

NEW WORLD.
NEW LANGUAGE.
NEW THINKING.

Сборник материалов
II ежегодной международной научной-практической конференции

Москва 2019

Дипломатическая академия
Министерства иностранных дел Российской Федерации

New Language. New World. New Thinking

Выпуск II

Сборник материалов Второй ежегодной международной научной конференции

Москва 2019

УДК 81
ББК 81

Рецензенты:
заведующая Кафедрой английского языка факультета международных отношений и международного права
Дипломатической Академии МИД России, к.фил.н., проф.
Коптелова И.Е.
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:
Софронова Л.В., к.фил.н.
Редакционная коллегия:
Лысикова И.В., Миронова М.В., Покровская Л.Ю., Митрофанова О.А., Фаустова Н.А., Насырова Г.Н., Потапов Ю.Б., Мирзоева Ф.Р., Галимзянова А.К., Персикова Т.Н., Коротеева К.Е.

Рекомендовано к публикации
УМС кафедр русского и иностранных языков
Дипломатической академии МИД РФ

Протокол № 7 от 29 марта 2019 г.

New Language. New World. New Thinking. Выпуск II: Материалы II международной научно-практической конференции / Отв. ред. Сафронова Л.В. М., 2019. – 702 с.
ISBN 978-5-9500905-7-8

Сборник содержит доклады, прочитанные на Второй ежегодной международной конференции в 2019 г. и посвященные широкому кругу ключевых вопросов лингвистики, 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 978-5-9500905-7-8

© Сборник, 2019
© Дипломатическая Академия МИД России, 2019
© Коллектив авторов, 2019

СЕКЦИЯ 1.
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Архипова Е.В.

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: КОНЦЕПТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18–413–620003

Аннотация. В статье рассматриваются сущностные характеристики аксиологической лингводидактики как научной дисциплины, сформировавшейся в русле педагогической аксиологии и аксиологической лингвистики. Рассматриваются ключевые понятия ценностей, ценностных ориентаций, концепта в аспекте педагогического (образовательного) дискурса. Приводятся примеры из практики формирования ценностных ориентаций молодежи на материале патриотического дискурса в произведениях о генерале М.Д. Скобелеве.
Ключевые слова: аксиологическая лингводидактика, русский язык, ценности, ценностные ориентации, концепт, дискурс.

Arkhipova E.V.

AXIOLOGICAL LINGVODIDACTICS: CONCEPTS IN AN EDUCATIONAL DISCOURSE

Abstract. The article considers essential characteristics of an axiological didactics as a scientific subject. This subject was formed within the framework of a pedagogical axiology and an axiological linguistics. Key notions of values, value orientations, a concept in the aspect of a pedagogical (educational) discourse are considered. The article also provides examples of practical forming of value orientations of the youth on the basis of patriotic discourse in literature about general M.D. Skobelev.
Key words: axiological language education, the Russian language, value, value orientations, concept, discourse

Ведущей тенденцией современного образования является аксиологическая аксиоматика образовательного пространства [11; 12]. По мнению П.И. Касаткина, «одной из актуальных задач на сегодняшний день является задача сохранения такой важной функции образования, как ретрансляция культурных и духовных ценностей. В условиях аксиологического плюрализма данная задача приобретает вдвойне важное значение» [13, с. 43].

Лингводидактика последнего десятилетия характеризуется актуализацией ценностной проблематики, и в частности, усилением акцентов в обучении русскому языку на аксиологических проблемах языкового образования. Сензитивным периодом для формирования ценностных ориентиров молодежи считается юношеский возраст, совпадающий с этапом получения профессионального образования. Реализация аксиологического подхода в преподавании русского и иностранных языков на этапе университетского образования сегодня закономерно входит в общепедагогическую проблематику в связи с реализацией новых образовательных стандартов, нацеливающих на личностные результаты обучающихся [2].

Понятия «ценность», «ценностные ориентации» в аксиологической лингводидактике неразрывно связаны с понятиями «языковая картина мира», «концепт». Базовыми ценностями университетского образования, по А.В. Кирьяковой, сегодня являются:

- академические ценности (фундаментальность, интеллектуальное развитие, академические свободы, профессиональная компетентность, академическая ответственность, критическое мышление и др.);
- ценности личностного роста и благополучия (самореализация, самоопределение и др.);
- ценности гражданского общества (свободы, открытости, социальной справедливости, этичности, культурного разнообразия, социальной ответственности и др.);
- организационные ценности (научной свободы, научного авторитета, конкурентноспособности, доступности образовательных программ, стратегического партнерства и др.) [14].

В рамках аксиологической лингводидактики важно организовать процесс языкового образования таким образом, чтобы объективно существующие ценности стали субъективно значимыми для личности обучающегося: «личностная интериоризация ценностей, перевод их во внутренний план и выработка собственных ценностей происходят не только на когнитивном (рациональном) уровне. Эффективность данного процесса обусловлена также активной ролью эмоций и чувств, влияющих на формирование ценностных ориентаций личности и превращение их в движущие силы развития личности (в том числе профессионального). Участие чувства обеспечивает реальность «присвоения» ценности личностью, а не просто ее понимание [10, с. 10].

Этот педагогический вывод коррелирует с лингвистическим постулатом о том, что концепт — это ценностное понятие, которое осознается личностью рационально и переживается ею эмоционально.

Поскольку ценности опосредованы в языке, то пути и методы формирования ценностных ориентаций молодежи сегодня связывают в том числе и с важностью презентации новых, еще не освоенных практикой

преподавания текстов, которые бы обеспечивали аксиологичность педагогического дискурса [9]. Аксиологичность текста — это его способность выражать своим содержанием ценностные понятия (концепты), вызывая при этом эмоциональный отклик у читателя/слушателя. Например, текст из энциклопедического словаря о березе вряд ли можно назвать аксиологичным, поскольку он, хотя и содержит ценные, значимые сведения об этом дереве, но не вызывает эмоционального отклика, то есть понятие само по себе значимо, но оно не становится концептом: понятие связано со значением слова, а концепт — с его смыслом. Между тем образ березы в известном стихотворении С.А. Есенина вызывает эмоциональный отклик, а потому текст выдающегося поэта России, безусловно, аксиологичен и значим в контексте формирования ценностных ориентаций россиян. Концепт — это ценностное понятие, которое может быть понято рационально, но переживается и воспринимается личностью эмоционально, а потому «присваивается» ею в качестве ценности.

Отбор аксиологичных текстов для обучения русскому языку можно проиллюстрировать на примере создания текстотеки по материалам произведений, посвященных выдающемуся полководцу России, национальному герою Болгарии, генералу М.Д. Скобелеву. Отбор текстов из художественных и мемуарных произведений, посвященных русскому полководцу, который, по признанию современников, был «Суворову равный», осуществлялся нами по следующим критериям [1; 8; 9]:

- критерий исторической и социокультурной значимости сохранения памяти о выдающемся сыне России, полководце генерале М.Д. Скобелеве, кровно связанном с Рязанской землей, освободившем благодаря своему воинскому таланту славянские земли и, прежде всего, Болгарию от османского ига;

- важностью формирования национального самосознания молодежи, ее ценностных ориентаций на основе важнейших ценностных понятий, таких как: *родина*, *честь, доблесть, героизм, подвиг* и др.;

- аксиологической (ценностной) составляющей патриотического дискурса произведений Б. Васильева о войне и русских воинах, в том числе рисующих образ М.Д. Скобелева;

- отсутствием текстотеки современных произведений ценностного содержания, созданных на рубеже веков признанными мастерами художественного слова и реализующих концепты русской национальной культуры;

- неразработанностью основных категорий аксиологической лингводидактики применительно к изучению русского языка как культурного кода русской нации.

Разрабатываемая нами модель ценностно-ориентированного обучения русскому языку [1; 2; 7] обеспечит развитие национального самосознания

личности и формирование ценностных мировоззренческих ориентиров у современной молодежи [6; 7; 9]. Основными подходами, реализуемыми в данном исследовании, являются социокультурный, ценностно-ориентированный, системно-деятельностный и лингвокультурологический. При этом важнейшими принципами аксиологической лингводидактики являются социокультурный, когнитивный, концептный [4; 5].

Проблемное поле современной лингводидактики и лингвометодики сегодня включает в себя такие понятия, как *интертекстуальность, интегративность, метапредметность*, которые в конечном итоге содержат в себе общую идею взаимодействия и взаимовлияния текстов (вербальных и невербальных) в межкультурной коммуникации.

Аксиологичность педагогического дискурса в процессе изучения языка определяется, в частности, таким важным свойством современного образования, как *интегративность*, на что указывает Е.С. Устинова, имея в виду принципы глобального образования. В частности, интегративность позволяет «воспринимать мир как цепочку взаимосвязанных причин и следствий, что позволяет предвидеть даже отдаленные результаты действий, предпринимаемых сегодня. Соответственно, такое видение мира формирует чувство ответственности своего поколения и личной ответственности за происходящее — в непосредственном окружении, в городе, в стране, на всей планете». Интегративность повышает ценность знаний, их значимость для личности, а также способствует их переносу из одной области знаний в другие. [15, с. 46.]

Понятие интегративности связано с возможностью и необходимостью использования при изучении языка не только вербальных текстов, но и текстов невербальных, то есть речь идет об интертекстуальности как важном факторе формирования ценностных ориентаций молодежи при изучении языка [3]. *Интертекстуальность* обеспечивает эмоциональное переживание концепта, который реализуется в конкретном вербальном тексте, а также в невербальных текстах, и прежде всего в произведениях живописи, архитектуры, музыки, кинематографа. Обычно интегративность и интертекстуальность присущи страноведческих дисциплинам. Однако дискурсивный и аксиологический подходы к обучению языку – как родному, так и иностранному – сегодня требуют большего внимания к этим междисциплинарным категориям.

Так, изучение патриотического дискурса романов Б. Васильева о выдающемся русском полководце, национальном герое Болгарии, генерале М.Д. Скобелеве [8; 9] мы сопровождаем презентацией картин выдающегося русского художника В.В. Верещагина – близкого друга М.Д. Скобелева, участника боевых событий. Особое место в рамках аксиологической лингводидактики занимает музыка и кинематограф, и в частности, обращение к музыкальным произведениям – маршам

П.И.Чайковского, написанным под влиянием исторических событий Русско-турецкой войны; демонстрация документальных фильмов М.Д.Скобелеве, а также отрывков из художественного фильма «Турецкий гамбит», где в образе генерала Соболева узнается образ легендарного генерала. Метапредметность и интегративность в данном случае обеспечивают аксиологичность образовательного пространства. Ценностные понятия (концепты) в образовательном дискурсе сегодня играют важную роль в реализации положений современных образовательных стандартов.

Как видим, современные тенденции в лингводидактике, как и в российском образовании в целом, определяются во многом аксиологическими приоритетами и характеризуются интегративностью, интертекстуальностью и метапредметностью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Архипова Е.В.* Аксиологическая лингвометодика: воспитание средствами родного русского языка (к 175-летию со дня рождения М.Д. Скобелева) // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 64-70.

2. *Архипова Е.В.* Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Самарский научный вестник. 2015. №1 (10). С. 19–21.

3. *Архипова Е.В.* Лингводидактический потенциал феномена интертекстуальности // VIII Международный крымский лингвистический конгресс «Язык и мир»: Сб. науч. докладов. Отв. ред. А. Н. Рудяков, Ю. В. Дорофеев: КРИППО. Симферополь, 2017. С. 10-12.

4. *Архипова Е. В.* Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов / Е. В. Архипова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2017. 202 с. (Серия: Университеты России).

5. *Архипова Е.В.* О принципах обучения русскому языку в моно- и полиэтнической образовательной среде (концептный принцип отбора лексического минимума) // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: Первый Международный форум в Японии по русистике, культуре, педагогике. Киото, Университет Киото Сангё: Tanaka Print, 2014. С. 48-51.

6. *Архипова Е.В.* О реализации ценностного подхода в обучении русскому языку // Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации: Матер. Международной научно-практич. конференции (8-9 марта 2010 г.). М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2010. С. 87-91.

7. *Архипова Е.В.* Ценностный подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Основные тенденции развития русского и других славянских языков в современном мире: сб. научн. тр. по материалам Международной научн. конференции (15-16 мая 2014 г., г. Трнава). Брно, 2014. С. 448-453.

8. *Архипова Е.В., Лагунова, Л.В.* Языковая аксиология и перифрастический потенциал художественного текста (лингводидактический аспект) // Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума (Сочи, 16-17 октября 2017 года) / Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова и др.

СПб.: РОПРЯЛ, 2017. С. 5-9. [Электронный ресурс]. Точка доступа: http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2018/01/4PF_sbornik_A5.pdf (08.01.2019)

9. *Архипова Е.В., Лагунова Л.В.* Дискурс учебника русского языка в рамках коммуникативной парадигмы языкового образования XXI века // Учебник в современной информационно-образовательной среде: Электронный ресурс / Под ред. И.Н. Добротиной, Ж.Н. Критаровой, И.В. Усковой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2018. С. 178-189.

10. *Ерошенкова Е.И.* Аксиологические ориентиры образовательной реальности: от истоков к современности профессионального образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15, № 4. С. 9-14.

11. *Касаткин П.И.* Аксиология современного российского образовательного пространства // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Познание». 2017. №11-12. С. 67-71.

12. *Касаткин П.И.* Ценностная аксиоматика образовательного пространства: дис. … д-ра философ. наук. М.: МГИМО. 2018. 392 с.

13. *Касаткин П.И.* Ценностная аксиоматика образовательного пространства: автореф. дис. … д-ра философ. наук. М.: МГИМО. 2018. 53 с.

14. *Кирьякова А.В.* Ценностные ориентиры университетского образования // Вестник ОГУ. 2011. № 2. С. 27-33.

15. *Устинова Е.С.* Организация курса истории Великобритании с позиций глобального образования // Иностранные языки в высшей школе. 2008. № 7. С. 45-53.

Белякова И.Г.

СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ ФУНКЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам интеграции культуры в обучение основам межкультурной коммуникации в высшей школе. На основе анализа основных подходов науки в этом сегменте знания, обсуждается взаимосвязь между культурологическим и языковым образованием для формирования культурной и языковой компетентности студентов. Согласно новым требованиям к глобальным вызовам современной образовательной парадигмы, автор делает заключение о востребованности гармонизация культурологического и языкового образования для подготовки компетентных специалистов.
Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковая компетентность, интеграция, языковое образование, интеграция, учреждения высшего образования

Belyakova I.G.

MODERN LANGUAGE EDUCATION IN HIGHER SCHOOL THROUGH THE PRISM OF ACTIVATION OF THE INTEGRATIVE FUNCTION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract. The article is devoted to the problems of culture integration in intercultural communication bases formation in higher school institutions. Basing on the analysis of the main approaches of science in this knowledge segment, the author discusses a link between culturological and language training aimed at cultural and language competency formation of specialists. According to the new requirements for global challenges of the educational paradigm, the author considers the need of harmonization of culturological and language training for educating competent specialists.
Key words: intercultural communication, language competency, language education, integration, higher school institutions

В настоящее время перед системой высшего образования в России стоят совершенно новые задачи и стратегические цели. Интеграция нашей страны в глобальное образовательное пространство привело к абсолютно иной расстановке приоритетов. Можно сказать, что наличие умений и навыков, знаний в том или другом сегменте на данный момент не означает, что мы имеем дело с образованным человеком и квалифицированным специалистом. Даже узкоспециализированные знания не всегда предполагают высококвалифицированного специалиста. Одновременно со стремительно меняющимися информационными потоками, новой информацией и современными технологиями приходит необходимость непрерывного совершенствования, повышения квалификации и даже переквалификации специалистов. В данной статье мы остановимся на

интегративной функции межкультурной коммуникации в рамках непрерывного образования на ступени высшей школы.

Удивительно, что обучение иностранным языкам и межкультурной коммуникации является одновременно и стратегической задачей, и средством достижения необходимых умений и навыков, предоставляя студенту и будущему специалисту широкое и новое поле деятельности. Уверенное владение иностранными языками кардинально расширяет возможности специалиста любой области, предоставляя перспективы карьерного роста и уникальные способы саморазвития. Межкультурная компетентность – это путь к возможности работать и проходить стажировки за рубежом, участвовать в международных конференциях. Важно помнить, что изучение иностранного языка неотделимо от изучения иноязычной культуры. С.Г. Тер-Минасова пишет о том, что при освоении нового языка человек одновременно познает чужой, новый мир, перенося в свое сознание, в свой мир понятия из другого мира, из другой культуры [9, с.28]. Отметим, что необходимость интеграции культурных компонентов в учебный процесс продиктована совсем не стремлением сделать изучение иностранного языка более занимательным, но необходимостью формирования ключевых коммуникативных компетенций [5, с.30].

Теоретические и методологические проблемы иноязычного образования и межкультурной коммуникации важны для изучающих иностранные языки, поскольку использование иностранных языков в качестве реального средства общения возможно лишь при условии обширного фонового знания задействованных культур, при условии знания культурной антропологии и диалога культур изучаемого и родного языков [4, с.15]. Таким образом, механическое изучение грамматического и лексического строя иностранного языка никогда не даст обучаемому тех преимуществ, которыми будет обладать человек, активно участвующий в «диалоге культур», способный интегрироваться в чуждую ему культуру, понимать и принимать ее.

