позволяет сделать учебный процесс более гибким и персонализированным, а также сделать его более доступным за пределами образовательных учреждений. В целом, внедрение мобильных устройств в образование позволяет развить у обучающихся такие важные современные компетенции, как: цифровая грамотность; коммуникативные навыки; умение учиться как самостоятельно, так и в команде; креативность в своей области обучения; навыки мышления (критическое, логическое и ориентированное на решение проблем) [6, с. 837-838].

Мобильные устройства могут быть имплементированы в процесс обучения иностранным языкам. Существует такой новый подход, как обучение языку с помощью мобильных устройств (англ. *MALL – Mobile Assisted Language Learning*). Наиболее популярный способ в рамках данного подхода – обучение с помощью мобильных приложений, которых в настоящее время существует большое количество (например, *Duolingo, Memrise, HelloTalk, Busuu, italki* и т.д.). В зависимости от уровня языка, подобные приложения можно разделить на три группы:

- первичные приложения;
- вторичные приложения;
- третичные приложения [5, с. 11243].

К первичным приложениям можно отнести те, которые направлены на детей. Дети используют мобильные устройства в первую очередь для развлечения. В таких приложениях содержатся темы начального уровня (алфавит, произношение звуков, базовая лексика), а непосредственно материал представлен в игровой форме. Ко вторичным приложениям будут относиться те, которые ориентированы на подростков в возрасте от 12 до 17 лет. Приложения на данном этапе позволяют разнообразить основной учебный процесс интерактивными заданиями и повысить интерес обучающихся к предмету. Наконец, третичные приложения могут использоваться студентами и взрослыми, желающими самостоятельно изучить какой-либо язык. [5, с. 11243-11247]. Однако следует отметить, что приведенная классификация (как и любая другая в данной сфере) является достаточно обобщенной; на рынке представлено настолько большое разнообразие образовательных приложений, что создание единой классификации весьма затруднено.

Обучение с помощью мобильных приложений присутствует и в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Так, например, в работе Абрамовой Я.К. и Семиной А.И. «Использование обучающих мобильных приложений по русскому языку как иностранному в проектно-ориентированном краткосрочном обучении китайских студентов» описан эксперимент, включающий в себя использование приложений при обучении русскому языку во время краткосрочных

курсов. Обучающиеся должны были объединиться в мини-группы по 3-4 человека и подготовить проектную работу на тему «Традиционные Кухни Мира», сопоставив культуры питания в России и Китае. Была выделена экспериментальная группа студентов, которая на каждом занятии использовала обучающие приложения по русскому языку («Русский с Nemo», *Read Russian in 3 hours*, *Learn Russian Free*, *Russian Fun Easy Learn*). Авторы отмечают, что экспериментальная группа студентов, использующая мобильные приложения в проектной деятельности, показала лучшие результаты к окончанию курсов и справилась с заданием на 54% успешнее, чем остальные обучающиеся. [1, с. 156-157].

Одним из способов организации учебного процесса с помощью мобильных устройств является создание тренажера, доступ к которому возможен при использовании мобильных телефонов или планшетов. Такие примеры представлены в статье Самосенковой Т.В., Савочкиной И.В. и Гончаровой А.В «Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях по русскому языку как иностранному». Для студентов, изучающих русский язык, были разработаны тренажер-справочник «Русская фразеология» и курс «Русский язык как иностранный», включающий в себя тему «Интернет, компьютер и современная техника». Студенты были также поделены на контрольную и экспериментальную группы: так, контрольная группа выполняла традиционные задания по соответствующим темам (например, вставить в предложение пропущенное слово), тогда как второй группе было предложено задания из тренажера-справочника и диалогового тренажера к видеоролику по тем же темам. По окончании работы было проведено итоговое тестирование. Авторы отмечают, что средние баллы экспериментальных групп оказались выше в сравнении с контрольными группами, что свидетельствует об эффективности применения указанных мобильных технологий [3, с. 313-316].

Обучение языку с помощью мобильных устройств может также базироваться на использовании локального ресурса, актуального для студентов конкретной культуры. Так, например, самой популярной платформой в Китае является WeChat, которая сочетает в себе функции мессенджера, социальной сети, онлайн-переводчика и платежной системы. Из-за действующего в стране ограничения на значительную часть западных платформ и ресурсов, использование привычных нам приложений, сайтов и программ может быть технически затруднительным для педагога и студентов. В такой ситуации WeChat может являться альтернативой, которая будет понятна и знакома обучающимся. М.Ю. Антропова, доцент университета Сунь-Ятсен в г. Гуанчжоу, Китай, отмечает следующие возможности использования WeChat в учебном процессе:

- в рамках аудиторной работы в качестве: наглядного средства

обучения; контрольного материала; обучающего материала;

- во внеаудиторной работе в качестве: средства коммуникации с участниками социальной сети/группы; получения наглядной и иной информации для проектной деятельности; для проверки и коррекции выполнения домашней работы по видам речевой деятельности, в частности, чтению и аудированию;
- для самостоятельной работы: в качестве мотивации к выполнению проектной работы и представления ее результатов с помощью мобильных презентаций; в качестве источника информационных и иных материалов для подготовки домашней работы; для обращения к обучающим ресурсам по РКИ для получения учебных и иных материалов, необходимых для успешного обучения;
- как носитель мобильной технологии, например, с использованием QR-кодов, позволяющих получить дополнительную информацию [2, с. 220-223].

Несмотря на то, что пока в отечественных исследованиях не накоплено достаточного количества эмпирических данных о результатах использования мобильных устройств в процессе обучения русскому языку как иностранному, перечисленные выше примеры доказывают, что обучение языку с помощью мобильных устройств и мобильное обучение в целом обладает существенным потенциалом. Мобильные технологии могут использоваться и для усвоения нового материала, и для последующей промежуточной проверки; с их помощью студенты могут как участвовать в проектной деятельности, так и работать индивидуально; включать в себя как и языковые упражнения, так и лингвострановедческую информацию.

Данная статья написана в рамках работы над магистерской диссертацией «Мобильные приложения как новый ресурс обучения русскому языку как иностранному». В рамках заявленной темы планируется:

- представить теоретическую основу по указанной проблематике;
- обозначить особенности внедрения мобильного обучения в современный учебный процесс;
- исследовать эффективность использования мобильных приложений при обучении иностранным языкам;
- провести сравнительный анализ существующих мобильных приложений для изучения русского языка как иностранного;
- определить, какие методики представлены в данных приложениях и насколько они эффективны для изучения русского языка;
- разработать авторскую методику, которая могла бы составить конкуренцию уже существующим разработкам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абрамова Я.К., Семина А.И.* Использование обучающих мобильных приложений по русскому языку как иностранному в проектно-ориентированном краткосрочном обучении китайских студентов. // *Перспективы науки.* 2018. №11 (110). С.154-158.
2. *Антропова М.Ю.* Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского WeChat). // *Cross-Cultural Studies: Education and Science.* 2018. С.218-224.
3. *Самосенкова Т.В., Савочкина И.В., Гончарова А.В.* Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях по русскому языку как иностранному. // *Перспективы Науки и Образования.* 2019. №2 (38). С.307-319.
4. ЮНЕСКО. Рекомендации по политике в области мобильного обучения. 2015. 44 с.
5. *Gangaiamaran Ramya, Pasupathi Madhumathi.* Review on Use of Mobile Apps for Language Learning. // *International Journal of Applied Engineering Research.* 2017. № 21. P. 11242-11251.
6. *Kuimova Marina, Douglas Burleigh, Huseyin Uzunboylu, Ruslan Bazhenov.* Positive Effects of Mobile Learning on Foreign Language Learning. // *TEM Journal.* 2018. №7 (4). P. 837-841.
7. *Niño Ana.* Language Learners Perceptions and Experiences on the Use of Mobile Applications for Independent Language Learning in Higher Education. // *The IAFOR Journal of Education: Technologies & Education Special Edition.* 2015. № 3. P. 73-84.

Писарик О.И.

ВОЗМОЖНОСТИ БАЗЫ ДАННЫХ ОБУЧАЮЩЕЙ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ПОДЪЯЗЫКУ СТРОИТЕЛЬСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В статье описываются некоторые возможности базы данных обучающей виртуальной среды в рамках преподавания профессионального подъязыка строительства. Объединяя вербальные и иконические языковые средства, база данных ОВС делает процесс усвоения терминов и специальной лексики эффективнее и прозрачнее, что позволяет повысить уровень владения профессиональным подъязыком.

Ключевые слова: иностранные языки, обучающая виртуальная среда, база данных, профессиональный подъязык.

Oxana I. Pisarik

THE CAPABILITIES OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT DATABASE FOR TEACHING PROFESSIONAL SUBLANGUAGE OF CONSTRUCTION (IN THE ENGLISH LANGUAGE)

Abstract. The paper discusses the issues the virtual learning environment database in the framework of teaching the professional sublanguage of construction. Combining verbal and iconic language tools, the VLE database makes the process of mastering terms and special vocabulary more effective and transparent, which allows increasing the level of proficiency in professional sublanguage.

Keywords: foreign languages, virtual learning environment, database, professional sublanguage.

В последние десятилетия вопрос развития электронного обучения в сфере преподавания иностранных языков стал одним из приоритетных направлений образовательной политики. В связи с появлением новых технологий, таких как систем управления обучением (англ. Learning Management Systems), различных коммерческих сервисов и мультимедийных учебных пособий по изучению иностранных языков, лингводидактика подверглась существенным трансформациям. Благодаря внедрению информационных и коммуникационных технологий в создание новых образовательных ресурсов, преподаватели получили новый дидактический инструментарий и значительно расширили возможности как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов.

Однако проблема преподавания иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации остается открытой для обсуждения. Так, в рамках занятий необходимо обучать студентов не только литературному языку и языку бытового общения, но в большей степени уделять внимание работе с подъязыком, характерным для определенной профессиональной сферы. В данной статье будут описаны некоторые возможности базы

данных обучающей виртуальной среды при обучении иностранному подъязыку в предметной области «строительство» на материале английского языка.

Специфика преподавания профессионального подъязыка строительства заключается в его терминологической насыщенности – доли терминологических словоупотреблений по отношению к общеупотребительной лексике [3, с. 152]. Согласно А.В. Суперанской, к специальным подъязыкам относится все то, что выходит за пределы общего употребления, отраженного в литературном языке и бытовом общении. Для подъязиков характерно «однобокое» развитие их выразительных средств, так как «в них развиты лишь те элементы, которые необходимы в определенной сфере профессиональной деятельности, а остальной фон национального языка служит своеобразным фоном, на котором формируется подъязык, резервуаром, из которого заимствуют необходимые средства» [4, с. 57]. Таким образом, понимание, освоение и уместное применение терминов и специальной лексики будут являться основными целями при обучении профессиональному подъязыку. Благодаря внедрению информационных и коммуникационных технологий в сферу преподавания иностранных языков становится возможным организовать процесс изучения иностранного подъязыка эффективнее как в рамках аудиторной, так и самостоятельной работы.

Современные виртуальные обучающие среды (далее – ОВС) предлагают широкий спектр возможностей для преподавателей иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации. Согласно определению А.И. Горожанова, ОВС – это населенное организованное и организующееся динамичное профессиональное информационное пространство, которое служит цели приращения положительного знания, состоит из связанных узлов, размещенных в Интернете и доступных через авторизованную учетную запись с распределением ролей, предусматривает саморазвитие, улучшает свое качество при увеличении количества пользователей и остается индивидуализированным инструментом повышения профессионализма на протяжении всей жизни пользователя [2, с. 28-29]. Таким образом, ОВС предлагает возможность преподавателю создать собственный информационный узел (например, электронный курс) с желаемым наполнением. При обучении профессиональному подъязыку строительства в рамках авторского электронного курса можно создать «базу данных», которая будет представлять алфавитный список используемых на курсе терминов. Она будет дополняться и перерабатываться преподавателем и обучающимися в соответствии с установленными параметрами и требованиями, чтобы и после завершения обучения пользователи могли с ней работать. Отличительной чертой создания базы данных в рамках обучающей виртуальной среды является возможность не только вносить термин на английском языке, давая ему

перевод на русский язык и дополняя базу примерами употребления приведенного термина в профессиональном контексте, а также делать ссылки на иллюстративный материал к нему (картинки, схемы и т.д.). Таким образом, база данных будет содержать не только вербальное, но и паралингвистическое объяснение терминов, что значительно облегчит понимание и освоение профессиональной лексики, а также снизит вероятность совершения ошибки при её использовании в профессиональном общении. Например, в подъязыке строительства существует термин «sill», который имеет несколько значений – «порог (двери), наружный подоконник, лежень, опорная балка». ОВС дает возможность в базе данных проиллюстрировать каждое из приведенных выше значений и выбрать студенту правильное, избегая ошибок в употреблении.

Итак, при обучении профессиональному подъязыку строительства преподаватель может использовать возможности базы данных обучающей виртуальной среды для лучшего объяснения и иллюстрации того или иного термина на иностранном языке. Привязанные ссылки на иконическую репрезентацию (рисунок, фотография, таблица, схема, чертеж и т.д.) [1, с. 7] будут способствовать лучшему пониманию и эффективности освоения профессиональной лексики на иностранном языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Анисимова Е.Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 128 с.
2. *Горожанов А.И.* Обучающая виртуальная среда для изучения иностранного языка: проблемы разработки и развития: монография. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. 110 с.
3. *Корниенко О.П.* Терминологическая специфика английских текстов подъязыка архитектуры и строительства // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 28 (63). - Аспирантские тетради: научный журнал. Санкт Петербург, 2008. С. 151 - 155.
4. *Суперанская А.В.* Общая терминология. Вопросы теории. М.: УРСС, 2003. 57 с.
5. *Levy M.* Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. NY: Oxford University Press, 1997. 299 p.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ЧЕРЕЗ ВИДЕО: ОБУЧЕНИЕ МИЛЛЕНИАЛОВ

Аннотация: Эффективные стратегии подготовки видеофрагментов рекомендованы для преподавателей иностранного языка. Выбранные фрагменты могут храниться и применяться на занятиях неоднократно. В этих целях приведены варианты их хранения и воспроизведения, а также интернет-сайты с загружаемыми субтитрами.
Ключевые слова: редактирование видеофайлов, инструменты воспроизведения видео, загрузка субтитров

Alexey Yu. Sinitsyn

FOOTAGES IN CLASS OF FOREIGN LANGUAGE: TEACHING MILLENIALS

Abstract: Effective strategies for the processing of footages are recommended for the teaching staff. The processed video may be brought and used in class several times. Some options of storage and playback are marked together with Internet sites with downloadable subtitles.

Key words: video editing, playback instruments, download of subtitles

Золотым правилом проведения любой презентации считается СYО (Consider Your Audience) – «всегда помните о своей аудитории». Целевую аудиторию имеют маркетологи, драматурги и режиссеры, есть она и у преподавателей. Учитывая консерватизм преподавания как области деятельности в целом, следует учитывать «поколенческие» особенности современных учащихся, с которыми нам, преподавателям иностранных языков, приходится работать сегодня.

А сегодня мы имеем дело с миллениалами, людьми, названными так Уильямом Штраусом (Willia, Strauss) и Нилом Хай (Neil Howe) [1]. Согласно их классификации различных поколений миллениалами, или поколением Y, следует считать детей, родившихся после 1981 года. В России к ним относится поколение, появившееся в новых социально-политических условиях после начала перестройки и распада СССР. Если коротко охарактеризовать это поколение, то можно выделить следующие характерные черты:

- Стремление самовыразиться, не быть «как все»: организовать интернет сообщества, публиковать мемы, собирать флэш-мобы. Технологии позволяют быть более раскрепощёнными, формироваться не по общей моде, а вопреки ей.
- Стремление откладывать взросление и принятие на себя обязательств взрослой жизни, которое психологи назвали «синдромом переполненного гнезда» [2].

- Использование технологий сетевых коммуникаций с отличительной особенностью многозадачности: возможности одновременного использования нескольких медиаресурсов [3].

- Ускорение развития благодаря легкой доступности любого вида информации и индустрии развлечений, однако при этом происходит явление дефицита внимания – сложности длительного сосредоточения на одном предмете или тексте [4].

- Высокие амбиции с одновременным стремлением выстроить жизнь «под себя», что приводит к сложности в адаптации в иерархических и бюрократических структурах [5, с. 171].

Вот кто заполняет аудитории ВУЗов и формирует современное студенчество. Оно быстро устает от однообразной работы, студенты проявляют инфантильность, острее нуждаются в поддержке из-за дефицита реального общения, проявляют излишнюю циничность, склонны к самолюбованию и при способности к многозадачности обладают рассеянным вниманием, что препятствует сосредоточенно заниматься конкретными целями. И весь этот «букет» приходит в наши аудитории. Исходя из этих особенностей пришедшего поколения следует менять методы преподавания и адаптировать их в соответствии с новыми требованиями времени и смены поколений. Современные студенты ожидают живого проведения занятий, обучения с использованием игровых ситуаций и мультимедийных средств. Таблицы, списки слов, длинные тексты и долгие объяснения быстро утомляют их, и они переключаются на свои гаджеты, которые у них всегда при себе. Слово «надо» в восприятии современных молодых людей чаще заменяется словами «интересно» или «полезно».