Все, что связано с понятием и содержанием межкультурной коммуникации, является чрезвычайно многогранным и сложным. Ее рассмотрение в образовательной среде еще более подчеркивает и выделяет эту сложность. Опираясь на единство природы языка и культуры, мы говорим о взаимной отображаемости пространства языка и пространства культуры как пространства мысли и духа. Концептуальное пространство культуры универсально и представляет собой целостный глобальный образ мира. Определенные константы культуры аккумулируют исторически накопленный социальный опыт и представляют собой систему, с помощью которой носители той или иной национальной культуры оценивают, осмысливают, переживают мир, то есть феномены иных национальных культур, что и призвано обеспечить их диалог, межкультурные коммуникации. Помимо этого, усиление внимания к проблемам культуры

на всех уровнях ее функционирования обусловлено как возросшим в начале нового века и нового тысячелетия научным интересом к использованию в различных областях науки социокультурного подхода, так и действием ряда объективных факторов, в числе которых:

• осмысление феномена культуры как явления, пронизывающего все сферы социального бытия;

• процессы диалога и полилога мировых и локальных культур;

• становление гуманистической парадигмы как доминирующем в социокультурном процессе;

• переход к личностно ориентированному образованию.

Отметим, что любое изменение и в особенности коренное изменение образовательной парадигмы, основанное на новых методах и формах образования, связано с появлением новых моральных и эстетических ценностей; этот процесс как правило очень длительный и подчас наполненный противоречиями. Государство должно потратить огромное количество материальных, психологических и интеллектуальных затрат, чтобы осуществить интенсивный процесс перехода к новой образовательной парадигме. Такой переход сродни реформам, перестройке деятельности субъектов образования, ведущей к модернизации процесса образования. Инновационная модель, по словам Вербицкого А. А., требует следующие условия распространения инновационной модели обучения: это качество образования, обеспечиваемое существующей образовательной системой, которое больше не удовлетворяет ожидания общества, производства, государства и граждан; образовательная практика наполнилась достаточным инновационным эмпирическим опытом, являющимся опорой для педагогической теории; важным моментом является то, что в основе инновационной модели обучения лежит новая достаточно развитая и вместе с тем достаточно сильная психолого-педагогическая теория [1, с.13].

Важно подчеркнуть, что инновационная модель в преподавании иностранных языков нашла интересное преломление в коммуникативной методике. Отметим, что солидный опыт формирования межкультурных компетенций накоплен в системе именно коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Рассуждая о месте компетентностного подхода среди других подходов к анализу и организации образовательного процесса, И. И. Зимняя подчеркивает, что имеющиеся в науке разные подходы могут быть иерархически организованы, дополнять и усовершенствовать друг друга, не входя в противоречия. Зимняя перечисляет аксиологический, контекстный, личностно - деятельностный, компетентностный подход; именно последнему ученый отводит позицию определяющего результативно- целевого направления образования [3, с.8]. Этот подход прагматического и гуманистического направления является

системообразующим, междисциплинарным, в нем есть и личностные, и деятельностные аспекты.

Первой попыткой интегративного изучения языка и культуры в отечественной методике стал лингвострановедческий подход. Основоположники этого подхода Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров обосновали и развили мысль о необходимости одновременного изучения национальной культуры народа и его языка. Под лингвострановедением авторы понимали аспект преподавания языка с целью обеспечения коммуникативности обучения, в ходе которого проводится аккультурация адресата вследствие реализации кумулятивной функции языка с использованием лингвострановедческих учебных текстов [6, с. 22]. Со становлением и развитием науки лингвокультурологии появился лингвокультуроведческий подход, теоретическим осмыслением которого занимались В.А. Маслова, В. Н. Телия, В.П. Фурманова, Н.Д. Арутюнова, В.В. Красных, В.В. Воробьев и др. Суть этого подхода заключается в интерпретации языковой семантики как результата культурного опыта, что предполагает «видеть языковую единицу в качестве не только репрезентанта конкретного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками, но и – прежде всего – единицы культурной памяти народа» [7, с.10].

В конце 90-х годов прошлого столетия возникает еще одна чрезвычайно актуальная теория на основе единых европейских требований, получившая название деятельностный подход, она приняла эстафету от коммуникативного подхода [2, с. 4]. Интерактивная лингвистика и социо-конструктивный когнитивизм, а также теория о семи интеллектах американского психолога Говарда Гарднера лежат в основе этого подхода. Согласно учениию о «семи интеллектах» наш интеллект реализуется не только в традиционно обсуждаемых вербальных и математических способностях, но и в способности реагировать на новые ситуации, познавать мир, учась на накопленном опыте. По мере возникновения новых вызовов и задач происходит проявление интеллекта. Г.Гарднер не без основания утверждает о приоритете внимания вербальному и логическому интеллекту при игнорировании других форм интеллекта. В этой связи ученый обращает наше внимание на абсолютно новые возможности творческого развития личности и навыков общения, в том числе.

Изменившееся понимание значения культуры в обучении иностранных языков нашло свое воплощение и более целостное описание в сущности и основных положениях межкультурного подхода в обучении иностранным языкам. Межкультурный подход стал логическим продолжением культуроведческих подходов, а его основной целью стало формирование межкультурной компетенции. Под межкультурной компетенцией мы понимаем знание жизненных устоев, нравов и обычаев

страны изучаемого языка, установок социума, форм поведения, невербальных знаков, системы ценностей, национальных и культурных традиций. Обладание данной компетенцией предполагает способность успешно общаться с представителями других культур. Е.И.Пассов пишет, о том, что суть межкультурного обучения состоит не в передаче определенной информации о новой культуре, а в привитии способности к ее пониманию, к ликвидации определенных предубеждений и стереотипов, критического отношения к своей собственной культуре [8, с.35]. Следовательно, мы можем констатировать, что вопрос интеграции культуры и навыков межкультурного общения в методику обучения неоднократно изучался отечественными учеными и педагогами. Но что можно сказать о практической направленности изучения языка?

Образовательный процесс высшей школы и, в частности, нашей академии должен служить основой развития и саморазвития личности будущего специалиста как субъекта общей и профессиональной культуры. Сущность коммуникативной подготовки обусловлена процессами гуманизации и гуманитаризации образования. Для эффективности процесса культурологической подготовки студента необходимо, чтобы целью культурологической подготовки было формирование инновационной культуры личности, способностью к самоопределению в культуре и саморазвитием культурно-значимых личностных и профессиональных качеств. Профессиональная подготовка управленческих кадров – это многогранный и полифункциональный педагогический процесс. Одной из важных сторон во всесторонней подготовке является формирование языковой компетентности и как результат языковой личности. Такой студент должен обладать не только умениями и навыками межкультурной коммуникации, но и стремлением и потребностью общения.

Отметим, что процессу обучения навыкам межкультурного общения должно способствовать внедрение инновационных педагогических технологий, направленных на актуализацию субъектной позиции студентов в культуре общения. Культурологическая подготовка специалиста в любой сфере деятельности – это процесс творческой самореализации личности в профессиональной сфере, при которой он усваивает, передает и создает культурные ценности. Основным содержанием, составляющим структуру культурологической подготовки, является генезис тех функций, которые личность выполняет в процессе культурного самоопределения: способность к культурной идентификации, осуществление культуросообразного образа жизни, духовности, интеллигентности.

Являясь методологической основой и методом проектирования личностно-ориентированного образования, культурологическая подготовка будущего специалиста позволяет трактовать образование как

один из элементов процесса овладения культурой, направленный на изменение-развитие, целостности преобразования личности студента, становление его субъектом культуры профессионального общения; само содержание образования можно воспринимать как обобщенную культуру в образовательном контексте.

В заключение отметим, что интегративная функция межкультурной коммуникации заключается в самом процессе интеграции культуры изучаемого языка в процесс формирования межкультурной компетенции студента высшей школы и в перспективе воплощении этой компетенции в формате языковой личности. Говоря об эволюции этой функции, мы подразумеваем то, что руководители, учебно-методические подразделения, профессорско-преподавательский состав должны стремиться гармонично соединять все стороны культурологического, эстетического и безусловно языкового образования, используя все последние достижения и следуя принципам гуманистического образования для формирования всесторонне развитой личности студента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Вербицкий, А.А.* Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А. А. Вербицкий, О.Б. Ермакова // Педагогика. № 2. 2009. с.12-18.
2. *Гальскова Н.Д.* Основные парадигмальные черты современной методической науки / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. 2011. №7. с.2-12.
3. *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. 2012. №6. с.2-11.
4. *Зимняя И.А.* Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.
5. *Колшанский Г.В.* Лингвокоммуникативные аспекты речевого обращения // ИЯШ. 1975. № 1. С. 13.
6. *Костомаров В.Г., Верещагин Е.М.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990. 246 с.
7. *Красных В. В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М., 2002. 281 с.
8. *Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э.* Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). СПб, 2015. 2
9. *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур. М., 2008. 344с.

Базылев В.Н.

ЭРРАТИВЫ В УСТНЫХ ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (актуальные теоретические и практические аспекты корректировки компетентностных ошибок)

Аннотация. В докладе рассматриваются вопросы методики преподавания иностранных языков — причины возникновения ошибок в речи учащихся и механизмы их предотвращения. Типология ошибок приводится с опорой на анализ имеющейся на сегодняшний день научной литературы. Даются рекомендации по исправлению ошибок, указываются основные приёмы коррекции. Отмечается, что при правильной организации учебного процесса, коррекция ошибок может внести существенный вклад в оптимизацию языкового образования.
Ключевые слова: изучение иностранного языка; языковая интерференция; исправление ошибок; коммуникативная компетенция

Bazylev V.N.

ERRATIVE IN THE ORAL TYPES OF SPEECH ACTIVITY (current theoretical and practical aspects of competence errors correction)

Abstract: The problems of methods of foreign language teaching such as the causes of mistakes in students' speech and their prevention mechanisms are considered. The typology of mistakes relies on the analysis of currently available scientific literature. Recommendations on errors correcting, the main methods of correction are given. It is noted that proper error correction can make a significant contribution to the optimization of language education.
Key words: foreign language learning; linguistic interference; error correction; communicative competence

В свете компетентностного подхода проблема ошибок в устной речи обучающихся продолжает оставаться актуальной, несмотря на многолетние исследования типологии ошибок и их причин [7; 9; 16]. А также, несмотря на многолетние усилия методистов в разработке рекомендаций по предупреждению, предотвращению и исправлению ошибок в различных видах речевой деятельности студентов [11 – 15].

Сегодня актуальным представляется новый взгляд на проблему т.н. ошибок в устных видах речевой деятельности обучающихся. Новый взгляд обусловлен принципиальной сменой парадигмы в зарубежной и отечественной методике. Речь идет о таких приоритетных направлениях, как разработка когнитивных стратегий в обучении иностранному (неродному) языку и нового взгляда на ошибку как эрратив [10].

В первом случае внимание обращается на проявления когнитивных стилей в стратегиях познавательной деятельности обучающегося. А также

на взаимосвязанную с последней проблему влияния когнитивных стилей на успешность познавательной деятельности [4;6].

Во втором, внимание обращается на то, что эрративы сигнализируют о переходной компетенции обучающегося. При этом ошибки квалифицируются не как негативное явление или как подлежащее устранению интерференционное влияние со стороны родного языка. Наоборот, как явление позитивное, иначе, как признаки вторичной языковой личности [5].

В рамках названных парадигм мы обращаемся в нашем докладе к обсуждению т.н. компетентностных эрративов. Классификационно они подразделяются на собственно эрративы (англ. error) и оговорки. Первые означают, что когнитивный сбой не рефлектируется обучающимся. Вторые – когнитивный сбой рефлектируется обучающимся, что дает возможность автокорректировки.

Последние возникают в результате недостаточной сформированности языкового навыка (англ. mistakes) или же в результате недостаточной сформированности навыка речевого (англ. lapses).

При этом следует учитывать еще один фактор. А именно, фактор структурной позиции эррратива в процессе обучения. Обучающийся может быть в состоянии отрефлектировать ошибку и скорректировать ее, если на это обратить его внимание по ходу речевой деятельности (англ. slips). Или же ошибка является следствием эффекта забывания в соответствии с кривой Эббингауза при отсутствии достаточного количества тренировочных упражнений на единицу времени (англ. attempts).

Обратим внимание на то, что способ корректировки (иначе, активации рефлексии) может привести к сбою в речевой деятельности обучающегося. Это обусловлено, в том числе, личностными факторами, провоцирующими психологическое состояния беспокойства во время осуществления речевой деятельности.

Результаты нашего исследования показали, что психологические причины могут носить различный характер. Небольшая часть студентов (10%) рефлектирует собственные ошибки, считают ошибки чем-то отрицательным с точки зрения характеристики их социального статуса. Эта группа студентов характеризуется наибольшей готовностью к когнитивной стратегии самокоррекции. Другая часть (38%) воспринимают ошибки «отстраненно», т.е. не рефлектируют собственную речевую деятельность. Это ведет к категорическому отрицанию (непризнанию) ошибки. Наконец, наиболее многочисленная группа студентов (46%), воспринимает ошибку нейтрально, как необходимый элемент тренировки, не проявляя активной рефлексии своей речевой деятельности и постоянно ожидая контроля со стороны преподавателя. Оставшиеся 6% отнесены нами пока к группе, не дифференцируемой ни по одной из обозначенных выше психологической доминанте [1].

С нашей точки зрения, когнитивные стратегии обучающихся в плане корректировки эрратологических фрагментов речевой деятельности должны быть соотнесены с теми или иными этапами занятия. Обозначим их условно следующим образом: предтекстовый речевой этап, познавательный речевой этап, программируемый речевой этап (на уровне первичных умений), коллективная речевая работа (групповые формы речевой работы), корректировочный речевой этап, программируемый речевой этап (на уровне вторичных умений), этап свободной речевой практики [2; 3].

На первых трех этапах, в которых специально объясняется, разрабатывается и практикуется языковое явление, то есть в когнитивных фазах, корректировка сама по себе уже запрограммирована. На этих этапах эффективна когнитивная стратегия самокоррекции, поскольку обучающиеся рефлектируют целеполагание тренировочных заданий и упражнений.

Также запрограммированным является исправление всех видов эрративов на предтекстовом речевом этапе. Например, чтение как вид речевой деятельности используется в качестве упражнения для формирования навыков сверхфразовой взаимосвязности, интонации и ритма. В методике «от чтения к говорению» обучающийся первоначально может концентрировать свое внимание полностью на чтении, не выходя на уровень порождения речевого высказывания.

С нашей точки зрения, первая благоприятная фаза для работы с эрративами наступает при групповых формах речевой работы. При этом преподаватель выступает в качестве консультанта: он отвечает на вопросы, оценивает альтернативы, помогает найти в справочной литературе необходимые объяснения того или иного речевого явления. На этом этапе речь идет о таком важном элементе всего процесса обучения, как профилактика и предупреждение эрративов. Ошибки не должны возникать в финальной работе группы. Разумеется, не вообще, а в количестве, свидетельствующем о несформированности требуемого дескриптора компетенции.

Кроме того, как это ни парадоксально звучит, при групповых формах речевой работы все виды эрративов легче индивидуализировать. Таким образом, преподавателю и студенту легче адаптироваться к отдельным типам обучения. Данный феномен связан с тем, что преподаватель оказывается как бы «выключен» из речевой деятельности студентов. Это и позволяет ему лучше сконцентрироваться на речевых высказываниях обучающихся – индивидуальных и групповых, и внести в них необходимые коррективы. Такой подход может иметь место, если в конце устной речевой деятельности, например, монолога, диалога или полилога группе сообщаются результаты их речевой деятельности.

Наконец, на этапе свободной речевой практики порождение устного речевого высказывания оказывается на первом плане. Главное здесь - добиться того, чтобы обучающиеся смогли свободно высказаться на тему или принять участие в речевой ситуации без искажения смысла порождаемых высказываний. В данном случае основное внимание направлено на предупреждение ошибок прагматического плана. Корректировка иных видов эрративов в данном случае не эффективна, так как обучающийся когнитивно ориентирован на содержание и сам процесс порождения высказывания (рефлексию последнего), а не на его форму. Отрицательная реакция обучающего на попытку коррекции следует рассматривать как механизм психологической защиты порождаемого высказывания.

В качестве рекомендации по прагматическому речевому поведению преподавателя в данной ситуации можно предложить следующее. Использование по возможности косвенных речевых актов. Такая когнитивная стратегия типична для естественной речевой ситуации, при том, что дидактический аспект корректировки выходит на первый план [8].

Например: S: Ich habe eine Frage *zu dir*. – L.: Ah, du hast eine Frage *an mich. Und welche Frage?*

Далее обратим внимание на то, что корректировка эрративов прагматического плана также ставит перед преподавателем ряд теоретических и практических вопросов. Прагматические сбои могут корректироваться только в естественной коммуникации. Таковой в учебной аудитории становятся тематические дискуссии.

Например:

S1: Letztes Mal wir haben über unsere Interviews mit Deutschen über Rechtsradikalismus gesprochen.