В связи с вышеизложенным преподавание иностранных языков должно все более полагаться на применении мультимедийных технологий, и, в частности, на использование видео на занятиях. Это представляет собой сложный вызов для преподавателей, обладающих огромным опытом, который ограничивается гуманитарно-филологической сферой. Для них применение средств обработки видеоматериалов чаще всего является новым, не освоенным типом деятельности, обучение которому требует временных затрат и высокой организации [6, с. 113]. То, с чем с лёгкостью справляются современные подростки, представляется трудным для людей зрелых возрастов. Сложным в обработке медиа-файлов, а особенно видеоматериалов, оказывается придание видеофрагментам компактной, легкодоступной формы, размещённой на современных носителях. Это обеспечивает оперативный доступ к ним во время проведения занятий, а также облегчает усвоение материала.

При работе с видеисточниками их подбор в интернете или других источниках не представляет большой сложности – интернет наполнен документальными и художественными фильмами на иностранном языке,

документальными лентами, образовательными роликами и презентациями. Главной сложностью является вырезка видеофрагмента определенной длительности [7]. Это продуктивно сказывается на расход времени занятия и облегчает доступ к видеофрагменту. К примеру, при демонстрации 7-ми требуемых темой занятия видеофрагментов, их нельзя выбирать из длительного видео, каждый раз разыскивая нужный фрагмент. Это не только контрпродуктивно тратит время занятия, но и демотивирует учащихся. Следует учитывать также и тот факт, что видеофрагменты чаще всего подбираются из открытых интернет источников, и любая задержка при их демонстрации может привести к тому, что учащиеся могут легко отыскать их в своих устройствах самостоятельно, а это является демотиватором для самого преподавателя. Таким образом, для эффективной демонстрации видеосюжетов и поддержания достаточно высоко темпа их демонстрации на занятиях нужно уметь вырезать видеофрагмент соответствующей тематики и длительности. Для этого необходимо освоить видео редакцию в виде одной из программ обработки видеофайлов, например Solveig MM Video Splitter [9].

Отредактированные видеофайлы часто могут не воспроизводиться встроенным проигрываем Windows «Кино и ТВ». Преодолеть это можно установкой на воспроизводящий видео компьютер пакета кодеков K-Lite Codec Pack [10]. Однако более простым решением следует считать установку на компьютер универсального бесплатного проигрывателя VLC media player [11]. Этот проигрыватель позволяет воспроизвести практически любой видеоформат.

Видео на занятиях возможно использовать не только в продвинутых в языковых компетенциях группах, но и в догоняющих и даже в слабых. Это достигается за счет активации субтитров. Для подключения такого файла в проигрывателе VLC сверху представлена вкладка Субтитры. При нажатии на нее раскрывается диалоговое окно с предложением подключить SRT файл, который и содержит необходимые субтитры. Если файл с субтитрами сохранен отдельно от видеофайла, то в диалоговом окне Субтитры следует указать место хранения этого файла, после чего субтитры добавляются при воспроизведении видеофрагмента. Если источник не предоставляет субтитры на требуемом иностранном языке, то можно попробовать разыскать их на специализированных сайтах, существующих для загрузки отдельных файлов с субтитрами. Примером такого сайта может служить www.subscene.com [12].

Со временем у каждого преподавателя может накапливаться своя коллекция видеоматериалов для занятий, которыми можно не только повторно воспользоваться самому, но и предлагать их «коллегам по цеху». С другой стороны, использование видео значительно облегчает усвоение материала занятия и существенно повышает мотивацию студентов к изучению иностранных языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Neil Howe, William Strauss. [Millennials rising: the next great generation](#)*. Vintage Books, 2000.
2. *Брюс Тулган. Люди на букву Y: вся правда о самом необычном поколении в истории человечества*. Harvard Business Review.
3. *Сиротюк О.Л. Внедрение онлайн-технологий в школах Европы. Профессии будущего // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания*. М. : 2018. С. 162-171.
4. *Shaputis Kathleen. The Crowded Nest Syndrome: Surviving the Return of Adult Children*. Clutter Fairy Publishing, 2004.
5. *Лукина Ю.В. Миллениалы, их характер, особый словарь и влияние на бизнес по всему миру // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания*. М. : 2019. С. 164-183.
6. *Синицын А.Ю. Техническая подготовка и использование видеоматериалов для обучения иностранному языку // Филологический аспект: международный научно-практический журнал*. 2019. № 12 (56). С. 112-116. Режим доступа: <http://scipress.ru/philology/articles/tehnicheskaya-podgotovka-i-ispolzovanie-videomaterialov-dlya-obucheniya-inostrannomu-yazyku.html/scipress.ru/philology/?p=0000> (Дата обращения: 25.01.2020)
7. *Гордеева М.Ю., Дегтева И.В. Приемы работы с видеоматериалами в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере документального фильма о дипломатии «Иностранное дело») // Русский язык в поликультурном мире. Сб. статей III Международного симпозиума*. 2019. С. 48-54.
8. *Афанасьева Т.Ю. Актуальность использования видеофильмов на занятиях иностранного языка // Актуальные проблемы методики преподавания филологических дисциплин в высших и средних специальных учебных заведениях. Сб. материалов конференции*. 2018. С. 57-60.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

9. <https://www.solveigmm.com/ru/products/video-splitter/> (дата обращения 26.11.2019)
10. <https://theprogs.ru/chto-takoe-kodek/> TheProgs.ru (дата обращения 26.11.2019)
11. <https://www.videolan.org/vlc%2F> (дата обращения 26.11.2019)
12. <https://subscene.com/> (дата обращения 26.11.2019)

МЕТОДИКА «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Данная статья описывает методику «перевернутый класс» и рассматривает особенности ее применения для преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Отмечаются достоинства и недостатки использования данной методики в высшей технической школе.

Ключевые слова: «перевернутый класс», иностранный язык, технический вуз, цифровые технологии, инновационные методики, студенты-миллениалы.

Elena N. Termysheva

“FLIPPED CLASS” IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT THE ENGINEERING UNIVERSITY

Abstract. The article describes ‘flipped class’ teaching method and considers its peculiarities in teaching foreign languages at a non-linguistic university. The author defines the advantages and disadvantages of the teaching method at the engineering university.

Key words: ‘flipped class’, foreign language, engineering university, digital technologies, innovative teaching methods, millennial students.

В современной нам системе образования сложилось следующее противоречие. У студентов-миллениалов существует высокая потребность и умение пользоваться цифровыми технологиями, а также широкий, почти поголовный личный доступ к этим технологиям, но образовательная система не может предложить им, в свою очередь, в достаточном объеме образование, использующее эту потребность, знания, навыки и сами устройства.

На наш взгляд, из всего спектра средств ИКТ мобильные устройства являются наиболее удобным и доступным для использования в повседневной практике вуза. Уровень обеспеченности отечественной высшей школы стационарными компьютерами не позволяет на сегодняшний день применять их на каждом занятии, компьютеры-ноутбуки достаточно редко используются студентами на регулярной основе в условиях вуза. Персональные же мобильные устройства есть практически у всех студентов, но в образовательном процессе они задействованы крайне мало. Сложилась ситуация, при которой образовательная система не использует весьма существенный материальный резерв, находящийся в распоряжении обучающихся, поддерживаемый их мотивацией и, возможно, образом жизни.

В нашей работе мы хотели бы осветить методику, называющуюся «перевернутый класс», достаточно перспективную, на наш взгляд, для применения в условиях отечественной высшей школы. Под «перевернутым

классом» имеется в виду такая модель обучения, при которой студенты изучают теоретический, лекционный материал, дома, часто при помощи средств мобильных технологий, а практическую часть, обычно выносимую для домашнего закрепления, выполняют на занятиях.

Идея дать студентам возможность ознакомиться заранее с материалом, предназначенным для последующего изучения в аудитории, для системы образования не нова. Это предусмотрено в модели образования Либерал Артс, встречается и в повседневной практике вуза. Кроме того, сами современные студенты достаточно часто записывают на аудионосители лекции преподавателей, чтобы прослушать их повторно при подготовке к экзаменам. Однако в последнее время эта идея получила новое воплощение в методике, называемой «Flipped», или «Inverted», Class». Популяризаторами данной методики являются Джонатан Бергман и Аарон Сэмс, которые разработали ее для своих учеников-спортсменов, часто пропускающих занятия [2, 4]. Салман Хан на основе этой идеи создал Академию Хана, сайт, являющийся банком видеоматериалов по всевозможным отраслям науки и искусства [1]. На сегодняшний день методика получила достаточно широкое распространение в западной системе образования, ее стали применять Центр подготовки преподавателей Университета Вандербильда, Университет штата Вашингтон, Университет Техаса, Остин [2, 3, 4], ряд университетов Франции и многие другие учебные заведения.

Практическое применение данной методики требует от преподавателя предварительного создания пакета рабочих материалов в виде, например, видеозаписи своих лекций на видео носителе [3]. Дополнительно могут быть разработаны аудиозаписи, презентации, различные наглядные пособия. Вместо самостоятельной разработки преподаватель может пользоваться материалами, созданными другими авторами, которые можно найти в сети Интернет на обучающих сайтах, сайтах издательств и т.д. Как уже упоминалось, огромное количество видеофильмов представлено для широкого пользования на сайте Академии Хана.

Преподаватель выдает студентам разработанный им блок материалов для самостоятельного изучения. Например, выкладывает на свою (или коллективную) страницу в социальных сетях. Студенты могут ознакомиться с данными разработками во внеаудиторное, удобное для них время, пользуясь личными мобильными или стационарными устройствами. У них есть возможность прослушать материал многократно, тщательно проработать его для более качественного усвоения.

Практическая часть выполняется в аудиторное время. Во время занятия студенты задают вопросы по изученному материалу преподавателю и выполняют практические задания, работают над проектами, индивидуально осваивают практику языка.

Методика «перевернутый класс» была разработана в западной системе образования, однако, на наш взгляд, она совместима с теорией и практикой отечественной педагогики. В современном отечественном образовании актуальны теоретические и практические основы, поддерживающие использование данной модели обучения: такие педагогические подходы как личностный и компетентностный, и принципы дидактики (наглядности, связи обучения с жизнью, активности обучающихся в обучении, принцип создания благоприятных условий для обучения и др.).

Большим преимуществом модели «перевернутый класс» является тот факт, что она меняет распределение времени в образовательном процессе [4], эффективно изменяя и перераспределяя обязанности преподавателя и студента. На наш взгляд, методика способна решить одно из противоречий обучения иностранному языку в неязыковом вузе, выражающееся в умении студентов, зачастую, сформулировать какое-либо грамматическое правило в иностранном языке и неумении применять его на практике. Больше количество времени и внимания преподавателя, уделенных определенному студенту, делают обучение действительно ориентированным на конкретную личность.

«Перевернутый класс», перераспределяя время в пользу практических занятий, возлагает на студентов больше ответственности за свое обучение. Они улучшают навыки самостоятельного поиска информации, развивают критическое мышление и креативность. Следует отметить также, что методика совместима с такими, отмечаемыми многими авторами, психологическими особенностями современного поколения студентов, как наличие склонности к «клиповому» мышлению, командной игре, привязанность к цифровым технологиям.

Мы апробировали данную методику в преподавании английского языка в условиях технического вуза и выявили ряд достоинств и недостатков. К достоинствам можно отнести следующие:

1. Возможность регулирования студентом потока информации по мере индивидуального освоения таковой. Во время представления объемного теоретического материала обучающиеся быстро теряют концентрацию, внимание и интерес. «Перевернутый класс» дает возможность студенту прервать прослушивание в любой момент, разбить информацию на порции, удобные для восприятия, прослушать повторно, найти другие материалы, уточняющие и дополняющие те, которые представлены преподавателем. Студенты могут обмениваться данными находками, консультироваться друг с другом, соперничать за более высокое качество материалов, демонстрировать особо интересные «трофеи» преподавателю.

2. Поддержание существующей мотивации студентов к использованию цифровых средств и содержания, «цифровому образу жизни» и усиление мотивации к изучению иностранного языка. Студенты

технического вуза имеют особый интерес и высокоразвитые навыки использования цифровых устройств и сети Интернет. Так как материалы для изучения английского языка в Интернете представлены в изобилии, то проблема поиска превращается в проблему подбора наиболее качественного, талантливо изложенного или креативного материала и последующего его освоения.

3. Увеличение бюджета времени на практическое освоение дисциплины. Известно, что каждый уровень освоения иностранного языка требует определенного количества часов практики. Методика «перевернутый класс», увеличивая этот объем времени, ускоряет темп обучения.

В качестве основного недостатка можно отметить некоторую сложность внедрения методики, выражающуюся в следующем.

1. Трудоемкость для преподавателя. На начальном этапе методика может оказаться энергоемкой, затратной по времени и материальным ресурсам. Однако, позже, когда преподаватель освоит навык создания цифровых учебных разработок и наберет необходимый запас, эти издержки компенсируются, произойдет экономия и времени, и энергии.

2. Неприятие новшеств рядом студентов. Существует тип обучающихся, которые крайне неохотно принимают иное, непривычное для них распределение ответственности и обязанностей, поэтому обучение в рамках модели «перевернутый класс» дается им с трудом.

3. Невыполнение заданий рядом студентов, слабо работающих в самостоятельном режиме. Преподавателю приходится или тратить дополнительное время на повторное объяснение материала на занятии, или работать над практическими заданиями только с частью группы.

В заключение хочется сказать, что «перевернутый класс» является не только некой удобной формой использования технологических достижений. Эта модель отражает в себе актуальные на сегодняшний день педагогические подходы – личностно-ориентированное обучение, ориентацию на развитие творческих способностей студентов; естественно сочетается с современной отечественной педагогической теорией и практикой высшей технической школы, соответствует психологическим особенностям студентов-миллениалов. Мы считаем, что использование методики «перевернутый класс» может быть эффективным для преподавания иностранного языка в вузе технической направленности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Академия Хана. Режим доступа: <https://ru.khanacademy.org/>
2. Flipped learning. Advance HE, previously Higher Education Academy. Режим доступа: <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/flipped-learning-0>

3. Flipped Classroom. Faculty Innovation Center, UT Austin. Режим доступа: <https://facultyinnovate.utexas.edu/flipped-classroom>
4. Talbert, R. Inverted Classroom. Colleagues, vol. 9, issue 1. Education reform. Article 7. 2012.
Режим доступа: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1183&context=colleagues>

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

1.	Агаярова А.Э. Отражение актуальных проблем современности в газете «Игбал»	1
2	Бурлак Т.А. Специфика публичных выступлений Мишель Бачелет в ООН	5
3	Васильева И.В. Становление категории отрицания в немецком языке	11
4	Воркачев С.Г. К Эволюции лексической системы: «блат»	16
5	Гусарова Н.Г. Английские глаголы со значением «обвинение» в современных медиатекстах	23
6	Дрига М.В. Особенности словесного и фразового ударения в современном турецком языке	29
7	Дроздов Р.К. Актуальные процессы в языке современных СМИ	35
8	Исупова М.М. К вопросу рассмотрения функциональных стилей в когнитивной парадигме	42
9	Казанцев С.В. О некоторых наиболее употребительных фразовых зооглаголах, используемых в английском экономическом дискурсе	48
10	Кашина А.А. Арабский язык чатов («арабизи») – новая реальность?	53
11	Котова А.А. Влияние гендера на выбор коммуникативной стратегии в интернет-общении военнослужащих	60
12	Ларионова Е.И., Жук В. Инверсивный вокатив в современном турецком языке	66
13	Логинова П.Г. К вопросу о вербальной манифестации понятия «патриотизм» в политическом дискурсе Э.Макрона	70
14	Мамедзаде Дж.Н. Художественное время и художественное пространство в поэзии Форуг Фаррухзад	75
15	Мирзоева Ф.Р. Профессиональные жаргонизмы в системе современного делового дискурса (на примере английского языка)	79
16	Муратова С.В., Лобановская Е.В. Дефисные конструкции в современном немецком языке	88
17	Нечаева Н.А., Антропова С.Ю. Особенности формирования и развития французского языка экономики	91
18	Объедкова И.В. Функциональные типы речи как составляющие художественного текста: понятие и содержание	102
19	Павлина С.Ю. Реализация коммуникативных стратегий в англоязычных предвыборных поликодовых текстах	109
20	Савилова И.П., Лошак Г.П. Английская разговорная речь в формате коллоквиального синтаксиса	116
21	Степанова С.Ю. Анализ устной и письменной речи в современном новостном политическом дискурсе	121
22	Тюрева Л.С. Семантика производных пород арабских глаголов и полисемантность основы	132
23	Хайрудинов Ф.З. Слоговая структура и ударение в египетском	145

	разговорном языке	
24	Цапина Е.А. Проблема стандартизации разновидностей испанского языка на примере мексиканской диалектической группы	150
25	Чуреева О.А. Актуальные речевые этикетные формулы прощания в русском и английском языках: функциональный аспект	157
26	Штеба А.А. Язык эмоций (на примере коммуникативного поля обиды)	163
27	Щербакова О.Ю. Вступление как компонент публичной речи	170