S2: Nein, letztes Mal über die Mülltrennung.

Прагматические ошибки появляются, как правило, в неподготовленной (спонтанной) устной речи обучающихся и, разумеется, аутентичных ситуациях.

Например: Студентка, участвующая, в ролевой игре, отвечает на звонок матери своего друга. Мать просит передать сыну, чтобы тот перезвонил. Студентка должна передать эту просьбу письменно в виде жанра «записка»: Ruf deine Mutter an!

Прагматика ситуации опосредует некорректный выбор формы повелительного наклонения. В данном случае требуется передача чужих слов, т.е. передача косвенной речи, что требует в немецком языке иного грамматического оформления письменного высказывания.

Прагматические сбои в коммуникации при формировании того или иного дескриптора компетенции, должны корректироваться сразу и в полном объеме. Дело в том, что сбои при коммуникации, обусловленные произносительными, грамматическими и лексическими эрративами, как

правило, носителями языка не рефлектируются. Прагматические сбои вызывают совершенно иную реакцию. Они оцениваются носителями языка, которые не осознают непреднамеренную лингвокультурную интерференцию, как преднамеренное негативное поведение.

Прагматические сбои необходимо в каждом конкретном случае вычленять, объяснить, обсуждать и предъявлять корректные для данной конкретной лингвокультуры варианты речевого и неречевого поведения. Поскольку прагматические эрративы, с нашей точки зрения, представляют собой вариации лингвокультурных заблуждений или стереотипов.

При этом необходимо учитывать следующее: коррекция не должна нарушать процесс учебной коммуникации. Коррекция как деятельность преподавателя сама по себе уже представляет собой аутентичное общение в рамках речевого поведения носителя лингвокультуры. В ролевых играх, поэтому, прагматические корректировки делаются только на заключительном этапе. Это вполне допустимо, так как прагматические ошибки по сравнению с иными их разновидностями практически не рефлектируются и, таким образом, не запоминаются. Именно последнее, фиксируемость какой-либо ошибки на уровне кратковременной памяти, приводит затем к необходимости ее исправления за счет специальной серии упражнений в связи с феноменом системности языка.

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.* Диагностика понимания текста бакалаврами гуманитарного профиля// Психология обучения. 2015. № 10. С. 22-34.
3. *Базылев В.Н.* Коммуникативный смысл текста и его понимание// Современная коммуникативистика. 2015. Том 4. Вып. 5. С. 31-39.
4. *Базылев В.Н.* Лингвокультурно обособленные стили учения// Современная методика преподавания: от теории к практике: сборник научных статей/ под ред. А.А. Поздняковой. М., 2015. С. 8-12.
5. *Красиков Ю.В.* Теория речевых ошибок. М., 2008.
6. *Кукушкина О.В.* Речевые неудачи как продукт речемыслительной деятельности. М.: МГУ, 1998.
7. *Сковородников А. П.* Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты. М., 2011.
8. *Формановская Н. И.* Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности// Журналистика и культура русской речи. 2007. № 1. С. 16–29.
9. *Хельбиг Г.* Языкознание - сопоставление - преподавание иностранных языков // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 25. М., 1989. С. 309-310.
10. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. СПб., 2004.
11. *Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. М., 2017
12. *Edge J.* Mistakes and Correction. London, 2009.
13. *Havranek G.* Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen. Frankfurt a.M., 2002.

14. *Henrich G.* Mündliche Korrektur im Fremdsprachenunterricht. München, 2006.
15. *Lochtmann K.* Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht. Bochum, 2002.
16. *Nickel G.* Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung, Fehlertherapie. Tübingen, 2012.

Бедненко С.В.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. *Перемены, происходящие в последние годы в системе подготовки в российских вузах, ставят задачу поиска современных подходов к преподаванию в новой образовательной среде. Чтобы облегчить решение этой задачи наряду с анализом контекста предлагается путь переформатирования языкового мышления обучаемых с опорой на название грамматического времени, если его подробно переводить с испанского. «Математичность» испанского языка позволяет строить учебный процесс не на заучивании грамматики, а на ее понимании через стройную логику изложения материала.*
Ключевые слова: *модель; технология; комбинация; структура; запоминание; процесс*

Bednenko S. V.

MODERN TRENDS IN TEACHING SPANISH TO NON-LINGUISTIC STUDENTS

Abstract: *The changes taking place in recent years in the system of training in Russian universities, set the task of finding modern approaches to teaching in the new educational environment. To ease this task, it is necessary to change the way student think in a foreign language and it may be done by literal translation of the name of the tense from Spanish. The mathematical character of Spanish language allows teachers to build the educational process, not on memorizing grammar, but on understanding it through a coherent and comprehensive presentation of the material.*
Key words: *model; technology; combination; structure; memorization; process*

Перемены, происходящие в последние годы в системе подготовки в российских вузах, ставят задачу поиска современных подходов к преподаванию в новой образовательной среде. И если обучение иностранным языкам студентов – лингвистов опирается на более или менее традиционные модели, то для подготовки нелингвистов возникают задачи формирования новых, нестандартных «технологий» проведения занятий по иностранному языку.

С переходом на международные форматы образования меняется вся система изучения языка. Ранее, когда мы учили студентов в рамках специалитета, мы разбивали программу для «специалистов» на три основных периода: 3 года – базовая подготовка по языку, 1 год – подготовка по выбранному направлению – к примеру, экономика, и 1 год – подготовка по выбранной специальности – к примеру, маркетинг. Сейчас всю программу планируется завершить за четыре года бакалавриата. И, соответственно, возникает необходимость уплотнить программу обучения иностранным языкам, не теряя в качестве подготовки. Это еще и актуально

потому, что с введением бакалавриата и магистратуры нагрузка на иностранные языки часто сокращается.

По сравнению с филологами, нелингвисты не так мотивированы на глубокое изучение языка. Зачастую иностранный язык им нужен как дополнение к основной, нелингвистической специальности. Перед ними стоит задача выучить новый язык быстро, просто, не особенно погружаясь в глубину.

Такая задача может быть решена в значительной степени за счет переформатирования языкового мышления студентов. Им нужно понять, как мыслит испанец, когда он рождает ту или иную фразу, что он хочет сказать тем или иным оборотом, почему он ставит именно это грамматическое время в данной ситуации, и как поменяется сама ситуация, если это время изменить. Сложная временная составляющая испанского языка является важным моментом процесса обучения.

Таким образом, возникает необходимость представить в виде целостной таблицы всю структуру времен испанского языка. И, опираясь на эту таблицу, дополнить ее другими компонентами испанской грамматики. Особенно такой подход важен на начальном этапе изучения языка, когда студенты только лишь знакомятся со структурой испанской грамматики. И тут на помощь приходит возможность опереться на само название времени, если его переводить с испанского.

К примеру, *Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo*. Рассматривая в наименовании этого времени слово за словом, термин за термином, мы постепенно рисуем полную его картину. Это время *Pretérito* – прошедшее. Это, действительно, так, потому что оно передает событие уже состоявшееся, прошедшее, а не настоящее или будущее. Оно – *Perfecto*, совершенное. Совершенство его в том, что оно – самостоятельно, не требует никакого «подкрепления» со стороны других времен – в отличие от времени Imperfecto, которое опирается на время Pretérito Indefenido и существует на его фоне. Это время *Compuesto* – составное. Оно состоит из двух частей: вспомогательного глагола и причастия смыслового глагола. И именно эта комбинация определяет суть этого времени: за счет того, что вспомогательный глагол относится к настоящему, а причастие – к прошедшему, это время позволяет перенести события прошлого в настоящее и связать их с говорящим. Так в самой структуре этого времени заложен его смысл. Далее, это время относится к Indicativo, т.е. к изъявительному наклонению, в отличие от такого же по названию времени в наклонении Subjuntivo.

Если к подобному анализу добавить краткое сравнение с другими прошедшими временами испанского языка, то для студентов будет двойная польза: они быстрее усваивают изучаемое время и им проще будет изучать новые прошедшие времена: они уже концептуально ознакомлены с этой тематикой.

Подобный анализ можно продолжить и для других времен и наклонений испанского языка, вскрывая в структуре и названии времени его особенность и характерные черты. Этот анализ еще удобен и тем, что он приучает студентов опираться не на перевод фразы с русского на испанский, пытаясь вписать многообразие испанских времен в троичность русских, а ставит своей задачей изначально отказаться от перевода и настроиться на говорение на изучаемом языке. Студенты сами учатся думать по-испански, привлекая на помощь те особенности времен, с которыми они знакомились на занятиях.

Согласование времен, без которого невозможно представить грамматику испанского языка, отсутствует в мышлении субъекта русскоязычной коммуникации. Процесс перехода на «испанское мышление» является длительным и трудным. Для упрощения этого процесса предлагается несколько раскрепостить сознание русскоязычных обучаемых с одной стороны, и приблизить «испанский стандарт мышления» к русскому с другой.

В первом случае на помощь приходит таблица времен славянского языка. Беглый экскурс в историю славянской и русской лингвистики, иллюстрация таких грамматических явлений славянского языка, как перфект, аорист, имперфект, плюсквамперфект, облегчает обучаемым восприятие многовременной испанской грамматики и учит ставить каждое время на свое место. Неслучайно в дореволюционной системе образования процесс изучения современных иностранных языков шел параллельно с изучением древних языков, в том числе древнегреческого. Особой глубины здесь не требуется, но психологически становится более комфортно подходить к многовременной системе чужого языка, когда ты на примерах видишь, что и в твоем языке ранее присутствовала аналогичная структурная схема.

Времена испанского языка также хорошо структурировать в рамках таблицы согласования времен. Такая модель удобна и для изъявительного наклонения, и для Subjuntivo. Таблица согласования времен изъявительного наклонения приведена ниже и отражает стройную логичную систему, удобную для запоминания. Она с самого начала ориентирует обучаемых на структуризацию времен испанского языка, привязывая их к этой структуре. Времена испанского языка откладываются в сознании намного проще, если обучаемые не только знают само время, но и понимают, почему оно употребляется именно в определенной временной ячейке.

Таблица согласования времен 1

Modo Indicativo

план настоящего	*план прошедшего*
Presente de Indicativo	**Pret. Imperfecto de Indicativo**
	настоящее в прошедшем

Pretérito Perfecto Compuesto	**Pluscuamperfecto de Indicativo** прошедшее в прошедшем
Futuro (Próximo, Simple)	**Condicional / Potencial Simple** будущее в прошедшем

Из этой таблицы видно, что времена изъявительного наклонения испанского языка можно выразить в двух планах: в плане настоящего и плане прошедшего. Группа времен плана настоящего связана с говорящим, который в испанском языке является главным действующим лицом речевой ситуации. Он незримо присутствует и в том случае, когда речь идет о ком-то другом; поскольку именно говорящий определяет весь коммуникативный сюжет. Поэтому времена плана настоящего группируются вокруг говорящего и не нарушают его «речевого поля». Они гармонично «выходят на сцену», каждое в свое время, дополняя друг друга. Употребление времени Pretérito Indefenido выводит речевую ситуацию за рамки плана настоящего. Она отрывается от говорящего и переходит в план прошедшего. Здесь также представлена простая троичная система времен, свойственная русскому языку и потому удобная в употреблении.

Такая расстановка времен изъявительного наклонения имеет ряд преимуществ по сравнению с изучением времен в отрыве друг от друга. Во-первых, потому что так времена запоминаются быстрее: такое представление материала является более наглядным. Во-вторых, такой подход формирует у обучаемых навык мыслить и расставлять времена так, как это делают испанцы. А это, в конечном итоге, и является нашей основной методической задачей, решение которой, как мы уже говорили, имеет для нелингвистов свою специфику.

Конечно, для студентов–филологов представляется небезынтересным остановиться на различиях в мышлении испанцев и русских, дать хотя бы краткий экскурс в историю формирования психологических особенностей носителей языка и анализ различий в мышлении представителей греко-латинского и славянского (особенно русского) мира; но для нелингвистов он – необязателен: достаточно – четкой и органичной структуры времен, краткой расшифровки ее и сопоставительного анализа каждого времени. Анализ времен удобнее всего проводить на примере сложных предложений или связанного текста, в котором хорошо выражено временное различие.

Изучение наклонения Subjuntivo имеет свою специфику, но времена этого наклонения в целом схожи по своей структуре с временами изъявительного наклонения, хотя, конечно, отличаются от них. Кратко актив этих времен приведен ниже, хотя в испанском языке есть еще два времени – Futuro Imperfecto de Subjuntivo и Futuro Perfecto de Subjuntivo, которые в коммуникативном активе не участвуют, а, в основном,

сохранились в языке законов. Иногда они присутствуют в устойчивых оборотах или употребляются современными литераторами, работающими в стиле старинных испанских романов. Комментарий этих времен приводится достаточно кратко.

Таблица согласования времен 2

Modo Subjuntivo

план настоящего	*план прошедшего*
Presente	**Imperfecto**
Pretérito Perfecto	**Pluscuamperfecto**

Времена наклонения Subjuntivo схожи по названию и соответствуют троичной системе времен русского языка. Отличие в том, что времена Presente de Subjuntivo и Imperfecto de Subjuntivo при согласовании «отвечают» не только за настоящее, но и за будущее время. Это обусловлено тем, что само наклонение Subjuntivo передает относительную по сравнению с изъявительным наклонением речевую ситуацию. Поэтому настоящее и будущее в наклонении Subjuntivo приближены друг к другу.

Хочется отметить, что испанцы мыслят логично, стройно и употребляют те времена, которые наиболее полно и точно передают их мысль. Целесообразно на примерах объяснить, что переход из одного временного плана в другой осуществляется плавно, с сохранением согласования времен внутри каждого плана.

Итак, у студентов – «специалистов» мотивация изучать иностранный язык, естественно, ниже, чем у филологов. Им нужны простые доходчивые схемы обучения. В этой связи испанский язык удобен для преподавания: его легко можно представить в графиках, рисунках, таблицах. Такая возможность реально существует, если отталкиваться в речи от говорящего, который всегда стоит в испанском языке в центре речевого потока, а значит, и в центре каждой фразы, формирующей этот поток. Заложенная в латыни и сохранившаяся в испанском «математичность» языка позволяет строить учебный процесс не на заучивании грамматики, а на ее понимании через стройную логику изложения материала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Виноградов В.С.* Грамматика испанского языка. Практический курс: Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. 3-е издание, исправленное и дополненное. М.: Высшая школа, 1990. 432 с.
2. *Попова Н.И.* Грамматика испанского языка: Учебник. М.: ЧеРо, 2008. 312 с.
3. *Emilio Alarcos Llorach.* Gramática de la lengua española. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe, 2015. 510 p.

Гамова О. Л.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Организация воспитательной работы является одной из традиционных форм деятельности, которую реализуют преподаватели кафедр филологического профиля. Чаще всего эта работа носит культурно-просветительский характер. Кафедра русского и иностранных языков Воронежского института ФСИН России ведет активную культурно-воспитательную работу по трем направлениям: конкурсы художественного слова, литературные вечера, театральные постановки.
Ключевые слова: культурно-воспитательная работа, конкурс чтецов, конкурс сочинений, театральная постановка.

Gamova O.L.

ORGANIZATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL WORK WITHIN THE PHILOLOGICAL DISCIPLINES TEACHING

Abstract. The organization of educative work is one of the traditional forms of activity realized by teachers of the chair of Russian and Foreign languages. The essence of this work is cultural and educational. The chair of Russian and Foreign languages of the Voronezh Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia carries out an active cultural and educational work in three directions: prose and poetry contests, literary meetings, theatrical performances.
Keywords: cultural and educational activity, declaim composition writing, theatrical performance.

Кафедры филологического профиля традиционно являются форпостом в деле просвещения, воспитания и привития гуманитарного мировоззрения среди студентов и курсантов вузов. И не только потому, что мы встречаем первокурсников с первых дней их пребывания в вузе, но и потому, что наше основное «орудие труда» - язык, является многогранным явлением: средством общения и передачи информации, результатом многовекового творчества народа.

В рамках проведения данной конференции нам представилась возможность поделиться опытом организации культурно-воспитательной работы, которую мы ведем на кафедре русского и иностранных языков Воронежского института ФСИН России. В условиях ведомственного вуза такая работа регламентируется как центральными руководящими органами и распространяется на всю систему вузов ФСИН, так, и инициируется нашей кафедрой в ответ на события, происходящие в мире и нашей стране.

Культурно-воспитательная работа, которую ведет кафедра русского и иностранных языков Воронежского института ФСИН, может быть условно

разделена на три направления: 1) художественное слово (конкурсы сочинений, эссе и декламаторского искусства); 2) литературные вечера, посвященных выдающимся поэтам и писателям, памятным датам создания шедевров их литературного наследия; 3) театральные подмостки – участие в отборочных этапах второго и третьего Всероссийского фестиваля театрального искусства «Планета молодых» среди курсантов, студентов и слушателей образовательных учреждений ФСИН России.

Первое направление нашей деятельности, которое в данной работе мы назвали «художественное слово», подразумевает: первое, совершенствование навыков изложения по предложенной теме на русском или иностранном языках; второе, декламаторское мастерство. Первым опытом такого рода деятельности было проведение конкурса сочинений курсантов, студентов и слушателей на тему «Военный семейный альбом», приуроченного к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. В конкурсе приняли заочное участие все вузы нашей образовательной системы.

Все сочинения правдиво и трепетно повествовали о подвиге предков, их ратном и трудовом вкладе в дело Победы, сопровождались фотографиями из семейного архива, копиями наградных документов, выписками из приказов. Всем иногородним авторам были направлены почетные грамоты и дипломы участников. А в канун 9 мая в Культурном центре института прошло торжественное подведение итогов среди участников очного этапа. На сцене в памятной вахте со свечами в руках стояли авторы сочинений, их рассказы проникновенно и патриотично звучали на фоне документальной хроники. Зрители были тронуты искренностью и правдивостью оживших историй. Вечер завершился минутой молчания и награждением призеров.

Помимо ведомственных конкурсов курсанты и студенты под руководством преподавателей кафедры успешно принимают участие в городских, межвузовских и всероссийских конкурсах сочинений и эссе.

Весной 2018 года, в канун празднования Дня Победы, в институте состоялся первый конкурс чтецов среди курсантов и студентов под названием «Спасибо, дорогие ветераны, за этот шанс под мирным небом жить!».

Конкурсанты состязались в декламаторском искусстве. Искренне, ярко, пронзительно и проникновенно звучали стихи о священной войне и хрупком мире. Актерское мастерство, понимание характера произведения, интонационная выразительность не оставили равнодушным всех присутствующих

Композиция вечера, его художественное оформление, вокальные номера способствовали созданию особой атмосферы патриотического единения и трогательного сочувствия. Вечера был разделен на две программы: «Дорогами войны» (стихотворения о войне) и «Мир

берегите!» (стихотворения о мире). В первой программе, в свою очередь, выделены четыре номинации: «Вставай, страна огромная…» (стихотворения о начале войны), «У войны не женское лицо…» (стихотворения о женщинах на войне), «Дети войны» (стихотворения о детях войны), «Этот день мы приближали, как могли …» (стихотворения о Победе). В обеих программах были вручены призы зрительских симпатий.

Кафедра русского и иностранных языков является инициатором проведения ежегодного литературно-музыкального вечера – «Осенние этюды». На этих встречах преподаватели, курсанты, студенты декламируют стихотворения российских и советских поэтов и собственные произведения, представляют музыкальные номера разных жанров. Для большинства чтецов, первокурсников нашего вуза, это дебютные выступления перед такой большой зрительской аудиторией. Желание выразить себя посредством поэзии, погружение в образ, неподдельное волнение сплетаются в клубок эмоций, которые надолго остаются в душе каждого участника.

В 2018 году вечер осенней поэзии был метафорический представлен, как прогулка по осенним аллеям и скверам, городским улочкам и проселочным дорогам. Под шуршание опавших листьев время от времени можно было сесть на лавочку и перелистать кем-то забытую книгу. Страницы этой книги и составили части программы: «Золотая страничка» - стихи о красоте осенней природы, «Есенинская страничка», приуроченная к дню рождения Сергея Есенина, «Страничка о любви» – название говорит само за себя, «Философское настроение» – стихи о смысле жизни, ее быстротечности и конечности. В 2018 году премьерным, с точки зрения обращения к прозаическому материалу, стало художественное прочтение курсантами новеллы «Последний лист» О.Генри.

Сценография, музыкальное оформление, сопутствующий видеоряд «Осенних этюдов» позволяют прикоснуться к красоте осенней природы, осознать причастность к общечеловеческим ценностям, наполнить душу надеждой и любовью.

Второе направление нашей деятельности, проведение литературных и литературно—музыкальных вечеров. Одним из первых был литературный вечер, посвященный памяти русской поэтессы, переводчицы и литературоведа, одной из наиболее значимых фигур русской литературы XX века А. А. Ахматовой. Драматичная судьба, глубокие переживания, тяжелые испытания и трогательное отношение к людям поэта нашли воплощение в ее лирических, романтических, философско-эпических произведениях, которые были блестяще представлены вниманию аудитории. Яркая впечатляющая презентация, аудио и видеозапись ее выступлений создали колоритную образную картину ее бескорыстного служения литературе.

В сентябре 2017 года мы провели литературную встречу, посвященную роману И.С. Тургенева «Отцы и дети». Нигилизм, борьба старого и нового, конфликт поколений, за которым скрывается спор двух общественных сил, были рассмотрены через призму отношений героев произведения. Слушателям была продемонстрирована авторская презентация, посвященная биографии И. С. Тургенева, истории создания романа, череде испытаний, произошедших с главным героем, Евгением Базаровым.

В том же 2017 году была проведена литературная встреча, посвященая 195-ой годовщине создания комедии русского дипломата, поэта, драматурга, пианиста и композитора А. С. Грибоедова «Горе от ума». Вниманию курсантов вуза была представлена палитра нравов Москвы начала XIX века через призму остроты отношений между «старым» и «новым» миром: Фамусовым и Чацким. Курсанты прочитали отрывки из сцен комедии, прочитав бессмертные монологи главных героев.

В июле 2018 мы праздновали 125-летие со дня рождения Владимира Маяковского – поэта-футуриста XX века. Гений Маяковского проявился в драматургии, сатире, кинорежиссуре. Маяковский был сценаристом, художником, редактором нескольких журналов. Его короткая жизнь, неординарное творчество, полная страсти личная жизнь и в наши дни не оставляют равнодушными всех, кто хоть раз прикоснулся к его поэзии. Атмосферу вечера задал рассказ о яркой и полной противоречий жизни Маяковского. Курсанты продекламировали программные и малоизвестные стихотворения поэта. Их выступления дали возможность прочувствовать экспрессивность и метафоричность, энергию и лиричность, ритм и единую синтаксическую интонацию поэзии Маяковского.

В 2018 также прошли литературные встречи, посвященные 200-летию И.С. Тургенева, 150-летию со дня рождения А.М. Горького, 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко, 100-летию со дня рождения А.И. Солженицына, 85-летию со дня рождения В. С. Высоцкого.

Третье направление нашей деятельности – участие в театральных фестивалях, а именно, первых этапах второго (2014 год) и третьего (2018 год) Всероссийского фестиваля театрального искусства «Планета молодых» среди курсантов, студентов и слушателей образовательных учреждений ФСИН России.

Так, в 2014 году преподаватели кафедры русского и иностранных языков подготовили авторский сценарий спектакля «Сказка о колдуне, сыне его славном богатыре, прекрасной Русалке и мирной жизни Черноморья» по мотивам произведений А.С. Пушкина, который получил высокую оценку жюри и зрителей. Помимо этого, преподаватели кафедры исполнили несколько главных ролей и стали постановщиками спектакля.

В 2018 году первый этап конкурса состоял из двух туров: первый – отборочный спектакль по мотивам шотландских баллад. Постановка была

открыта стихотворением Роберта Бернса «В горах мое сердце», прочитанным на английском. Прочтение сопровождалось видеорядом с видами Шотландии и текстом стихотворения в переводе С.Я. Маршака. Сценическое действие было открыто костюмированной постановкой шотландской баллады «Верный сокол», продолжено балладами «О мельнике и его жене» и «Старуха, дверь закрой» в переводе С.Я. Маршака. В финале прозвучала народная патриотическая шотландская баллада «Вересковый мед». Художественное и музыкальное оформление постановки способствовали проникновению в атмосферу средневековой Шотландии.

После победы в первом, отборочном, этапе перед нами встала дилемма: усовершенствовать нашу первую постановку, дополнив ее английскими балладами, например, «О Робин Гуде», или создать новый спектакль, который носил бы более театрализованный характер. Мы решили пойти по второму пути и создали спектакль «Чехов и Ко» по мотивам ранних рассказов А.П. Чехова: «Хамелеон», «Радость», «Лошадиная фамилия» и «Маска». Все рассказы были объединены в единое действо посредством ввода в постановку автора, А.П. Чехова, и цитат из его произведений, звучащих при смене действия.

Искрометная актерская игра, художественное оформление и юмор рассказов Антона Чехова вызвали массу положительных эмоций всех, собравших в зале. Постановка в очередной раз доказала, что произведения Чехова прекрасно подходят для молодежных коллективов.

Надеемся, что вышеописанный опыт культурно-воспитательной работы кафедры русского и иностранных языков Воронежского института ФСИН России может оказаться полезным в деятельности кафедр филологического профиля вузов.

Давыдова Н.А.

К ВОПРОСУ О ПОЛНОЙ И КРАТКОЙ ФОРМЕ В БОЛГАРСКОМ ЯЗЫКЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы, связанные с употреблением «полного» и «краткого» определительного артикля у имен существительных мужского рода в литературном болгарском языке. Универсальное соотношение между письменной и устной речью, где первая «догоняет» вторую, лучшим образом иллюстрируется состоянием грамматической категории «полная членная форма» в современном болгарском языке.
Ключевые слова: болгарский литературный язык, нормы литературного языка, полный определительный артикль, краткий определительный артикль, имя существительное мужского рода, падеж, дискуссия.

Davydova N.A.

ON FULL AND SHORT FORMS OF NOUNS IN THE BULGARIAN LANGUAGE: THE HISTORY AND CURRENT VIEW ON THE ISSUE

Abstract. This article descrives the usage of "full" and "short" definitive articles in the literary Bulgarian language for masculine nouns. The common share between written and oral speech usage shows that written language "catches up" speaking language and this process highlights the situation with grammatical category "full member form" in the Bulgarian language.
Key words: Bulgarian literary language, standards of official language, long definite article, full definite article, masculine noun, case, discussion

В 90-ые годы XIX века вместе со структурными решениями, связанными с устройством вновь образованного государства, болгарское научное сообщество начинает мучительно создавать современные нормы правописания новоболгарского литературного языка, объединяющие всех болгар в единую нацию.

В отличие от других славянских языков, сохранивших на морфологическом уровне свою падежную систему, болгарский язык в процессе своего исторического развития постепенно утрачивает синтетический строй и приобретает черты аналитического. Этот процесс повлиял на кодификацию болгарского языка, так как болгарские ученые считали, что необходимо найти универсальное соотношение между устной и письменной речью. В итоге этот тезис заложил основу реформирования болгарского правописания после Освобождения Болгарии от османского ига [1, с. 130].

В 1892 году была созвана первая государственная комиссия, известная в научной среде как «Комиссия молодых филологов». В комиссии приняли участие молодые преподаватели из Софийского

университета А.Теодоров-Балан, Б. Цонев, Д. Матов, Ив. Шишманов и Ст.Аргиров (в большинстве своем получившие образование за рубежом). Но болгарское научное сообщество все решения комиссии восприняло как слишком революционные, и проект не был утвержден. Однако неожиданный интерес вызвало предложение комиссии для двух форм определительного артикля в мужском роде: «Полная членная форма употребляется в словах, перед которыми не стоит предлог, а краткий определительный артикль ставился в словах после предлога. Другими словами, прямое дополнение также получает полную членную форму» [2, с. 69]. Только на первый взгляд это «старое правило» похоже на «современное».

По мнению известного болгарского филолога проф. Боян Вълчева, «это положение существенно отличается от «современного» синтаксического правила, т.к. прямое дополнение в «старом» получает полную членную форму, а в «современном» - краткую. Так проблема членной формы становится актуальной, т.е. именно с первого проекта начинается эта странная «одиссея», которой мы следуем в правописном регламенте до наших дней» [1, с. 133].

После этого опыта «насильственной кодификации» приходят другие: не принятые обществом проекты правописания К. Величкова и Ив. Вазова, правописный опыт 1899 г., приведший к установлению «эвфоничного правила» - «Омарчевский правопис» (1921г.), и вновь возвращение к старому правилу. И так до 1945 года. Тогда, благодаря активному вмешательству в процесс принятия решения академика Ал. Тодорова-Балана и принятому административному акту «Наредба закон за правописа (чл. 5)», который гласил: «Существительные мужского рода в именительном падеже членуются полным членом» [1, с. 132], вновь была осуществлена попытка поставить точку в данном вопросе.

В староболгарском языке имена существительные не имели членную форму (Мирчев 1972, Цонев 1934, Добрев 1982, Хараламписв 2001). Первые авторы грамматик, которые открывают определительный артикль, вероятнее всего ориентировались на модели западноевропейских языков [3]. Проф. Хр. Първев в своем научном труде «Очерк по история на българската граматика» пишет: «Наряду с горячими спорами употреблять или не употреблять определительный артикль в литературном языке, ряд лингвистов на практике старается его избегать, а другие - постоянно его употреблять. Так как указательные местоимения в староболгарском языке играли большую роль, первые наши лингвисты (авторы грамматик) называют их определительными членами: **тъ, та, то, те**: они пишутся раздельно с именем существительным и ставятся после него. Более поздние авторы уже предлагают писать их с соединительной чертой» [4]. Далее он приходит к заключению: «Во всяком случае научная литература до Второй мировой войны не представляет из себя целостного и

системного исследования по употреблению членной формы и относительно категории определенности в болгарском литературном языке». Это приходит значительно позднее благодаря усилиям ученых Св. Иванчева (138; 139) и особенно Ст. Стоянова (245; 246)» [4, с. 80]. Проф. Б. Цонев также рассматривал полный член как результат отмирания падежей и замещения падежных окончаний указательными местоимениями.

Хотелось бы выделить научный труд Л. Андрейчина «Основная болгарская грамматика», заложивший основу всех дальнейших исследований, посвященных болгарскому языку. В своем научном труде автор достаточно подробно описал случаи употребления полного и краткого члена, как и членование имен существительных мужского рода, заканчивающихся на гласный [5, с. 124-125].

С другой стороны, проф. С.Б. Берштейн в «Грамматическом очерке болгарского языка» подчеркивает, что отличительной особенностью болгарского языка является употребление особых членных форм существительных, прилагательных, местоимений и числительных. Эти членные формы употребляются приблизительно в том же значении, что и формы определительного артикля в западноевропейских языках, но в отличие от них они являются постпозитивными, т.е. ставятся после определяемого слова и пишутся с ним слитно [6, с. 753].

В литературном языке представлены следующие членные формы: Для существительных мужского рода в единственном числе: **-ът, -а, -ят, -я, -та, -то**. Самыми употребительными членными формами мужского рода являются - **ът** и **-а**: волът-вола, човекът-човека и др.

Слова мужского рода на - **й**, с суффиксами **-ар**, **-тел**, а также слова **ден, кон, огън, сън, крал, път, зет, лакът, нокът** употребляются с формами - **ят**, - **я**: кон**ят**- кон**я**, път**ят** - път**я**, ден**ят** - ден**я**, лакът**ят**-лакът**я**.

Членные формы **-ът, ят** называются полными, **-а, -я** - краткими. Полные формы употребляются в том случае, если данное имя существительное является подлежащим или именной частью сказуемого: **градът е голям**, но **от прозореца виждам града**. В других случаях употребляется краткая форма.

Слова мужского рода на **-а** употребляются с членной формой **-та,** на **-о** - с членной формой **-то.** Напр.: бащ**та,** съдия**та**, дядо**то**.

Слова женского рода имеют членную форму **-та.** Напр.: маса**та**, полет**та.** Слова среднего рода имеют членную форму **-то.** Напр.: поле**то,** момче**то**.

У существительных мужского рода во множественном числе в большинстве случаев употребляется членная форма **-те:** брегове**те,** коне**те.** Если существительные мужского рода во мн. числе оканчиваются на **-а**, **-я** или на **- ища**, то членная форма будет - **та**: крака**та,** краища**та**.

Слова женского рода во мн. числе имеют членную форму **-те :** градини**те,** реки**те.**

Слова среднего рода во мн. числе обычно имеют членную форму **-та**: села**та**, парчета**та.** Те слова, которые во мн. числе имеют окончания **-е**, **-и** употребляются с членной формой - **те**: крила**те,** колене**те.**

Правильное употребление членных форм обычно достигается практикой. В разговорной речи наблюдаются многочисленные отклонения от тех правил, которые диктуются грамматикой. Большое разнообразие членных форм представлено в народных говорах [6: 753].

Сегодня большинство болгарских ученых сходятся во мнении, что чаще всего при обсуждении проблем болгарской орфографии возникают дискуссии по поводу применения правила об употреблении вариантов артикля субстантивов мужского рода, оканчивающихся на согласный. Говорят о «полном артикле (болг. пълен член)», когда субстантив с артиклем оканчивается на ***ът*** или ***ят***, и «неполном (или кратком) артикле (болг. непълен или кратък член)», когда субстантив с артиклем оканчивается на ***а*** или ***я***. Правило об употреблении этих двух вариантов артикля мужского рода является совершенно искусственным, придуманным, и связано главным образом с именем болгарского лингвиста Ал.Теодорова-Балана. Оно требует, чтобы полный артикль употреблялся лишь в случаях, когда субстантив исполняет в предложении либо роль подлежащего, либо роль оппозиции подлежащему, либо роль предикативного определения подлежащего. В настоящее время ни один болгарский лингвист не пытается отстаивать применение этого правила, и в устной речи оно не соблюдается. Однако за несоблюдение его в письменных сочинениях школьникам снижают оценки, корректорам в издательствах и редакциях «ставят на вид» [7, с. 9-10].