СЕКЦИЯ 2.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

29	Андреева Г.Б., Никитина О.А., Сидорова Н.И. Формирование языковых компетенций иностранных студентов: опыт института Академии ФСИН России	175
30	Баско Н.В. Новые формы речевого приветствия в аспекте преподавания русского языка как иностранного	180
31	Валеева Д.Р. Типы интерферентных явлений и причины их возникновения при обучении испаноговорящих студентов русскому языку	188
32	Денисенко Е.Н., Дегтева И.В. Изучение солярной лексики в курсе РКИ	192
33	Зайцева М.В., Григорьева Т.В. Лингвокультурологический аспект изучения русского языка как иностранного	197
34	Коробейникова Л.Н. К вопросу о методике работы над реферативной рамкой	202
35	Крюкова О.С. Учебный курс «Русский язык и культура речи» в аспекте преподавания РКИ	218
36	Сергиевская Л.А., Мелехова Л.А. Коннотативные смыслы высказывания как переводческая проблема	221
37	Савосина Л.М. Обучение русскому языку как иностранному на базе теории функциональной грамматики	225
38	Садыкова Р.Х. Из практики обучения русскому языку как иностранному	232
39	Стародубова О.Ю. Лингводидактический потенциал медийного дискурса в практике преподавания РКИ	239
40	Столетова Е.К. Показатели непрямой номинации в практике преподавания РКИ: наброски к словарю для иностранных учащихся	247
41	Трегубчак А.В. Работа с художественным текстом на уроках РКИ (на примере стихотворения М.Лькова «Чтоб стать мужчиной, мало им родитьсяяюю»)	255
42	Тюменева Н.П. Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному в вузах ФСИН России	261
43	Шетэля В. О значении слова «агент» в сатирической строке А.К.Толстого	266

СЕКЦИЯ 3.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

44	Алеевская А.О. Воспитательный потенциал учебного занятия по иностранному языку в неязыковом вузе	271
45	Алексеева Т.Е. Лингвометодические основы создания учебного пособия для профессионально-ориентированного обучения английскому языку	275
46	Алымова Е.В. Метод «кейс-стади» как современная тенденция в практике преподавания иностранного языка студентам юридических факультетов	283
47	Артемова И.Э. Какой преподаватель лучше?	288
48	Беляков Н.В., Белякова И.Г. Актуальные векторы формирования межкультурной и языковой компетентности в рамках интернационализации высшего образования	292
49	Буробина С.В. Обучение тестированию на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах	299
50	Волков Я.В., Белокопытова И.В. Явление диглоссии в арабском языке: проблемы изучения арабских разговорно-диалектных языков	304
51	Воробьев Ю.А. Императивная смена иностранного языка в неязыковом вузе как фактор учебной неуспеваемости студентов	311
52	Галимзянова А.К. Особенности методики преподавания общественно-политического перевода на китайском языке	316
53	Гераскина Н.П. Английский для аспирантов (до и после реформы)	321
54	Гришина Л.В. Реализация принципа целостности в обучении произношению	327
55	Давыдова Н.А. Инновационные подходы при обучении болгарскому языку как иностранному в вузе	334
56	Денисова С.С. Компетентностный подход в обучении иностранному языку	339
57	Жебряткина И.Я. Профессиональная независимость в преподавании английского языка	345
58	Зобова А.М. Языковые игры на продвинутом этапе обучения на материале португальского языка	349
59	Зоткина И.В. Страноведческий аспект и усиление коммуникативной направленности в обучении французскому языку	353
60	Зоткина Т.А. Латинский язык как средство формирования межкультурной компетенции в высшей школе	361
61	Ирмухамедова Г.Н. Организационные особенности обучения иностранному языку студентов-экономистов в условиях реализации межпредметных связей	365
62	Казакова Т.А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке сотрудников ФСИН России	369
63	Кашинцева И.Л. Из опыта организации самостоятельной работы студентов по изучению иностранных языков	375
64	Кириченко М.А. Правила подготовки презентаций на японском языке	380
65	Колеватова М.И., Страмнова Т.В. Использование обучающего потенциала онлайн-курсов для повышения уровня профессиональной подготовки обучающихся по специальности «Международные отношения»	383
66	Коробцева Н.Р. Об опыте составления коммуникативно-ориентированного учебного словаря экономической лексики	388
67	Косоплечева Т.А., Росина Е.А. Время меняет многое. Меняется ли базовый принцип образования?	393
68	Литвинова Ю.Г., Софронова Л.В. О специфике преподавания	406

	экономического дискурса на восточных языках	
69	Максимова И.Р. Преподавание английского языка в специальных целях	410
70	Малова Е.В. Подготовка студентов и магистрантов к ведению переговоров	415
71	Микова И.М. Влияние иностранного языка на развитие международной академической мобильности	424
72	Мочалова Т.С. Типология ошибок, вызываемых межъязыковой интерференцией (на материале польского и русского языков)	427
73	Петрова Т.К. Преподавание неличных форм английского глагола (инфинитива) в магистратуре	435
74	Погодина Т.Ю., Шиббаева Л.В. Поль культурного компонента при обучении иностранному языку в ВУЗах	443
75	Потапов Ю.Б. О методических особенностях преподавания персидского языка в Дипломатической академии МИД РФ	450
76	Просвирина О.А. Прескриптивный и дескриптивный подход к обучению сербской грамматике	457
77	Протченко А.В. Внеаудиторная работа на английском языке как средство повышения мотивации слушателей программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»	460
78	Романович М.Ю., Розанова И.Л. Актуализация лингвострановедческой тематики в рамках базовых программ преподавания английского языка в языковой вузе (на материале аудиторной работы с учебным пособием “Housing In Britain: Broaden Your Ourlook”)	466
79	Старцева Э.А. Инновационные подходы к организации учебного процесса в обучении английскому языку	471
80	Терешина Н.М. Интеллект-карты. Универсальное средство оптимизации в процессе обучения переводу	475
81	Фадеева Л.В. Обучение средствам синтаксической выразительности на уроке немецкого языка в неязыковом вузе	481
82	Шилина Н.В. Исследование уровня сформированности когнитивного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных организаций ФСИН России	485
83	Щетинина Н.Ю. О развитии критического мышления студентов в процессе работы с тематическими материалами при изучении английского языка в вузе	489
84	Яньшина И.В. Нейролингвистическое программирование в преподавании иностранного языка	487

СЕКЦИЯ 4.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

85	Афанасьевская Н.В. Образ идентичности как ключевое понятие взаимодействия культур	501
86	Багирова-Гусейнова Г.В. О создании баблиотечного фонда наследия Гейдара Алиева	505
87	Волков К.В. Лингвокультурологический аспект перевода: китайский и русский языки	509

88	Ганиева Н.Р. Лингвокультурологическое исследование общечеловеческих ценностей «watan/родина» в языковом сознании таджиков и русских	513
89	Демко Т.Н. Блог-культура как проблема в преподавании гуманитарных предметов	517
90	Егоршина Н.В. Место антропоцентрической парадигмы знаний в системе обучения иностранным языкам	523
91	Исмайлова Л. Г. Национально-культурное своеобразие азербайджанской фразеологии	531
92	Кабанова И.А. Использование СМИ в информационном противоборстве в современных вооруженных конфликтах (на примере операции НАТО в Югославии)	536
93	Кабанова И.А. О чрезмерном использовании транслитерации и заимствований в русском языке	541
94	Кириллова О.О. Особенности лексико-семантической системы языковой картины мира на примере Австралии	546
95	Кириллова Т.В. Проблемы билингвальности региона при формировании национального самосознания учащихся и организации обучения	553
96	Ксёнжек Агата. Взаимодействие русской и французской культур в неологизмах Игоря Северянина	558
97	Лошак Г.П., Савилова И.П. Языковая картина мира в контексте английской фразеологии	566
98	Лысикова И.В. Социолекты как особенность экономического дискурса (на примере языка современной немецкой прессы)	573
99	Мамедова Р.Г. Об архаизмах в «Кабуснаме»	579
100	Миронова М.В. Возникновение и эволюция французского арго	583
101	Молнар А.А., Кургузенкова Ж.В. Специфика отражения культурной картины мира французов и венгров во фразеологических единицах, номинирующих состояние счастья и благополучия.	590
102	Нечаевский В.О. Лексико-семантические аналоги и дивергенты как результат продолжительных языковых и культурных контактов (на примере польского, украинского и карпаторусинского языков)	596
103	Никанорова И.А. Trump vs political establishment and career diplomats	605
104	Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация: что препятствует успеху	610
105	Полежаева Е.А., Митрофанова О.А. Сходства и различия средств невербальной коммуникации у носителей немецкого и французского языков	617
106	Покровская Л.Ю. Молодежный сленг в современном немецком языке	630
107	Предтеченская Н.В. Могут ли разные представители животного мира общаться с человеком и если да, то существует ли язык этого общения?	637
108	Русакова И.Б. Глаголы со значением защиты и их употребление в английском медиатексте	645
109	Старченко О.А. Локализация бренда в иноязычной социальной среде на примере китайского языка	660
110	Трошина Н.Н. New world, new language, new thinking и эколингвистика как новая парадигма языкознания	669
111	Тунян С.А. Коммуникативная категория митигации в русской дипломатической речи	678
112	Чулкова Е.Д. Жанрообразующие функции имен собственных в художественном тексте (на материале шпионских романов)	686