Известный болгарский языковед проф. Петър Пашов в своей статье «По въпроса за пълния и краткия опредилителен член в българския език» пишет: «В период Возрождения начинается сознательное литературное строительство, наш язык единственный из славянских оказывается с членной формой - в отличие от широко распространенного у нас церковнославянского языка (который является русской редакцией староболгарского языка). После острых споров в болгарских научных кругах начинает доминировать точка зрения, что новоболгарский литературный язык будет создан не на основе «материнского языка» как на литературном предании, а на современной народной речи» [8, с. 507].

Проф. Боян Вълчев, проф. Петр Пашов и ряд других языковедов подробно разъясняют развитие установления полного члена с точки зрения его употребления в различных болгарских диалектах: «И так как в абсолютно всех болгарских говорах (диалектах) употреблялась членная форма, поэтому (несмотря на сопротивление отдельных филологов) «членование» не могло быть не принято. Оставалось только решить, какие

формы принять за литературные. Сравнительно быстро и просто был решен вопрос о женском и среднем роде в единственном числе и множественном числе для всех родов, следовательно, оставалось только установить норму для члена в мужском роде единственного числа - полного (с-т: вол***ът***, кон***ят***, кра***ят***) и краткого (без **-т**: *вол**а**, кон**я**, кра**я**).*

С тех пор и до настоящего времени учеными рассматриваются различные подходы к данной проблеме, но она до сих пор является нерешенной и препятствует усвоению норм болгарского правописания. Так как ни в одном территориальном болгарском говоре не используется одновременно полный и краткий член, а только один из них, следовательно, в языковом сознании никакого болгарина не «заложено» никакое различие по их употреблению» [1, с. 130; 8, с. 508].

Помимо этого проф. П. Пашов с полным основанием утверждает, что смешивание морфологического и синтаксического уровней при формировании правила о полном и кратком члене не выдержано как в научном, так и в практическом отношении, и это, в конечном счете, приводит к большому количеству письменных ошибок [8, с. 509]. В конце статьи он приходит к заключению: «Очевидно, пришло время внести предложение переосмыслить правило правописания для полного и краткого члена имен существительных мужского рода, единственного числа. … Употребление полного и краткого члена должно быть свободным» [8, с. 517].

Как уже было сказано, болгарский язык является аналитическим и в его именной системе отсутствуют падежи. Но часто не проводится связь между этим правилом и падежами. В кодификационных справочниках полная членная форма связана с подлежащим (или предикатом), т. е. с именительным падежом в языках с падежной системой: *Човек**ът** се усмихва* (*Человек улыбается*) или: *Това е човек**ът*** (*Это - человек)*, а краткая - с позиции дополнения, т. е. с другими падежами в языках с падежной системой: *Чакайте човек**а*** (*Ждите человека*). Правило фактически отстаивает идею о падеже у некоторой части имен существительных, но поясняется, что это просто «полная и краткая форма определительного артикля», а не вид падежной формы. Реализация идеи о падеже в такой изолированной области с грамматической точки зрения противоречит преобладающей аналитической именной грамматической системе болгарского языка и бесспорно создает проблемы [9, с. 97].

Болгарский ученый П. Осенова высказывает точку зрения, что Ал. Теодоров-Балан является носителем «падежного мышления», поэтому и вводит такое «падежное» правило. Проблема заключается в том, что болгарин не имеет подобной системы у остальных существительных по роду и числу (Мъжът гони влака, но: Жената гони котката или Детето гони кучето). Т.е. имеется навязанная несимметричная падежная система о том: ***кто кому что делает***. При отсутствии полного и краткого

определительного артикля часто носители языка используют другие стратегии в зависимости от намерений говорящего и речевой ситуации, как например: Жена**та** чете книга**та**, после этого - удвоение дополнения (Жената **я** чете **книгата)** или когда речь идет о собственном познании мира (Книга**та** чете жена**та)** [9, с. 97].

Той же позиции придерживается и проф. К.Мирчев: «Различие между субъектом и объектом в болгарском языке, как и во всех языках с аналитическим строем, определяется местом этих синтаксических категорий в предложении, или через интонационные средства, или в конце концов через проникновение дополнительных форм в речь, но не через формальные нормы. Это правило находится в коренном противоречии со строем болгарского языка, поэтому неудивительно, что несмотря на его долгое существование, оно и сегодня вызывает трудности, особенно у подрастающего поколения». В конце проф. К. Мирчев утверждает: «Удаление этого правила станет большим успехом на пути демократизации норм болгарского правописания»[10].

Проф. М.Янакиев как-то отметил, что это правило осталось в болгарском языке, потому что лингвисты не смогли прийти к единому мнению, каким образом его заменить: только кратким, только полным или двумя видами по желанию, т.е. дублетностью. И остановились на четвертой возможности: оставили два вида, но при определенных правилах по их употреблению. Но эти правила не подчиняются никакой лингвистической логике и никак научно не обосновываются [11, с. 153].

В свою очередь некоторые болгарские ученые придерживаются крайней точки зрения, заявляя: «синтаксическое правило о полном и кратком члене является одним из самых явных анахронизмов в литературном болгарском языке. А его сохранение свидетельствует о том, что «кодификаторы» не только не знают о реальной ситуации с языком в стране, но и не проявляют интерес к потребностям и возможностям болгарского общества» [2, с. 138]. Нормативное употребление полной членной формы в болгарском литературном языке, как оно было сформулировано в 1945 году, на практике искусственно введенное, противоречит какой-либо логике, является одним архаичным падежным окончанием, которое семантически неоправданно и не используется на практике. Нужно оставить только краткий член, как морфологический маркер категории «определённость», не связанный ни с каким падежом [12, с. 167]. Сегодня на практике очень мало болгар задумывается о правилах употребления полной или краткой формы. А в школах даже учителя болгарского языка нарушают это правило [11, с. 156].

Ни для кого не секрет, что письменная речь является объектом кодификации и отстает от естественного развития устной речи. Формы письменной речи находятся в зависимости от нормативных правил и поэтому могут рассматриваться как результат языкового планирования.

Устная речь, со своей стороны, очень точно отражает состояние языка в данный период. При этом периоды «относительной стабильности» становятся все более короткими в условиях динамичной и всеобщей глобализации. Простым примером является «головокружительное вторжение» (последние 20-30 лет) иностранных слов, (прежде всего из английского языка) в болгарский язык. Это ставит дополнительные задачи перед лингвистами, занимающимися языковым планированием и языковой политикой. В принципе универсальное соотношение между письменной и устной речью, где первая «догоняет» вторую, лучшим образом иллюстрируется состоянием грамматической категории «полный член» в современном болгарском языке [12, с. 160-161].

В заключение хотелось бы отметить, что данная проблема является актуальной не только для филологов, занимающихся данной проблематикой внутри Болгарии, но и для специалистов, преподающих болгарский литературный язык в России. Прежде всего, это лингвопсихологическая ситуация, с которой сталкиваются русские при изучении болгарского языка. Студенты (в процессе своего обучения) сталкиваются со специфическими проблемами, так как контакт двух (или большего количества) славянских языков в сознании индивида приводит к более сложным взаимоотношениям и влияниям, и, более того, близость этих языков вызывает искушение иногда ошибочно идентифицировать «чужое» и «родное», что провоцирует интерференции. Выяснение общего и различного между языковыми системами двух близких языков поможет спрогнозировать трансфер и интерференцию с целью уменьшить ошибки лингвистического, коммуникативного и прагматического характера. Ключевое значение при языковом столкновении в преподавательской и переводческой практике будет иметь психолингвистическая и социолингвистическая подготовка не только преподавателя, но и самих студентов, изучающих второй (или более) славянский язык.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Вълчев Б.* Правилото за пълния и краткия член - то езиково ли е или е правописно? или просто измислено? // Език и литература, 2015, 3-4.
2. *Вълчев Б.* За правописа и правописния речник. // Език и литература, 2015, 3-4. Вълчев, Б. Пълният член под обстрел. // Монитор, 22 юли 2013.
3. *Добрев Ив.* Старобългарска граматика. Теория на основите. София, «Наука и Изкуство»,1982 г., 212 с. *Мирчев К.* Старобългарски език. Кратък граматичен очерк. София, «Наука и Изкуство», 1972 г., 1882 с. *Харалампиев Ив.* Историческа граматика на българския език. Велико Търново, «Фебер», 2001, 243 с.
4. *Първев Х.* Очерк по история на българската граматика. София, «Наука и Изкуство»,1975 г., 391 с.
5. *Андрейчин Л.* Основна българска граматика. София, «Наука и Изкуство», 1978 г., 447 с.
6. *Берштейн С.Б.* Грамматический очерк болгарского языка. Болгаро-русский

словарь. Москва, 1975 г., 768 с.

7. *Котова Н., Янакиев М.* Грамматика болгарского языка для владеющих русским языком. Изд. Моск. Университета. 2001 г.

8. *Пашов П.* По въпроса за пълния и краткия опредилителен член в българския език. В: Езиковедски приноси в чест на чл.-кор. Михаил Виденов. Велико Търново, УИ «Св. Кирил и Методий», 2005, с. 507-517.

9. *Осенова П.* Размисли върху разколебаването на граматическите норми.// Език и литература, 2015, 3-4.

10. *Мирчев* 2013: Проф. Кирил Мирчев за правописното правило за пълния член. www. facbook.com/notes/101515928220878023.

11. *Петрова С.* Пълен член, кратък член или....? // Език и литература, 2015, 3-4.

12. *Василева И., Бояджиева Е.* Пълният член - мярка за грамотност?// Език и литература, 2015, 3-4.

Дегтева И.В.
Новикова М.Л.

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ С «КРАТКИМ УЧЕБНЫМ СЛОВАРЕМ ГАЗЕТНОЙ ЛЕКСИКИ» КАК СРЕДСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье описаны цель и задачи «Краткого учебного словаря газетной лексики» как специализированного учебного пособия в системе средств профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному, а также структура словаря, принципы отбора и организации лексического материала. Приводятся методические рекомендации по работе со словарем в иноязычной аудитории, использование которого повышает эффективность процесса овладения русским языком профессиональной деятельности, способствует формированию языковой компетенции учащихся.
Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика работы со словарем

Degteva I.V.
Novikova M.L.

METHODOLOGICAL ASPECT OF WORK WITH “SHORT EDUCATIONAL DICTIONARY OF NEWSPAPER VOCABULARY” AS A MEANS OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

Abstract: The article describes the purpose and objectives of the Short Learning Dictionary of Newspaper Vocabulary as a specialized training manual in the system of means of teaching Russian as a foreign language, as well as the structure of the dictionary, the principles of selection and organization of lexical material. Methodical recommendations are given on working with a dictionary in a foreign language audience, the use of which increases the efficiency of the process of mastering the Russian language of professional activity, contributes to the formation of the language competence of students.
Key words: Russian as a foreign language, methods of work with dictionary

Преподавание неродного языка – это процесс обучения использованию этого языка в определенных, методически осмысленных пределах, распределяющийся во времени. В качестве инструмента, который помогает учащимся овладеть этим языком, выступают средства обучения. Центральным элементом системы средств обучения русскому языку как иностранному является учебник, представляющий информацию о языке. Однако посредством учебника сообщаются главным образом базовые языковые и ситуативно-речевые правила, а знание любого языка в значительной степени определяется наличием у учащихся широкого лексического запаса, ведь лексика представляет собой наиболее мощный в количественном отношении и менее всего структурированный ярус языка.

Специализированным средством обучения, направленным на решение этой задачи, является учебный словарь. Тем самым учебник и учебный словарь вместе составляют достаточно эффективную связку, способную обеспечить обучение неродному языку как средству общения и сообщения.

«Краткий учебный словарь газетной лексики» [4] относится к серии учебных, то есть имеет своей целью научить учащихся понимать и адекватно употреблять термины и терминологические словосочетания, а следовательно, способствовать овладению в дальнейшем изучаемыми науками. Основная задача словаря – отобрать наиболее существенные термины, необходимые для восприятия и усвоения читаемых в газете статей, показать через сочетаемость функционирование терминов в современном публицистическом и научном стилях речи, научить распознавать эти слова в СМИ и правильно употреблять в речи.

Следуя мнению авторитетных исследователей (Д. С. Лотте, С. В. Гринева, Г. О. Винокура, В. М. Лейчика и др.), в настоящей статье под термином понимаем «номинативное слово или словосочетание (имя существительное или словосочетание с именем существительным в качестве опорного слова), обозначающее некоторое специальное понятие, относящееся к определенной области знания или профессиональной деятельности» [1, с. 81].

Рассматриваемые термины подчиняются общим закономерностям, установленным для терминологии в целом:

1) термины, которые обозначают общие категории понятия, имеющие общенаучный характер, например: *проблема, задача, процесс, позиция* и др.;

2) термины, обозначающие понятия, общие для общественно-политических наук, например: *общество, общественность, государство, политика, борьба, противоречие* и др.;

3) термины, обозначающие узкоспециальные понятия, характерные для одной из наук, например: *дипломатия, международные отношения, визиты, переговоры* и др.

Принимая во внимание вид речевой деятельности, который по преимуществу обеспечивается учебным словарем, можно говорить о словарях пассивного типа (для узнавания и понимания текста), активного типа (для говорения и производства текстов) и пассивно-активных словарях. «Краткий учебный словарь газетной лексики» принадлежит к пассивно-активному типу словарей, что отражается как на структуре словаря, так и на характере и организации материала в рамках словарной статьи.

«Краткий учебный словарь газетной лексики» предназначается для иностранных учащихся 1-го курса бакалавриата и магистратуры, владеющих русским языков как иностранным на среднем уровне В1. Пособие может быть использовано и на занятиях со слушателями

подготовительного отделения, которые приступают к чтению материалов российской прессы. К этому времени они уже владеют основными падежными формами, имеют определенный лексический запас.

Цель данного учебного пособия – помочь учащимся овладеть лексическим минимумом, необходимым для ориентации в газетных публикациях на русском языке. Как известно, языковая коммуникация требует умения пользоваться типичными для данного языка речевыми конструкциями. При этом одной из основных трудностей при овладении языком является усвоение и активизация типовых и частотных словосочетаний. Словарь должен помочь воспринять типичные для газетной лексики речевые конструкции, преодолеть трудности в усвоении и активизации словосочетаний.

Учебный словарь является кратким, так как его лексические материалы ориентированы на определенную тематику. В словаре содержится 179 словарных статей, способствующих адекватному восприятию и пониманию учащимися информации, размещенной в СМИ, о приездах и отъездах делегаций, официальных визитах и встречах, дипломатических беседах и приемах, конференциях, а также интервью по вопросам международной жизни.

Материалы словарной статьи представляют собой совокупность конструкций с лексическим наполнением, то есть содержит лексико-синтаксические материалы, позволяющие учащимся в сущности составить краткое сообщение на тему, указанную заглавным словом словарной статьи, как например: международная безопасность, борьба с терроризмом, политика национального примирения, проблемы миграции, роль ООН, внешняя политика Российской Федерации и страны учащихся. Кроме того, материал словаря способствует подготовке обучающихся к восприятию лекций и участию в семинарах по специальности и может использоваться как при самостоятельной работе, так и на занятиях по русскому языку.

При отборе материала учебного словаря учитывались: 1) адресат словаря; 2) мотивы обращения к словарю; 3) потребность учащегося в словаре; 4) вид речевой деятельности. Это определило структуру словаря, объем, организацию лексического материала в рамках словарной статьи. При этом в словаре обращается внимание не только на частоту употребления того или иного термина и его информативно-тематическую ценность, но и на высокий коэффициент его сочетаемости. Так, например, слова «альянс» и «доверие» употребляются довольно часто, но имеют ограниченную лексическую сочетаемость, поэтому они не вошли в учебный словарь.

Все словарные статьи расположены в строго алфавитном порядке. В качестве заглавных слов выступают только имена существительные, а в некоторых случаях – словосочетания типа «гонка вооружений» или «террористический акт». При каждом слове дана краткая грамматическая

характеристика, включающая в себя род существительного и форму множественного числа. Под заглавным словом расположены словосочетания, распределенные по пяти рубрикам, обозначаемым следующим образом: А, Б, В, Г, +.

В первой рубрике (А) даны именные словосочетания типа прилагательное (причастие или порядковое числительное) и существительное, например: *миролюбивая политика, прошедшая встреча, сорок третья сессия*.

Во второй рубрике (Б) даны именные словосочетания типа: 1) существительное и существительное (при этом указаны вопросы и предлоги, если это необходимо): *безопасность страны, проблема безопасности, агрессия против чего? страны, государства*; 2) отглагольное существительное и существительное: *начало переговоров, соблюдение договоренностей*.

В третьей рубрике (В) даны 1) субъектно-предикатные словосочетания: *беседа оживилась, политика меняется, мнение меняется*; 2) словосочетания типа глагол и существительное, отражающие связи глагольного управления: *ставить задачу, вступить в борьбу против кого? чего? за кого? за что?*

В четвертой рубрике (Г) приводятся дериваты заглавного слова (если таковые имеются у заглавного слова в данном значении и актуальны для учащихся). Если в качестве деривата заглавного слова выступает глагол, то обязательно дается управление: *сотрудничество – (Г) сотрудничать с кем? с участниками…; как? на основании принципов…; на основе чего? равноправного партнерства; в какой области? в космической области*. Если в качестве деривата выступает прилагательное, то обязательно приводятся словосочетания с этими прилагательными: *информация – (Г) информационный: выпуск, бюллетень; информационная: программа, политика; информационное: сообщение*. В случае если в качестве деривата выступает существительное, то дается его грамматическая характеристика, сочетание с глаголом, обязательно указываются вопросы и предлоги: *экология – (Г) экологичность – ж.р., экологичность: продуктов питания, транспорта, оборудования; повышать – повысить что? экологичность чего?*

В пятой рубрике (+) приведены сложные свободные многокомпонентные словосочетания либо с заглавным словом, либо с его дериватом, приводятся также устойчивые словосочетания. Если они имеются и актуальны для учащихся: *заложить фундамент прочного мира, политика с позиции силы, поднять свой голос: против чего? за что?*

Также к заглавному слову даются синонимы или антоним, если они необходимы для понимания значения слова: *мир=планета=земля, мир=война*. Обращается внимание на употребление видовых пар глагола.

Первым дается тот вид глагола, который чаще употребляется с заглавным словом.

Далее рекомендуются типы заданий, целью которых является подготовка к восприятию текстов по определенным темам.

При использовании учебного словаря на подготовительном отделении работу по пособию рекомендуется начинать с третьего месяца обучения, так как к этому времени обучающиеся уже приобрели фонетические навыки, умение читать и писать на русском языке, овладели основными падежными формами и имеют определенные словарные накопления общеупотребительных лексических единиц.

Учебный словарь призван помочь закреплению значительной части словарного накопления еще на стадии работы над определением рода существительных, падежными формами, дополняя основные учебные пособия «Корректировочный курс русского языка как иностранного» [5], «Корректировочный курс русского языка как иностранного. Сборник контрольных работ» [6].

Выбирая словарные статьи (список слов дается в начале словаря), например: *обстановка, миграция, безопасность, прием, конфликт, сотрудничество, мораторий, заявление, интервью, соглашение* и т.д., можно предложить выполнить следующие задания:

1. Выбрать по 10 слов – существительных м.р., ж.р., ср.р. и сформулировать правило определения рода имени существительного.
2. Выбрать существительные, которые употребляются только в единственном числе (*урегулирование, мораторий, пребывание* и др.) и существительные, которые употребляются только во множественном числе (*переговоры, связи, контакты, выборы* и др.).
3. Согласовать прилагательные с данными в скобках существительными: *внешний (связи, политика)*.
4. Используя основные лексико-грамматические конструкции, определяющие понятие ЧТО – ЭТО ЧТО и ЧТО ЕСТЬ ЧТО, ответить на вопросы: *Что такое компромисс? Что такое ООН?* и др.

При знакомстве с морфологическими признаками глаголов (вид, спряжение) можно вводить глаголы, данные в словаре, однако необходимо заранее выбрать словарные статьи, которые актуальны на данном этапе обучения.

Главной задачей обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе является привитие первичных навыков чтения информационных газетных текстов, а переход к оригинальным текстам требует значительной работы: подобрать текст актуальной тематики, при необходимости адаптировать. Однако обычно начинать обучение следует с событийной информации: материалы прессы о приездах и отъездах глав государств, международных делегаций, сообщения о визитах, встречах, переговорах. «Постоянное отслеживание обновляемого понятийного

аппарата и словаря в соответствии с изучаемой тематикой как по средствам массовой информации, так и по публикуемым изданиям на соответствующих языках является постоянной функцией преподавателя» [3, с. 67], перед которым стоит цель обучить студентов за ограниченный промежуток времени находить, перерабатывать, оценивать и использовать в практической деятельности большой объем информации на иностранном языке [2, с. 140]. Успешному овладению навыками чтения текстов СМИ и будет способствовать «Краткий учебный словарь газетной лексики».

При использовании учебного словаря на занятиях по русскому языку как иностранному в первом семестре бакалавриата (иногда и магистратуры) к лексическому материалу словаря можно обращаться для закрепления и повторения следующих тем основного учебника «Предложно-падежная система» [7]: преобразование глагольных словосочетаний в именные; согласованное и несогласованное определение; глаголы несовершенного и совершенного вида; образование причастий и деепричастий; образование активных и пассивных конструкций; краткая форма причастия и прилагательного в роли предиката. Предлагается также обратить внимание, например, на группу слов с общим акцентологическим признаком: *принятá, занятá, предпринятá*; паронимы: *дружественный – дружеский, обычный – обыкновенный, различный – разный, глобальный - глобалистский* и др.

Как уже указывалось выше, словарные статьи составлены таким образом, что содержат профессионально-ориентированную лексику и синтаксические конструкции, позволяющие учащимся подготовиться к кратким выступлениям на такие темы, как: борьба с терроризмом, проблемы миграции, внешняя политика РФ, роль и функции ООН в современном мире, проблемы экологии и т.д.

Далее представлен алгоритм подготовки краткого выступления на тему «Внешняя политика Российской Федерации» на актуальном на данный момент материале – информации о визите президента РФ В.В. Путина в Японию в мае 2017 года:

1. В учебном словаре выбираются опорные словарные статьи: *визит, встреча, переговоры, вопрос, предложение, инвестиции, договор* и другие актуальные в данный момент опорные слова.
2. Учащиеся знакомятся с каждой словарной статьей на занятиях или в процессе самостоятельной работы заранее, незнакомые слова переводят на родной язык.
3. Учащиеся выписывают необходимые для выступления словосочетания и составляют предложения.
4. Преподаватель обращает внимание на структурное оформление краткого выступления.
5. По материалам газет учащиеся готовят сообщение о визите президента РФ В.В. Путина в Японию.

6. В качестве дополнительного задания учащиеся могут составить вопросы к подготовленному тексту.

Таким образом, подобная работа по подготовке выступлений на разные темы в дальнейшем поможет учащимся закрепить общественно-политическую лексику, самостоятельно читать информационные статьи, а также воспринимать материал лекций по международным отношениям и международному праву.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что «Краткий учебный словарь газетной лексики», безусловно, занимает важное место в системе средств профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному, повышая эффективность процесса овладения русским языком профессиональной деятельности и способствуя формированию языковой компетенции учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Дегтева И.В.* О терминологическом статусе русской церковной лексики//Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. В 15 т. Т.5. – СПб., 2015. – С. 80-83.
2. *Ларионова Е.И.* К вопросу об использовании видео материалов при обучении общественно-политическому дискурсу на турецком языке// В сборнике: Восточный альманах Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации. Кафедра восточных языков. Москва, 2017. С. 138-147.
3. *Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К.* К вопросу о методике преподавания восточных языков в Дипломатической академии МИД России// В сборнике: New World. New Language. New Thinking. Материалы межвузовской научно-практической конференции, Москва, 2018. С. 65-68.
4. *Новикова М.Л.* Краткий учебный словарь газетной лексики: учебное пособие. Отв. ред.: М. И. Колеватова. – 2-е изд., доп. – М.: Канон+, 2015. – 239 с.
5. *Носенко И.Г., Катунцева Д.Л.* Корректировочный курс русского языка как иностранного. Направление подготовки «Международные отношения»: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: ИТК Дашков и К, 2019. – 255 с.
6. *Носенко И.Г., Шеремет М.А., Дегтева И.В.* Корректировочный курс русского языка как иностранного. Сборник контрольных работ к учебному пособию: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: ИТК Дашков и К, 2019. – 96 с.
7. Предложно-падежная система: учебник русского языка для дипломатов. Под общ. ред. Т.А. Недосуговой. – М.: Канон+, 2017. – 246 с.

Дмитриева Ю.Г.

ОБУЧЕНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы обучения студентов – будущих политологов интерпретации иноязычного политического текста.
Представлен комплекс упражнений, которые могут быть использованы при обучении иностранному языку будущих политологов. Главной целью данных упражнений является обучение студентов анализу и интерпретации эвфемизмов. Умения правильно понимать и адекватно интерпретировать политкорректный язык представляют особую значимость для студентов-политологов. Данные упражнения способствуют развитию межкультурной коммуникативной компетенции студентов.
Ключевые слова: иноязычный текст, эвфемизмы, профессиональная деятельность, интерпретация, анализ политического дискурса

Dmitrieva U.G.

TEACHING INTERPRETATION OF FOREIGN POLITICAL DISCOURSE

Abstract: The article deals with interpretation of foreign political discourse. The article provides a set of exercises and activities which could be set up in the FL Classroom. The exercises can teach students to analyze and interpret euphemisms. It is especially important for students-future political scientists. Such activities will help students master their intercultural communicative competence.
Key words: foreign texts, euphemisms, professional activity, interpretation, political discourse analysis

Современный мир выдвигает новые требования к уровню профессиональной подготовке специалистов. Для осуществления эффективного взаимодействия на международном уровне специалисту в сфере политики необходимо владеть навыками и умениями межкультурного общения. Меняются и требования к системе обучения иностранным языкам, которая должна подготовить компетентных специалистов не только в повседневно-бытовых ситуациях, но и в ситуациях делового общения [7, с. 46]. Как справедливо отмечает Н.Ф. Коряковцева, «в содержании профессиональной подготовки, в частности специалистов нелингвистического профиля, иностранный язык рассматривался как компонент общекультурных компетенций. Однако потребность современного общества в специалистах, владеющих иностранными языками в целях профессионального межкультурного общения, обусловили трансформацию предмета «Иностранный язык» в программе профессионального образования из общекультурного в профессионально значимый» [9, с. 105].

Выпускники ВУЗа, освоившие программу по направлению подготовки Политология 41.03.04, могут заниматься экспертно-аналитической деятельностью в международных организациях, политико-управленческой деятельностью в политических партиях, урегулированием политических конфликтов с помощью процедуры медиации, управлением политико-информационными ресурсами в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», научными исследованиями политики [14].

Специалист-политолог должен уметь осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: выделять, систематизировать и интерпретировать содержательно значимые эмпирические данные из потоков информации, а также смысловые конструкции в оригинальных текстах; формировать дайджесты и аналитические материалы; осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; создавать и редактировать тексты и переводы профессионального назначения [14].

Обучение анализу англоязычных текстов студентов-будущих политологов

Профессиональная деятельность специалистов в сфере политологии непосредственно связана с анализом политических текстов, в том числе и на иностранных языках.

Исследователи трактуют дискурс как текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами [1, с. 20]. В свою очередь, политический дискурс включает процесс и результат порождения и восприятия текстов, а также экстралингвистические факторы, влияющие на их порождение и восприятие [там же, с. 26].

Специалисты отмечают, что политический текст выполняет, во-первых, стратегические задачи, т.е. потенциально направлен на изменение или поддержание политической ситуации, на перераспределение или поддержание существующего баланса сил власти. Такие тексты, как правило, связаны с избирательными, политическими кампаниями. К стратегическим задачам политического текста относятся:

— привлечение внимания;

— идеологическая функция;

— убеждение аудитории в правильности поставленных проблем и предложенных путей их решений;

— мобилизация аудитории на поддержку предложений автора.

Во-вторых, тактические, т.е. вброс информации, проведение определенной линии внутри партии, попытки способствовать принятию или непринятию определенных решений. В развитых демократических

системах множество печатных политических текстов выполняет именно тактические задачи. Отметим, что политик — это всегда заинтересованная сторона, стремящаяся к воздействию на политический процесс, на его поддержание/изменение, сторона, которая по определению не может быть объективна [2, с. 14].

Безусловно, для политического аналитика очень важно научиться понимать и определять, а также предвосхищать значимость событий в текущих новостях и публикуемых текстах с политической точки зрения, с позиции актуальности, но и необходимо уметь прогнозировать и оценивать возможную реакцию политической аудитории [там же, с. 12]. Другими словами, профессиональная задача политолога состоит не только в понимании события, происходящего в стране, прежде всего, важно изучить как понимают происходящее разные группы населения, исторический контекст, и внимательно относиться к политическому процессу, быть «политически ангажированным» (А.Г. Алтунян), т.е. знать и владеть актуальным контекстом [2, с. 62].

В лингводидактических исследованиях процесс интерпретации политического дискурса рассматривается как сложный когнитивный анализ, который состоит из последовательности трех фаз [3, с. 38]:

1) описание текста (формальный анализ языковых элементов);

2) интерпретация

Интерпретация рассматривается как двуплановая деятельность, которая состоит из внутренней переработки смысловой информации текста и вербального выражения продукта интерпретации. В структуре интерпретации, которая характеризуется как коммуникативная деятельность, содержатся действия, направленные на осмысление текста, и действия, связанные с порождением нового текста [11, с. 17];

3) объяснение (каким образом процессы взаимодействия адресанта и реципиента соотносятся с социальным контекстом и являются социально релевантными).

Учитывая профессиональную деятельность политологов, особую актуальность приобретает обучение студентов умениям анализа и интерпретации иноязычных политических текстов. Более того, деятельность специалистов в ситуациях профессионального общения на международном уровне связана не только с интерпретацией профессионально ориентированных текстов, но и использованием этой информации в профессиональной деятельности.

Сегодня неотъемлемым компонентом межкультурной коммуникативной компетенции является политическая корректность, лингвокультурный феномен (В.Е. Кипрская) западного мира, оказавшего значительное влияние на сферу профессионального общения.

Политическая корректность представляет собой, с одной стороны, систему культурных и поведенческих норм, принятых в обществе, которые

направлены на преодоление негативных стереотипов к дискриминируемым группам людей, с другой стороны, языковую категорию [12, с. 10-11].

Например, в связи с идеями политкорректности в названиях профессий предлагается избегать наименований с морфемой *«man»*: *chairman => chairperson; business men => business people; fireman => firefighter.*

Политическая корректность находит свое выражение в языке, главным образом, с помощью эвфемизмов. Эвфемизм – «это языковая единица, которая используется в качестве более приемлемой альтернативы вместо другой языковой единицы, которая по причинам этики, морали и т. д. может считаться неуместной в данной прагматической ситуации» [13, с.43]. Приведем некоторые примеры политкорректных эвфемизмов:

- для того чтобы, повысить социальный престиж профессии, используется эвфемизм *«sanitation engineer»:*

"Mr O'Suilleabhain is a water and <u>sanitation engineer</u> who has worked overseas for the International Red Cross for several years. He has spent periods in Darfur and Liberia. Mr O'Suilleabhain has worked for the aid agency building new wells to provide clean water supplies for hundreds of thousands of people for last two years. (BBC, "Kidnapped aid worker 'in contact'");

- анализ текстов средств массовой информации США показывает, что ранее приемлемые слова для обозначения расовой принадлежности заменяются эвфемизмами, исключающие расовую дискриминацию:

"I am a strong supporter of affirmative action when properly structured so there is not a quota, but it is acknowledging and taking into account some of the hardships and difficulties that <u>communities of color</u> may have experienced, continue to experience, and it also speaks to the value of diversity in all walks of American life". (The ABC news show "This Week");

- с целью скрыть проблемы в социально-экономической сфере употребляют политкорректный эвфемизм *«disadvantaged groups»*:

"*Committed to the noblest values of sport on and off the court, [Nadal's] sense of social responsibility led him to establish a foundation focusing on social work among <u>disadvantaged groups</u> and co-operation for development*". (B. Obama's Keynote Address)

«Традиционной сферой, в которой активно употребляются эвфемистические средства выражения, является дипломатия. Совершенно очевидно, что коммуникативные задачи, с которыми приходиться иметь дело дипломатам и политикам, невозможно решить, используя лишь прямые номинации, обходясь без обиняков, намеков, недоговоренностей, камуфляжа, то есть – без всего того, для выражения чего как бы и предназначены эвфемизмы» [10, с. 8]. Например, с целью создания выгодной картины происходящих событий в сознании реципиента, в политическом дискурсе названия сил коалиции могут именоваться как *«coalition forces»/ «liberating forces»*; жертвы среди мирного населения при

военных действиях называются *«casualty, collateral damage»*; военные операции определяются как *«protective reaction»*/ *«strategic operation»* / «*neutralize/neutralization*» [8, с.14].

Выполняя анализ политического дискурса, студентам необходимо уметь самостоятельно находить и адекватно интерпретировать определенные речевые приемы воздействия, средства аргументации, которые используются в англоязычном политическом дискурсе.

Рассмотрим несколько примеров:

- с помощью семантических повторов в политическом дискурсе автор выделяет основную (важную) для него информацию:

"We're lifting up forgotten communities, creating exciting new opportunities, and helping every American find their path to the American dream. The dream of a great job, a safe home and a better life for their children". (Trump Davos speech);

- инверсия выполняет эмфатическую функцию, позволяет выделять ту часть предложения, которую автор считает наиболее важной:

"Only by insisting on fair and reciprocal trade can we create a system that works not just for the United States but for all nations," the president went on. We cannot have free and open trade if some countries exploit the system at the expense of others. We support free trade but it needs to be fair and it needs to be reciprocal. (Trump tells Davos: 'America First' does not mean 'America alone').