113	Федосеева Л.Н. Новая жизнь устаревших слов, или возвращение к истокам	693
114	Шапкина О.Н. О стереотипах в учебниках польского языка как иностранного	700
115	Шмелева О.Н. Немецкие и русские паремии с компонентом «Feuer/огонь»: лингвокультурологический аспект	707

СЕКЦИЯ 5. ВОПРОСЫ ОТРАСЛЕВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

116	Борисова Е.Б., Вершинина М.И. Портретная характеристика персонажа в тексте оригинала и перевода	712
117	Гамова О.Л. Использование бизнес-идиом при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе	720
118	Иванова Л.А., Лукомская Е.Л. К вопросу о формировании переводческой компетенции в процессе обучения студентов неязыковых вузов письменному переводу научно-технических текстов	725
119	Коптелова И.Е. Перевод малапропизмов в романе Б.Кингсолвер The Poisonwood Bible	734
120	Кузнецов В.Г. Переводческий и дидактический аспекты гиперогипонимических отношений	740
121	Назаренко А.И. Тенденция к аналитизму в языке итальянской прессы	745
122	Николаичева Т.Е. О языковых реалиях исламского банкинга	754
123	Раренко М.Б. Басни И.А.Крылова: оригинальные произведения, переводы или заимствования?	760
124	Рождественская А.В. Эти слова существуют только в немецком языке	765
125	Селезнева М.В., Сбитнева Н.Н., Елисеева С.В. Трудности перевода немецкой метафоры в разговорной речи военнослужащих	770
126	Ставицкая Е.А. Теолингвистика и проблемы перевода религиозной (христианской) лексики (на примере немецкого и русского языков)	777

СЕКЦИЯ 6. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

127	Базылев В.Н. Обучение иностранному языку «цифрового» поколения студентов	780
128	Болдова Т.А., Трегубова Л.В. Обучение китайских студентов русскому языку как иностранному с использованием модульных интерактивных разработок	789
129	Гвозданная Н.В. Сторителлинг в процессе обучения иностранному языку	794
130	Копылова Н.А. Электронное обучение на занятиях по иностранному языку в техническом вузе	797
131	Коржева Л.Б. Использование метода ситуационного анализа (case-study) в обучении английскому языку для развития критического мышления студентов	803

132	Мансо Вергар Х. Компьютерное обучение испанскому языку	810
133	Мухаметдинова Т.Ю. Тексты повышенной сложности по продвинутом этапе обучения иностранному языку: политейнмент	818
134	Ноздрачева О.К. Обучение русскому языку с помощью мобильных устройств: перспективы применения	825
135	Писарик О.И. Возможности базы данных обучающей виртуальной среды при обучении профессиональному подъязыку строительства (на материале английского языка)	830
136	Синицын А.Ю. Иностраннй язык через видео: обучение миллениалов	833
137	Термышева Е.Н. Методика «перевернутый класс» для обучения иностранному языку в техническом вузе	837
	Содержание	842
	Сведения об авторах	849

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агаярова Афаг Эльчин кызы	докторант, кафедра истории печати и методов идеологической работы, Бакинский государственный университет	afagagayarova@gmail.com
Алеевская Александра Олеговна	старший преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань	alejevskaya.al@yandex.ru
Алексеева Татьяна Евгеньевна	к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань	tat-alexeeva@yandex.ru
Алымова Екатерина Владимировна	к. фил. наук, доцент, Астраханский филиал ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»	rarinbow-20-02@mail.ru
Андреева Галина Борисовна	к. пед. г., доцент, директор Института подготовки государственных и муниципальных служащих, Академия ФСИН России, Рязань	g.b.andreeva@mail.ru
Антропова Светлана Юрьевна	зам. зав. кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД РФ	a.abramova@dipacademy.ru
Артемова Ирина Эриксовна	ст. преподаватель кафедры английского языка очно-заочного отделения ДА МИД РФ, Москва	irinartemova@list.ru
Афанасьевская Наталья Владимировна	ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД РФ	afanassievskaya@gmail.com
Багирова- Гусейнова Гюнель Вагиф кызы	диссертант отдела Института рукописей им. Г.Джавида Национальной Академии Наук Азербайджана	gunel.bagirbeyli@mail.ru
Базылев Владимир Николаевич	д. фил. наук, профессор кафедры грамматики и истории немецкого языка, МГЛУ, Москва	v-bazylev@inbox.ru
Баско Нина Васильевна	к. фил. наук, доцент кафедры «Русский язык для иностранных учащихся гуманитарных факультетов» МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва	ninabasko@mail.ru
Белокопытова Ирина Владимировна	курсант переводческого факультета, ВУМО, Москва	irabiz@list.ru

Беляков Николай Владимирович	<i>Ст. преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления, Институт государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва</i>	nv.belyakov@migsu.ru
Белякова Ирина Геннадиевна	<i>доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой языковой подготовки кадров государственного управления, Институт государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, Москва.</i>	ig.belyakova@migsu.ru
Болдова Татьяна Анатольевна	<i>д. пед. наук, профессор кафедры РКИ, МГТУ им. Н.Э. Баумана</i>	bos1173@mail.ru
Борисова Елена Борисовна	<i>д. фил. наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара</i>	borissovaelena@rambler.ru
Бурлак Татьяна Альбертовна	<i>ст. преподаватель кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва</i>	burlak1902@yandex.ru
Буробина Светлана Валентиновна	<i>преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань.</i>	burobina.s@yandex.ru
Валеева Динара Рашидовна	<i>доцент кафедры гуманитарных наук подготовительного факультета для иностранных учащихся, Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань</i>	dinaravr@mail.ru
Васильева Ирина Вячеславовна	<i>к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань</i>	irina-vas2009@yandex.ru
Вершинина Мария Игоревна	<i>к.фил.н., ст. преподаватель кафедры иностранных языков факультета государственного управления, МГУ</i>	maria_w@mail.ru
Волков Кирилл	<i>ст. преподаватель кафедры дальневосточных языков, ВУМО, Москва</i>	

Васильевич		
Волков Ярослав Валерьевич	д. пол .наук, профессор кафедры ближневосточных языков, ВУМО, Москва	yar1963volkov@yandex.ru
Воркачев Сергей Григорьевич	д. фил. наук, профессор кафедры иностранных языков, Кубанский государственный технологический университет, Краснодар	svork@mail.ru
Воробьев Юрий Алексеевич	к. фил. наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань	jurij.worobjow@yandex.ru
Галимзянова Альбина Каримовна	преподаватель кафедры восточных языков, ДА МИД России, Москва	Galaktika735@mail.ru
Гамова Ольга Леонидовна	к. фил. н., доцент, начальник кафедры русского и иностранных языков Воронежского института ФСИН России, Воронеж	olga-gamova26@rambler.ru
Ганиева Назира Рахимбердиевна	к. фил. н., доцент, Таджикский Государственный Университет Коммерции, Институт Экономики и торговли, Душанбе, Таджикистан	Ganieva_NR@mail.ru
Гвозданная Надежда Вячеславовна	ст. преподаватель кафедры международной коммуникации факультета мировой политики, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва	gvozdannaya@yandex.ru
Гераскина Наталья Петровна	к.фил.н., доцент, профессор кафедры англ. языка очно-заочного отделения, ДА МИД РФ	DAConfa@mail.ru
Григорьева Татьяна Владимировна	д. фил. н., доцент, зав. кафедрой современного русского языкознания филологического факультета, Башкирский гос. университет, Уфа	Tagrig8@mail.ru
Гришина Любовь Викторовна	к. филол.н., доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва	DAConfa@mail.ru
Гусарова Наталия Геннадьевна	ст. преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва	nngusarova@gmail.com
Давыдова Наталия Анатольевна	к.ист.н., доцент кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва	davydova_bg@mail.ru
Дегтева Ирина Владимировна	к. фил. наук, доцент кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва	irinadegteva@yandex.ru