Следующий пример взят из статьи "Vanity Fair", речь идет о внутрипартийных лидерах республиканской партии (Марко Рубио и Теда Круза). Ссылаясь на тот факт, что Тед Круз был участником «Движения чаепития», автор характеризует его как радикала. В 2009г, в США появилось «Движение чаепития», в связи с недовольством политикой Б. Обамы. Последователи данного движения известны среди американских политиков крайне консервативными взглядами и не способностью идти на компромиссы.

"The unique unlikability of Ted Cruz was, for a time, an asset in deep-red Texas. Elected to the Senate in 2012 on a wave of Tea Party discontent, Cruz quickly established his outsider credentials by shutting down the government, grandstanding, maligning his colleagues, blithely stoking ignorance and generally making himself the most hated man in the Senate".

Представим несколько примеров разработанных нами упражнений, которые могут быть использованы при обучении иностранному языку будущих политологов. Главной целью данных упражнений является обучение студентов анализу и интерпретации эвфемизмов.

Activity 1

Read the following statements containing sexist language. Rephrase them to make them politically correct. (Прочитайте и замените следующие «сексистские» высказывания на гендерно-нейтральные).

1. Each student will do better if he has a voice in the decision.
2. The chairman of the French bank Societe Generale has announced his resignation.
3. All that stands between the tents and the huge weight of water is a system of man-made embankments.

Activity 2

Read the following popular proverbs and say how they would sound today if we wanted to be politically correct. (Прочитайте и перефразируйте следующие популярные пословицы, используя политкорректный язык).

1. Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy, and wise.
2.He who hesitates is lost.
3. A man's home is his castle.

Activity 3

Column A represents traditional names for different jobs, and column B gives the politically correct version. Match the names in column A with those in column B. (Колонка А содержит традиционные названия различных профессий, а колонка В – их политкорректную версию. Соотнесите колонку А с колонкой В):

A	B
1. housemaid (houseworker)	*A rodent operative*
2. dustman	*B houseperson*
3. ratcatcher	*C refuse collector*
4. telephone lineman	*D chairperson (mediator, coordinator)*
5. chairman	*E funeral director (mortician)*
6. undertaker	*F telephone installer (or phone line installer)*
7. literary agent	*G automobile engineer (or engine redesigner or vehicular consultant)*
8. automobile mechanic	*H anchorperson*
9. a night watchman	*I day care provider*
10.janitor	*J editorial representative*
11.Anchorwoman	*K social worker (or caregiver)*

Activity 4

Many people are sensitive about their abilities, age, culture, and appearance. Make the following statements sound as politically correct as possible. (Прочтите и перефразируйте следующие высказывания с помощью политкорректных эвфемизмов).

1. The EU is committed to ensure sustainable freedom to travel for everyone, including invalids and old people.
2. For blind people negotiating the roads of a busy city can be a nightmare.
3. Hollyoaks' actress Rachel Shenton talks about learning British Sign

Language and how society needs to be more aware of deaf people's needs.
4. I think it is scandalous that a cripple can not be educated in a «normal» school.
5. Parents of fat kids are about to be targeted by a government information campaign.

Activity 5

Can you call things by their proper names? Read the following statements and rephrase the underlined parts using neutral language. (Прочтите следующие высказывания и замените подчеркнутые эвфемизмы нейтральными эквивалентами).

1. "China's textile sector, the biggest beneficiary of WTO access, is now in deep trouble of the consequence of shooting exports to the U.S., who has published the temporary safeguard measures on import of textile products from China this May".
2. "The first term has to do with depopulation of the bull calf operation. We have made a decision to depopulate those bull calves".
3. "We do not know the extent of the "rendition" program, in which suspects were handed over to co-operative countries for aggressive and reportedly abusive questioning. We do not know the full extent of the administration's warrantless domestic electronic surveillance".

Activity 6

Read the following newspaper extracts and try to find euphemisms (or dysphemisms). (Прочтите следующие газетные статьи и постарайтесь найти эвфемизмы (дисфемизмы). (Дисфемизм – это замена эмоционально или стилистически нейтрального слова более грубым, пренебрежительным).

№1. Attempts at encouraging banks to take over each other, dispensing with competition regulations, are neither desirable nor workable (HBOS rescue in jeopardy, October 1). They are not workable because they only prolong the uncertainty about the viability of the banking system. What is needed is a swift decline in share prices for banks and that is more likely to happen if government stops making half-hearted gestures towards the rescue of troubled banks, so that a large segment of the banking industry can be nationalised quickly at low cost. The loan books could then be stripped of potentially non-performing assets, liabilities taken over by government, for the restructured banks to be returned to the private sector with transparent accounting rules for ascertaining the riskiness of assets.

(BBC,"Safe deposits for our future")

№2. Now let me be clear. John McCain's been going around the country talking about how much I want to meet with Raul Castro, as if I'm looking for a social gathering. That's never what I've said, and John McCain knows it. After eight years of the disastrous policies of George Bush, it is time to pursue direct diplomacy, with friend and foe alike, with preconditions. There will be careful

preparation. We will set a clear agenda. And as President, I would be willing to lead that diplomacy at a time and place of my choosing, but only when we have an opportunity to advance the interests of the United States, and to advance the cause of freedom for the Cuban people.

(Remarks of Senator Barack Obama: Renewing U.S. Leadership in the Americas Miami)

Activity 7

Spokespeople sometimes use dysphemisms. Can you find and paraphrase these dysphemisms using euphemisms? (Найдите и перефразируйте дисфемизмы, используя эвфемизмы.)

1) More than half of you represent the very first member of your family to ever attend college. In the most diverse university in all of New England, I look out at a sea of faces that are black and Hispanic and Oriental and Arab. I see students that have come here from over 100 different countries, believing like those first settlers that they too could find a home in this City on a Hill - that they too could find success in this unlikeliest of places.

(B. Obama's speech at the University of Massachusetts at Boston Commencement Address)

2) Last December, 13 police officers were arrested on suspicion of belonging to a criminal gang accused of arms trafficking and extortion in a poor neighbourhood of Rio de Janeiro.

Rio's military police are on the front line of the fight against drugs gangs which dominate many of the city's deprived districts or favelas.

(BBC, "Brazil police arrested in Rio corruption and gang purge")

3) RNLI (The Royal National Lifeboat Institution) Operations Director, Michael Vlasto, said the increase in demand for their services may be due to more people holidaying at home this year.

"There is a greater range of water-based activities and access to relatively cheap or used equipment, so more people are now using the sea for leisure," he added.

"While the majority enjoy their watersports without getting into trouble, some end up needing the help of the RNLI's lifeboat volunteers, so it's really important that this group of sea users supports us."

(BBC, "Busy summer for lifeboat rescues")

Наш практический опыт преподавания иностранного языка показал, что предлагаемые упражнения являются достаточно эффективными для формирования умений высказываться политкорректно. Текстовый материал, включенный в упражнения, подобран из оригинальной английской и американской прессы, и он может успешно применяться на занятиях по культуре речи английского языка, предназначенных для студентов – политологов.

Разработанный материал может эффективно использоваться как в ходе аудиторных занятий, с целью развития и совершенствования

профессиональных умений студентов, так и в качестве заданий для самостоятельной работы студентов, а также для контроля сформированности у студентов межкультурной коммуникативной компетенции.

Предлагаемый практический материал может активно применяться в различных учебных пособиях по практике устной речи английского языка, предназначенных для студентов политологического факультета вуза для повышения эффективности обучения предмету, для развития практических умений и навыков интерпретации англоязычных текстов.

В стремительно меняющемся мире, чтобы соответствовать профессиональным требованиям, которые выдвигаются современным обществом, специалистам в сфере политологии, представляющим свою страну на международной арене, особенно актуальным является совершенствование уровня языковой подготовки. В настоящее время необходимо подготовить специалистов-политологов, способных адекватно понимать и уметь интерпретировать политкорректный язык англоязычного дискурса, специалистов способных самостоятельно анализировать эвфемистические замены англоязычных политических текстов и использовать политкорректный язык в собственных высказываниях. В статье был представлен комплекс упражнений, направленного на развитие и совершенствование профессиональных умений анализа иноязычных политических текстов у будущих политологов, что, безусловно, поможет их совершенствованию в профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Алешина Е.Ю.* Публичный политический дискурс конфликтной ситуации монография. М.: Прометей, 2015. С. 220.
2. *Алтунян А.Г.* Анализ политических текстов: Учебное пособие. – М.: Университетская книга; Логос, 2006. С.384.
3. *Иванова Н.В.* Когнитивные опоры в обучении пониманию политического дискурса: автореф. дис. … канд. пед. наук., М., 2004. С.23.
4. *Ивина Л.В., Мороз Н.Ю.* Принципы обучения иностранному языку для специальных целей в зависимости от уровня иноязычной компетенции [Электронный ресурс] // М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2018. С. 45–53. Режим доступа: http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 1 (790). Сер. Педагогические науки.)
5. *Кипрская Е.В.* Политические эвфемизмы как средство камуфлирования действительности в СМИ (на примере конфликта в Ираке 2003-2004 гг.). Киров, 2005. С.18.
6. *Коряковцева Н.Ф.* Роль иностранного языка в профессиональной подготовке современного специалиста // Современное лингвистическое образование перспективы развития. Коряковцева Н.Ф. Гальскова Н.Д. Гусейнова И. А. Коллективная монография М., 2018. С. 98-111.
7. *Крысин Л.П.* Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. Берлин,1994. №1-2. С.28-49.

8. *Павлишак Т.А* Лингвокультурологическая интерпретация художественного произведения как компонент профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка (французский язык): автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2007. С. 25

9. *Панин В.В.* Политическая корректность как культурно-поведенческая категория: автореф. дис. … канд. фил. наук. – Тюмень, 2004. – С.19.

10. *Порохницкая Л.В.* Концептуальные модели в семантике эвфемизма: Монография, ФГБОУ ВО МГЛУ. – М., 2018. – С.167.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриат по направлению подготовки 41.03.04 Политология от 23.08.2017

Добринская О.А.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИЕРОГЛИФИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности преподавания японской иероглифики на начальных курсах ВУЗа. Произведен обзор традиционных и новых методик обучения.
Ключевые слова: японский язык, иероглифы, методика, компьютерные технологии

Dobrinskaya O.A.

TEACHING *KANJI* AT THE BEGINNER LEVEL OF JAPANESE LANGUAGE STUDIES

Abstract: The article covers some aspects of teaching Japanese kanji for the beginner level university students of Japanese. It includes an overview of traditional and new teaching methods.
Key words: Japanese language, kanji, teaching methods, computer technologies

Изучение японского языка является важным аспектом подготовки специалистов-международников в Дипломатической Академии. Обучение японскому языку осуществляется на основании использования российских и японских учебных материалов. За основу взят учебник Л.Т.Нечаевой «Японский язык для начинающих», учебник Л.Т.Нечаевой и коллектива авторов «Японский язык для продолжающих», а также японский фонетический курс «Майнити-но кикитори», материалы из учебника «Тобира», рассказы для домашнего чтения и другие материалы по отдельным темам, которые могут представлять интерес в рамках учебного процесса.

В Академии отдаётся приоритет комплексному подходу, то есть поэтапному изучению студентами одновременно письменности и грамматики, и, параллельно с этим, выработке навыков аудирования, овладение которыми затруднено без визуальной опоры на текст вследствие высокой омонимичности японского языка [4, с. 50]. Для того чтобы вся группа могла в равной степени принимать участие в процессе обучения, ее следует вывести «на необходимый уровень владения грамматико-синтаксическим арсеналом изучаемого языка, необходимым для дальнейшего профессионального роста и освоения базовой лексики общественно-политического дискурса» [11, с. 209].

Начальный этап обучения японскому языку предполагает развитие лингвистической компетенции, включающей иероглифическую, фонологическую, лексическую и грамматическую компетенции [8, с. 9].

Приступая к изучению языка, студенты сталкиваются со многими сложностями. Помимо объективных трудностей, связанных с

необходимостью запоминания большого количества азбучных знаков и иероглифов, лексики и грамматических конструкций, эти сложности связаны с особенностями восточного менталитета.

Изучение иероглифики является одной из основ овладения японским языком. Помимо двух фонетических азбук – хираганы и катаканы, в японском языке существует несколько тысяч иероглифов. Иероглифы были заимствованы из Китая, хотя существуют те, которые были созданы в Японии (около 150, так называемые «кокудзи»). В отличие от китайских иероглифов, которые обычно имеют одно прочтение, если не принимать во внимание диалектные различия, большинство японских иероглифов имеют несколько прочтений. Верхние (*он*) чтения представляют собой фонетически измененные китайские чтения, а нижние (*кун*) имеют японское происхождение.

Процесс эволюции иероглифики в Японии привел к постепенному упрощению написания и сокращению количества используемых иероглифов. В 1981 г. правительство утвердило необходимый иероглифический минимум – дзёё кандзи, который составлял 1945 единиц, а в 2010 г. был дополнен до 2136. Для иностранцев, сдающих международный экзамен на знание японского языка, требуется знать как минимум 1100 иероглифов.

За первые два года обучения студенты осваивают порядка 600 иероглифов. Преподавание иероглифики начинается примерно на второй месяц обучения, когда они изучили азбуку хирагана и часть азбуки катакана.

Значение иероглифов было давно изучено и выделено российскими учеными. Так, известный китаист академик В.М.Алексеев отмечал следующие особенности использования иероглифов: возможность записи одним знаком целого понятийного комплекса независимо от его длины, возможность по графическому облику иероглифа предсказать его значение, роль иероглифов для снятия омонимии, а также тесная связь культурной традиции с иероглификой [1, с. 34].

В основе подхода к изучению иероглифики должно лежать понимание необходимости «примерить на себя» тип мышления японцев. Согласно исследованиям ученых, особенности восприятия информации сформировали у японцев ассоциативный тип мышления, связанный с правым полушарием. У народов с алфавитным типом письменности, наоборот, сформировано логико-вербальное мышление, связанное в основном с активностью левого полушария [8, с. 9].

Первоначально студенты воспринимают иероглифы как абстрактные символы, подлежащие заучиванию, а не как органичную часть языковой структуры. Значение иероглифов определяется тем, что, в отличие от фонетической азбуки, они обладают не только звучанием, но и смысловым содержанием. Обучающиеся начинают осознавать значение и удобство

использования иероглифов, когда сталкиваются со сложностями в определении значения одинаково звучащих слов. Кроме того, иероглифы помогают им лучше структурировать текст, который пишется путем сочетания иероглифов и хираганы (так называемое смешанное письмо - *кандзи кана мадзири бун*), и позволяет распознать, где присутствуют значимые слова, а где падежные показатели. Как отмечает В.М.Алпатов, соотношение иероглифов и хираганы в определенной степени компенсирует такую особенность японского письма, как отсутствие пробелов: оно позволяет при чтении выделять если не слова, то хотя бы отрезки текста с лексическим и грамматическим значением [1, с. 34].

Методики обучения иероглифике на начальном этапе направлены на комплексное усвоение материала. Прежде всего, это выработка моторных навыков – показ на доске, порядок черт, анализ формы и сбалансированности компонентов, демонстрация схожих иероглифов и их отличий, обведение образца и прописывание его. На первом этапе важно обращать внимание студентов на то, что в Японии придают большое значение искусству каллиграфии. Количество черт определяет местонахождение иероглифа в словаре. Неверное написание даже одного элемента иероглифа может привести к искажению его вида. В таком случае он может быть воспринят как совершенно иной иероглиф. Порядок черт влияет на вид иероглифа, и его нарушение может привести к тому, что иероглиф невозможно будет прочесть и понять.

Обязательным элементом является задействование методов мнемоники, а именно разбор иероглифа по элементам. Выделение ключа (базового элемента) иероглифа, фонетика (элемента, определяющего его звучание), а также ассоциативные методы (например, иероглиф «любить, любимый» – это сочетание иероглифов «женщина» и «ребенок») позволяют улучшить запоминание.

В качестве домашней работы рекомендуется многократно прописывать и проговаривать вслух иероглифы, что позволяет закрепить знания одновременно на уровне моторной, зрительной и слуховой памяти. Потому что «подготовленный специалист, кроме хорошего уровня владения языком, должен обладать особыми навыками письменного перевода» [7, с. 379].

Давно существует зарекомендовавший себя метод работы с иероглифическими карточками. Студенты самостоятельно готовят карточки, на одной стороне которых написан иероглиф, на другой – его фонетическое звучание и перевод. Работа с карточками развивает зрительную память и способствует запоминанию иероглифов. «По мнению японских педагогов, благодаря визуальному восприятию развивается воображение и тяга к творчеству, увеличивается словарный запас, улучшается память и концентрация внимания» [6]. В итоге, все это

вырабатывает навыки информационно-аналитической работы с аутентичными текстами по специальности [10, с. 133].

Помимо указанных выше упражнений следует уделять внимание заданиям, направленным на восприятие иероглифов в тексте, умение распознать, прочитать и по возможности догадаться о значении их словосочетаний.