Демко Тамара Николаевна	к.ф.н., доцент, доцент ИПГМС по кафедре философии и истории, Академия ФСИН России, Рязань	luscha1882@mail.ru
Денисенко Елена Николаевна	к. фил. наук, доцент кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва	olenaden@gmail.com
Денисова Светлана Сергеевна	к. пед. наук, доцент, профессор кафедры белорусского и иностранных языков, Академия МВД Республики Беларусь, Минск	denikveta@mail.ru
Дрига Марина Владимировна	преподаватель кафедры языков и культуры народов стран СНГ и России, Военный университет Министерства обороны РФ, Москва	Dr_mari@mail.ru
Дроздов Роман Константинович	к.пед.н., доцент кафедры журналистики, Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, Рязань	r.drozdov@list.ru
Егоршина Нина Владимировна	д. фил. наук, доцент кафедры языкознания и литературы, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, Москва	egorshina.n@mail.ru
Елисеева Светлана Владимировна	ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, Рязань	honey.sbitneva@mail.ru
Жебряткина Ирина Яковлевна	к. фил. наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань	miss.zhebratkina@mail.ru
Зайцева Мария Владимировна	магистрант кафедры современного русского языкознания филологического факультета, Башкирский государственный университет, Уфа	Avenue122@ya.ru
Зобова Александра Михайловна	преподаватель кафедры романских языков, ДА МИД РФ, Москва	79161097025@ya.ru
Зоткина Ирина Владимировна	к. пед. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД России, Москва	ira_zotkina@mail.ru
Зоткина Татьяна Анатольевна	ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань	e.bennet2016@yandex.ru
Иванова	к.фил.н., доцент, доцент кафедры	forlang@mitht.ru

Лариса Александровна	иностранных языков Российский Технологический Университет – МИРЭА - Институт Тонкой Химической Технологии им. М.В.Ломоносова	
Ирмухамедова Гюльчехра Насыровна	к. пед. наук, доцент кафедры английского языка, Университет мировой экономики и дипломатии, Ташкент, Узбекистан	girmukhamedova@rambler.ru
Исмайлова Лейлаханум Гусейн кызы	к.фил.н., доцент кафедры 50 «Языков и культуры народов СНГ и России», ВУМО, Москва	Leylaxanum@mail.ru
Кабанова Ирина Алексеевна	преподаватель кафедры русского и иностранных языков, ВАГШ ВС РФ, Москва	5671@mail.ru
Казакова Татьяна Александровна	к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань	tina4242@yandex.ru
Казанцев Сергей Васильевич	к.б.н., доцент кафедры английского языка факультета «Мировая экономика», ДА МИД РФ, Москва	kazantss@mail.ru
Кашина Анна Анатольевна	к. полит. наук, ст. преподаватель кафедры восточных языков, ДА МИД России, Москва	kash_anechka@mail.ru
Кашинцева Ирина Львовна	к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Институт Академии ФСИН России, Рязань	irina553v@mail.ru
Кириллова Ольга Орестовна	кандидат культурологии, доцент, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва	olgakirillova@inbox.ru
Кириллова Татьяна Владимировна	доктор пед. наук, профессор, действительный член АПСН, эксперт РАН Главный научный сотрудник отдела психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы, Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний, Москва (ФКУ НИИ ФСИН России)	Tatiana-kirillova@rambler.ru
Кириченко Мария Алексеевна	ст. преподаватель кафедры восточных языков, ДА МИД РФ, Москва	aimaria.kirichenko@yandex.ru
Колеватова	к. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского и других славянских	mkolevatova@yandex.ru

Марина Ивановна	языков, ДА МИД России, Москва	
Коптелова Ирина Евгеньевна	к.ф.н., зав. кафедрой англ. языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва	ms.koptelova@list.ru
Копылова Наталья Александровна	к. пед. наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Рязанский государственный радиотехнический университет им. В.Ф. Уткина, Рязань	nakopylova@yandex.ru
Коржева Лидия Борисовна	к. фил. наук, зав. кафедрой английского языка факультета Мировой экономики, ДА МИД РФ, Москва	igliidia@mail.ru
Коробейникова Людмила Николаевна	ст.преподаватель кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва	korobejnl@yahoo.com
Коробцева Наиля Рафгатовна	к. фил. наук, профессор кафедры Английского языка факультета Мировой экономики, ДА МИД РФ, Москва	n.korobtseva@mail.ru
Косоплечева Татьяна Александровна	Ст преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ,	DAConfa@mail.ru
Котова Анна Александровна	преподаватель 36 кафедры (германских языков), ВУМО, Москва	annakotova1112@mail.ru
Крюкова Ольга Сергеевна	д. фил. наук, зав. кафедрой словесных искусств факультета искусств, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва	florin2002@yandex.ru
Ксёнжек Агата	магистрант, Краковский педагогический университет, Краков, Польша	agata.ksiazek97@gmail.com
Кузнецов Валерий Георгиевич	д. фил. наук, профессор кафедры лексикологии и стилистики французского языка, МГЛУ, Москва	avamo@mail.ru
Кургузенкова Жанна Вячеславовна	к. фил. н., доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва	zhanna-rudn2005@rambler.ru
Ларионова Евгения Ивановна	к.фил.н., доцент кафедры восточных языков, ДА МИД РФ, Москва	DAConfa@mail.ru
Литвинова Юлия	к.эк.н., доцент кафедры восточных языков, ДА МИД РФ, Москва	yulitvinova@yandex.ru

Германовна		
Лобановская Елена Васильевна	к. фил. н., доцент, доцент кафедры теории и практики немецкого языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А.Добролюбова, Н.Новгород	lobanovskayaev@mail.ru
Логинова Полина Гарриевна	к. фил. н., ст. преподаватель кафедры международной коммуникации факультета мировой политики, МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва	polina-loginova@inbox.ru
Лошак Галина Петровна	к. фил. наук, доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины», Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева, Рязань	Sorokodum2014@yandex.ru
Лукомская Евгения Львовна	ст. преподаватель кафедры международной коммуникации факультета мировой политики, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва	Lukoe_mitht@mail.ru
Лысикова Ирина Владимировна	к. фил. наук, ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД России, Москва	frau_glatze@mail.ru
Максимова Инна Радиславовна	к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань	imaksi20@rambler.ru
Малова Елена Владимировна	ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД РФ, Москва	DAConfa@mail.ru
Мамедзаде Джаваншир Надир	преподаватель кафедр иранской филологии, Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан	mhjavanshir@mail.ru
Мамедова Рена Гамид	преподаватель кафедры иранской филологии, Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан	M_R_G@mail.ru
Мансо Вергара, Хавьер	ст. преподаватель ИГСУ РАНХиГС, почетный преподаватель Университета Антонио де Небриха (Мадрид, Испания)	javier.manso@yandex.com
Мелехова Любовь Александровна	к. фил. н., доцент, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Рязань	l.melehova@mail.ru
Микова	к. пед. н., ст. преподаватель, Рязанское гвардейское высшее	strawberry86@yandex.ru

Ирина Митковна	воздушно-десантное командное училище им. В.Ф. Маргелова, Рязань	
Мирзоева Фатима Расуловна	к. пед. наук, профессор кафедры английского языка очно-заочного отделения, ДА МИД РФ, Москва	fatima_kalaeva@mail.ru
Миронова Марина Васильевна	к. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД России, Москва	marinamironova1@list.ru
Митрофанова Ольга Александровна	ст.преподаватель кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД России, Москва	DAConfa@mail.ru
Молнар Анна Альбертовна	к.фил.н., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва	lomnar@mail.ru
Мочалова Татьяна Сергеевна	к.фил.н., доцент кафедры русского и славянских языков, ДА МИД РФ, Москва	tmochalova@mail.ru
Муратова Светлана Викторовна	к.фил.н., доцент, доцент кафедры теории и практики немецкого языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А.Добролюбова, Н.Новгород	muratova_sv@bk.ru
Мухаметдинова Татьяна Юрьевна	ст. преподаватель кафедры германских языков факультета иностранных языков, ВУМО, Москва	T.Mukhametdinova@yandex.ru
Назаренко Анна Игоревна	к. фил. наук, доцент кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва	annushka_n@mail.ru
Нечаева Наталья Алексеевна	к. фил. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД РФ, Москва	a.abramova@dipacademy.ru
Нечаевский Вадим Олегович	к. фил. н., доцент, доцент кафедры германских языков, ВУМО, Москва	koenigsberg1@yandex.ru
Никанорова Ирина Александровна	к. фил. наук, профессор, профессор кафедры английского языка МО и МП, ДА МИД РФ, Москва	Nikanorovaia47@mail.ru
Никитина Ольга Алексеевна	к. пед. н., доцент, доцент кафедры иностранных языков Института подготовки государственных и муниципальных служащих, Академия ФСИН России, Рязань	Artemia123@yandex.ru

Николаичева Татьяна Евгеньевна	<i>ст.преподаватель кафедры восточных языков, ДА МИД России, Москва</i>	
Ноздрачева Ольга Константиновна	<i>магистрант, Красноярский педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск</i>	olga- nozdrachyova@yandex.ru
Объедкова Ирина Владимировна	<i>ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	ira.ob@mail.ru
Павлина Светлана Юрьевна	<i>к. фил. н., доцент, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода, НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, Н.Новгород</i>	Pavlina.Svetlana@mail.ru
Персикова Тамара Николаевна	<i>кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва</i>	tpersikova@rambler.ru
Петрова Татьяна Константиновна	<i>ст. преподаватель кафедры англ. языка очно-заочного факультета, ДА МИД РФ, Москва</i>	tanechka5750@gmail.com
Писарик Оксана Ивановна	<i>преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, НИУ МГСУ, Москва</i>	ksyfrolova93@gmail.com
Погодина Татьяна Юрьевна	<i>ст. преподаватель кафедры англ. языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва</i>	taniapogodina@yandex.ru
Покровская Людмила Юрьевна	<i>ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	lpokrow@mail.ru
Полежаева Елена Алексеевна	<i>ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	lenapolezhaeva@gmail.com
Потапов Юрий Борисович	<i>к. фил. наук, доцент, доцент кафедры восточных языков, ДА МИД России, Москва</i>	ybpotapov@yandex.ru
Предтеченская Наталья Васильевна	<i>к. фил. наук, доцент, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва</i>	npredtechenskaya@mail.ru
Протченко Анна Владимировна	<i>Зам. директора Центра профессиональной переподготовки Института дополнительного образования, Самарский государственный технический</i>	annaprotchenko@rambler.r u

	<i>университет, Самара</i>	
Просвирина Ольга Артемовна	<i>к. фил. наук, доцент кафедры русского и славянских языков ДА МИД России, Москва</i>	prosvirinaolga@gmail.com
Раренко Мария Борисовна	<i>к. фил. наук, с.н.с. Института научной информации по общественным наукам (ИНИОН) РАН, доцент кафедры словесных искусств факультета искусств МГУ им. М.В. Ломоносова</i>	rarenko@rambler.ru
Рождественская Алла Владимировна	<i>ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	alla_rozhdestvenskaya@mail.ru
Розанова Ирина Львовна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка как второго переводческого факультета, МГЛУ, Москва</i>	irozanova@yandex.ru
Романович Маргарита Юрьевна	<i>к. филол. н., доц. каф. английского языка как второго переводческого факультета, МГЛУ, Москва</i>	margarita-romanovich@rambler.ru
Росина Елена Александровна	<i>Ст. преподаватель кафедры английского языка факультета Мировая экономика, ДА МИД РФ, Москва</i>	rosinae@mail.ru
Русакова Ирина Борисовна	<i>к. фил. наук, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва</i>	rusakovairina2007@yandex.ru
Савилова Инна Петровна	<i>к. фил. наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище им. В.Ф. Маргелова, Рязань</i>	vovas@yandex.ru
Савосина Людмила Михайловна	<i>к. фил. наук, доцент кафедры русского языка, МГЛУ, Москва</i>	Lsavosina1@yandex.ru
Садыкова Руна Ханифовна	<i>к. фил.н., доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва</i>	runasady@yandex.ru
Сбитнева Наталья Николаевна	<i>к. пед. наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, Рязань</i>	honey.sbitneva@mail.ru
Селезнева Маргарита	<i>к. психол. наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Рязанское гвардейское высшее</i>	selezneva-margarita@rambler.ru

Викторовна	<i>воздушно-десантное командное училище, Рязань; ассоциированный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва</i>	
Сергиевская Любовь Алексеевна	<i>д. фил. н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Рязань</i>	l.sergievszkaya@365.rsu.edu.ru
Сидорова Нина Ивановна	<i>ст. преподаватель кафедры иностранных языков Института подготовки государственных и муниципальных служащих Академии ФСИН России, Рязань</i>	
Синицын Алексей Юрьевич	<i>к. полит. наук, доцент кафедры английского языка очно-заочного отделения ДА МИД России, Москва</i>	alnasina@live.ru
Софронова Лариса Владиславовна	<i>к. фил. наук, доцент кафедры восточных языков, ДА МИД России, Москва</i>	lvs877@gmail.com
Ставицкая Екатерина Александровна	<i>к.ф.н., доцент кафедры грамматики и истории немецкого языка факультета немецкого языка, МГЛУ, Москва</i>	eastavitskaya@mail.ru
Стародубова Ольга Юрьевна	<i>к. фил. н., доцент кафедры РКИ ИМОП (Институт международных образовательных программ), МГЛУ, Москва</i>	oystarodubova@mail.ru
Старцева Элеонора Алексеевна	<i>ст. преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский Университет Кооперации, Мытищи</i>	nora-post@yandex.ru
Старченко Ольга Андреевна	<i>студент переводческого факультета, ВУМО, Москва</i>	athleti@inbox.ru
Степанова Светлана Юрьевна	<i>к. фил. наук, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва</i>	svetlana.y.stepanova@gmail.com
Столетова Екатерина Константиновна	<i>к.фил.н., доцент кафедры РКИ, Московский государственный лингвистический университет, Москва</i>	ekstoletova@yandex.ru
Страмнова Татьяна Владимировна	<i>к. пед. н., доцент, старший педагог, ГИРЯ им А.С. Пушкина</i>	Tatianastramnova@mail.ru
Терешина	<i>преподаватель, доцент,</i>	natalia_tereshin@rambler.ru

Наталья Михайловна	Московский Гуманитарный университет, Москва	u
Термышева Елена Николаевна	ст.преподаватель, Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина (РГРТУ), Рязань	eleter@mail.ru
Трегубова Людмила Васильевна	к.фил.н., доцент, доцент кафедры методики преподавания русс. языка. Институт филологии МПГУ, Москва	dsovet@mail.ru
Трегубчак Алина Викторовна	к.фил.н., доцент кафедры русского языка, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище им. В.Ф. Маргелова, Рязань	astour@mail.ru
Трошина Наталья Николаевна	кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Отдела языкознания ИНИОН РАН, Москва	troshina@mail.ru
Тунян Седа Араиковна	преподаватель, Российско-Армянский университет, Ереван	Sedatunyan@gmail.com
Тюменева Наталья Петровна	к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань	Nataly.Tyum@yandex.ru
Тюрева Людмила Семеновна	почетный профессор МГЛУ, старший преподаватель МГЛУ, Москва	tyurewa@yandex.ru
Фадеева Людмила Владимировна	к.фил.н., ст.преподаватель Военной академии Генерального штаба ВС РФ, Москва	lw-ljudmila@yandex.ru
Федосеева Лариса Николаевна	д. фил. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань	In-fedoseewa@yandex.ru
Хайрудинов Фарид Зуберович	к.фил.н., доцент кафедры языков стран Ближнего и Среднего Востока, МГИМО, Москва	farid779@mail.ru
Цапина Елена Алексеевна	к. фил. наук, доцент кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва	ele-najdenova@yandex.ru
Чулкова Евдокия Дмитриевна	ст.преподаватель кафедры романских языков, ДА МИД РФ, Россия	Chulkova.evdokia@gmail.com
Чуреева Ольга	ст. преподаватель кафедры русского языка, Крымский	au-room-ua@mail.ru

Александровна	<i>федеральный университет имени В.И. Вернадского, Симферополь</i>	
Шапкина Ольга Николаевна	<i>к. фил. наук, доцент кафедры славянских языков и культур МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва</i>	shapkinaon@mail.ru
Швец Татьяна Петровна	<i>кандидат искусствоведения, доцент кафедры англ. языка № 1, МГИМО (у), Москва</i>	tanyashvetz@gmail.com
Шетэля Виктор	<i>к.фил.н., доцент кафедры контрастивной лингвистики, Институт иностранных языков МПГУ, Москва</i>	szetela@mail.ru
Шibaева Лариса Владимировна	<i>ст.преподаватель кафедры а/я факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва</i>	shibaeva_l@mail.ru
Шилина Нина Владимировна	<i>ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	ninashilina87@mail.ru
Шмелева Ольга Николаевна	<i>к.фил.н., доцент, доцент кафедры иностранных языков, Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, Москва</i>	shmeleva_on@mail.ru
Штеба Алексей Андреевич	<i>к.фил.н., доцент, доцент кафедры романской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград</i>	alexchteba@yandex.ru
Щербакoва Ольга Юрьевна	<i>к. фил. н., доцент, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский Университет кооперации, Мытищи</i>	osherbakova@bk.ru
Щетинина Наталья Юрьевна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка факультета «Мировая экономика», ДА МИД РФ, Москва</i>	DAConfa@mail.ru
Яньшина Ирина Валерьевна	<i>к. ист. наук, ст.преподаватель, кафедры английского языка ф-та «Мировая экономика», ДА МИД России, Москва</i>	yanshina@bk.ru