Следует также обращать внимание студентов на каллиграфию и на связь иероглифики с культурными традициями японцев. О том, насколько высоко японцы ценят умение владеть кистью, свидетельствует тот факт, что шедевры каллиграфии представляют художественную ценность и приравниваются к художественным произведениям. Каллиграфия имеет глубокое философско-религиозное измерение. Каллиграфия является неотъемлемой частью современной жизни. С 1995 г. в Японии существует традиция путем всенародного голосования выбирать иероглиф года. В 1990-е гг. в Японии зародилось такое течение как «артистическая каллиграфия», сочетающая традиционную каллиграфию, музыку и танцы. Студенты имеют массу возможностей для более глубокого изучения художественного письма. В России существуют музеи каллиграфии, где проводятся специализированные выставки и мастер-классы, различные мероприятия проходят в отделении Японского фонда.

Для облегчения запоминания рекомендуется задавать ежедневно небольшое количество иероглифов – от 7 до 10, что соответствует положениям психологической концепции Дж.Миллера об ограничивающем объем оперативной памяти человека «магическом числе 7». Суть концепции сводится к тому, что человеческая оперативная память в состоянии удержать 7+(-)2 информационных «смысловых куска», будь то отдельные слова, фразы или абзацы, что было подтверждено фактическими данными, полученными в результате экспериментов, проведенных И.А.Зимней, по восприятию, пониманию, воспроизведению студентами репрезентативных текстов [3, с.201].

С этой же целью во время объяснения необходимо постараться максимально задействовать ассоциативное мышление, показать сочетания с уже знакомыми иероглифами, приводить примеры использования разных чтений иероглифа [5].

Необходимо каждый учебный день на первом и втором курсах посвящать написанию иероглифов у доски, что позволяет не только отвечающему, но и остальным студентам вспоминать их написание и прочтение. Кроме того, можно периодически проводить тесты на чтение и написание иероглифов, а также делать упражнения, посвященные отработке чтения иероглифов, как с предварительной подготовкой, так и без нее.

Изучение иероглифов требует значительных временных и психологических затрат, к чему зачастую бывают не готовы студенты. По

мере накопления материала возникают психологические трудности, которые часто приводят к снижению мотивации.

Появление новых технических средств обучения несет как возможности упрощения процесса обучения, так и напротив, вызовы процессу овладения иероглифическим письмом. Так, нельзя не упомянуть о существовании таких электронных словарей, как «ЯРКСИ» и «Imiwa?». Эти словари удобны, поскольку содержат информацию о написании, количестве черт, ключах, примеры словоупотребления, иероглифические сочетания, а также приводят различные классификации иероглифов. Японский фонд и Институт японского языка Кансай выпустили приложения для начинающих «Kanji memory hint», которые можно рекомендовать для самостоятельного обучения и повторения иероглифов.

Полезным для изучения иероглифов является подготовка к международному экзамену по определению уровня владения языком - Норёку сикэн. Экзамен состоит из пяти уровней, самый низкий 5-й уровень требует знания 103 иероглифов, высший 1-й уровень – 1170 иероглифов. Подготовка к экзамену является хорошим стимулом к изучению и повторению иероглифов. В то же время следует отметить, что Норёку сикэн направлен на знание прочтений иероглифов, на их узнавание в тексте, однако не предполагает тренировку их написания.

Распространение информационно-компьютерных технологий, безусловно, позитивно влияет на процесс обучения японскому языку, в том числе на совершенствование знаний иероглифики. Доступ к информации любого рода, возможность уточнения спорных вопросов, тренировочные материалы делают процесс изучения иероглифов гораздо легче и удобней. В отличие от традиционных бумажных словарей, для поиска иероглифа в электронных словарях не требуется знание ключей и порядка черт, а в некоторых словарях достаточно только скопировать написание иероглифа, а не указывать его прочтение.

В то же время нельзя не сказать о том, что все эти возможности имеют и отрицательную сторону. Доступность информации снижает мотивацию к запоминанию иероглифов. Так, например, существуют программы, с помощью которых можно сфотографировать текст и получить прочтение всех иероглифических сочетаний, содержащихся в нем. Такие программы удобны для быстрой обработки больших текстов, однако с точки зрения обучения иероглифике они контрпродуктивны. В условиях постоянной доступности электронных словарей у студентов нет необходимости в запоминании иероглифов.

Еще одна особенность компьютеризации обучения связана с тем, что, печатая японские тексты на компьютере, студенты набирают на клавиатуре фонетическое звучание какого-либо сочетания и выбирают правильные иероглифы из предлагаемого компьютером списка. Они тренируют зрительную память, способность узнавать иероглифы, однако,

скорее всего, не смогут их написать самостоятельно. Эта проблема типична для тех, кто печатает, а не пишет тексты, в том числе для самих носителей языка. Согласно опросам общественного мнения, более половины японцев признаются, что не могут писать иероглифы, и связывают это с распространением сотовых телефонов и компьютеров [2].

Некоторые студенты предпочитают фиксировать весь материал на компьютере, делать домашние задания на компьютере, что приводит к значительному сокращению времени, которое тратится на написание иероглифов от руки. Это означает снижение способности к запоминанию иероглифов и, возможно, всего материала в целом. Зарубежные исследования подтверждают, что письмо от руки является более эффективным с точки зрения развития памяти и мышления, чем печатание на компьютере. В качестве примера можно привести исследование профессора Вашингтонского университета В. Бернингер, которая обнаружила при помощи функциональной магниторезонансной томографии, что письмо от руки сильнее активизирует те районы головного мозга, которые отвечают за память и усвоение новой информации [9].

Таким образом, представляется необходимым на начальных курсах дозировано использовать компьютерные технологии. Оптимальным является сочетание электронных средств и традиционных методик, основанных на многократном прописывании, проговаривании и использовании ассоциативного метода запоминания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Алпатов В.М.* Япония. Язык и общество. М., 1988.
2. Declining kanji-writing skills of Japanese blames on cell phones, computers. Japan today. 22.09.2012.
3. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М., 1989.
4. *Зиновьева И. Г., Парфёнов Е. В.* Основные аспекты преподавания японского языка в Дипломатической академии МИД России. В сб. Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. М., 2017.
5. *Зиновьева И.Г., Парфенов Е.В.* Нестандартные чтения японских иероглифов. Уч. словарь. М.: Дипломатическая академия. 2015. 82 с.
6. *Кириченко М.А.* Книжки с картинками в образовательном пространстве японского детского сада// Детский сад: теория и практика. Эдисьон Пресс. М., 2015.
7. *Литвинова Ю.Г.* Методика преподавания общественно-политического перевода в китайском языке//В сборнике: Россия - Китай: история и культура//Сборник статей и докладов участников X Международной научно-практической конференции. 2017. С. 378-382.
8. *Лихолетова О.Р., Раздорская Н.В.* Проблемы формирования иероглифической и фонологической компетенции на начальном этапе обучения японскому языку.// Иностранные языки в школе. №10, 2017.
9. Письмо от руки благотворно воздействует на мозг. Ньюсуик Польша. 05.06.2016. Иносми–www.inosmi.ru

10. *Семенов А.В.* О создании учебного пособия по переводу, реферированию, аннотированию и комментированию для старшей ступени обучения «Учим китайский язык вместе с Си Цзиньпином» // В сборнике: Восточный альманах Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации. Кафедра восточных языков. М., 2018. С. 132-138.

11. *Софронова Л.В.* Современные вызовы в преподавании иностранного языка профессиональной деятельности в магистратуре// Язык как фактор культурной дипломатии// Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 208-213.

Дрига М.В.

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СУГГЕСТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСАХ (3-10 МЕСЯЦЕВ)

Аннотация. В статье рассматривается целесообразность применения суггестивной технологии для интенсификации учебного процесса при изучении иностранного языка в сжатые сроки. Автор рассматривает преимущества применения данной малораспространенной технологии. Этот метод обучения представляет собой систему введения и закрепления учебного материала в различных ситуациях общения, активизацию обучающихся в процессе урока и мобилизацию скрытых психологических резервов личности.
Ключевые слова: суггестия, суггестопедия, интенсивное обучение, внушение.

Driga M.V.

THE EXPEDIENCY OF USING SUGGESTIVE TECHNOLOGY FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN SHORT-TERM COURSES (3-10 MONTHS)

Abstract. The article discusses the need of usage a suggestive technology for the intensification of the educational process when learning a foreign language in a short time. The author considers the advantages of using this rare technology. This teaching method is a system for introducing and fixing educational material in various situations of communication, activating learners in the process of a lesson and mobilizing hidden psychological reserves of a person.
Key words: suggestion, suggestopedy, intensive training, hypnosis.

В настоящее время в связи с возросшей потребностью овладения иностранными языками в сжатые сроки и часто с узкопрактическими целями (владение языком делового общения, разговорной речью и т.д.) существует множество различных методов обучения иностранным языкам, объединяемых общим названием - **интенсивные,** или **ускоренные.**

Под интенсивным обучением иностранному языку понимается обучение, направленное в основном на овладение общением на изучаемом языке, опирающееся на неиспользуемые в обычном обучении психологические резервы личности и деятельности учащихся, в особенности – на управление социально-психологическими процессами в группе, и управление общением преподавателя с учащимися и учащихся между собой, и обычно осуществляемое в сжатые сроки.

Цель интенсивного обучения — в кратчайший срок овладеть умениями иноязычного общения. Это особенно актуально в группах офицеров ФППК, которые за 10 месяцев должны освоить два иностранных языка. Такая цель и используемые для ее достижения методические

приемы определяют целесообразность относительно большой концентрации учебных часов. Содержание интенсивного обучения — овладение комплексом навыков и умений, достаточных и необходимых для эффективного осуществления деятельности в конкретной области, а также овладение языковым материалом, обеспечивающим формирование, развитие и использование этих навыков и умений. Интенсивное обучение затронуло ряд актуальных проблем преподавания иностранных языков и привлекло внимание к новым аспектам методики в целом.

Первым, кто предложил применить суггестивное воздействие в педагогике в нашей стране, был В.М.Бехтерев. В.М.Бехтерев, известный психоневролог, специалист по теории и технологии суггестивного побуждения, теоретик психотерапии, видел колоссальные возможности, открывающиеся в этом способе побуждения для педагогической практики.

Огромный толчок в развитии современной суггестивной педагогики дал её основатель, болгарский ученый, врач-психотерапевт, доктор медицинских наук Г.К.Лозанов. Он стал основоположником суггестивной технологии в активизации резервных возможностей психики, используя для этого педагогическое суггестивное побуждение, которое он нацеливал на развитие и управление обучаемостью.

Это направление первоначальное развитие получило в середине 1960-х гг. в Болгарии, где в Научно-исследовательском институте суггестологии под руководством Г. Лозанова были разработаны основы суггестопедического метода обучения иностранным языкам, получившего широкое распространение во многих странах мира применительно к преподаванию разных дисциплин, а не только иностранных языков.

Все интенсивные методы стремятся к активизации психологических резервов личности обучаемого, часто неиспользуемых при традиционном обучении. От такого обучения интенсивное отличается способами организации и проведения занятий: уделяется повышенное внимание различным формам педагогического общения, созданию особого социально-психологического климата в группе, поддержанию учебной мотивации, снятию психологических барьеров при усвоении учебного материала и его активизации в речи. [3, с. 16]

Методисты и психологи отмечают эффективность суггестопедического метода, заключающуюся, по их мнению, в следующем:

1) усвоение очень большого количества речевых единиц;

2) выработка способности учащихся активно использовать языковой «запас» в общении на иностранном языке, в понимании иностранной речи, в умении гибко варьировать такое общение, переносить усвоенные речевые единицы в другие ситуации;

3) создание чрезвычайно мощной мотивации обучения;

4) снятие психологических барьеров (стеснения, страха, скованности).

Суггестопедическая модель обучения предусматривает следующие этапы работы: **дешифровка** – знакомство с новым материалом, расшифровка всех сложностей содержания, **активный сеанс** – чтение преподавателем нового текста, **концертный сеанс** – повторное чтение текста преподавателем на фоне звучащей музыки, разработка учебного материала с помощью суггестивных этюдов. В конце цикла проводится заключительный «спектакль» – драматизация текста.[1, с. 200]

Весь период обучения делится на две части: устный вводный курс и основной курс с использованием учебного пособия, включающий активный и концертный сеансы, первичную и вторичную разработку материала. Главными методическими приемами обучения являются: чтение и перевод текста преподавателем, хоровое и индивидуальное повторение частей текста учащимися, разыгрывание этюдов, решение проблемных ситуаций и мыслительных задач, участие в играх и диалогах.

Это обучение на основе эмоционального внушения в бодрствующем состоянии, приводящее к сверхзапоминанию. Оно предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии (внушения). Реализация данной концепции предполагает создание особых психолого-педагогических условий обучения. [2, с. 19]

Для преподавателя это означает:

• высокий авторитет: широкая известность, впечатляющие успехи в обучении, выдающиеся личные качества, сила убеждения и др.;

• инфантилизация – установление естественной обстановки доверия, когда обучаемый как бы вверяет себя преподавателю;

• двуплановость при введении нового материала: каждое слово, несущее самостоятельную смысловую нагрузку, сопровождается соответствующей интонацией, жестом, мимикой и т.д.

Для обучаемого необходимо:

• формирование веры в осуществимость задач обучения;

• постоянное положительное эмоциональное подкрепление за счет эстетических и комфортных условий; внушения мысли об огромных возможностях интеллекта обучаемых, демонстрации быстрого продвижения вперед в изучении дисциплины и др.;

• «погружение» в учебную дисциплину, концентрированное изучение материала: каждый день только одна учебная дисциплина по 4-6 часов в течение 2-3 месяцев и др. Суггестивная технология применительно к педагогическим технологиям является средством психологического воздействия на обучаемый коллектив, которое, управляя теми или другими реакциями или процессами в организме человека, вызывает аффект расширения познавательных и репродуктивных возможностей личности, что в целом приводит к интенсификации учебного процесса, т.к. суггестия – это форма эмоционально-вербального управления различными

психическими, психофизиологическими и физиологическими реакциями человека.

Этот метод обучения представляет собой систему введения и закрепления учебного материала в различных ситуациях общения, активизацию обучающихся в процессе урока и мобилизацию скрытых психологических резервов личности. Г. Лозанов обратил внимание на резервные возможности психики обучаемого и возможности активизации психической деятельности в процессе занятий, что позволило ему существенно повысить эффективность обучения. Г. Лозанов первым подчеркнул роль подсознательного начала в психической деятельности и показал возможности целенаправленного воздействия на нее. Практика показала большие возможности, заложенные в методике суггестопедического обучения. Наиболее ярко они представлены в рамках краткосрочного обучения языку в системе различных курсов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Востриков А.А., Табидзе А.А.* Суггестивная педагогика. Педагогическая психотерапия. Томск, 2008. С. 195-204.

2. Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам. В сб.: “Методы интенсивного обучения иностранным языкам”. Вып.3, М., 1977, с.7-16.

3. *Лозанов Г.* Суггестопедия при обучении иностранным языкам. - В сб.: “Методы интенсивного обучения иностранным языкам”. Вып. 1, М., 1973, с.9-17.

Егоршина Н.В.

ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Аннотация. Автор обосновывает роль фоновых знаний для успешного общения, обращая внимание на семантическую наполненность, которая обусловливает конкретные условия их использования. Это сложная система, обладающая как своеобразным строением, так и специфическим содержанием. Изучение общих точек соприкосновения у различных культур активно способствует налаживанию международных контактов.
Ключевые слова: фоновые знания, коннотации, ассоциативные реалии, пресуппозиция

Egorshina N.V.

BACKGROUND KNOWLEDGE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF CULTURAL WORLDVIEW

Abstract. The author substantiates the role of background knowledge for successful communication, paying attention to the semantic content, which determines the conditions of their use. This is a complex system, which has both a peculiar structure and specific content. The study of common points of contact among different cultures actively contributes to the establishment of international contacts.
Keywords: background knowledge, connotations, associative realities, presupposition

В современном мире культурные, экономические и научные контакты представителей различных стран делают актуальными темы, относящиеся к исследованиям в области межкультурных коммуникаций, соотношения языков и культур. Сегодня параллельно с быстрыми изменениями образа жизни людей меняется сам язык и языковой вкус: живая речь насыщается новыми словами, названиями, появляется огромное количество лексики с национально-культурной оценочностью. Это и пословицы, и поговорки, и фразеологизмы, и прецедентные феномены и многое другое. Поскольку язык не существует вне культуры, а оказывается его составной частью, он является непосредственным средством установления контактов между людьми в процессе межкультурной коммуникации. И для успешного общения необходимо не только владение одинаковыми языковыми средствами собеседника (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками), но и общими содержательными знаниями о мире, которые получили название фоновые (background knowledge).

С нашей точки зрения, фоновые знания - это определенная информация социокультурного характера, освоенная средним представителем той или иной этнической группы и отраженная в языке данной группы (нации, национальности или общности). Важно знать, что это те знания, которые отражены в национальном языке, в его словах и

сочетаниях. Фоновая информация включает в себя специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности её географической среды, предметы материальной культуры прошлого и настоящего, различные этнографические и фольклорные понятия. В теории перевода это называют реалиями. Реалии - не только сами факты, явления и предметы, но также их названия, слова и словосочетания, которые в совокупности формируют знания, фиксируемые в понятиях, у которых есть одна форма существования - словесная. Как известно, большинство понятий являются общечеловеческими. Но те понятия, которые отражают реалии, носят национальный характер и материализуются в безэквивалентной лексике.

Кроме обычных реалий фоновую информацию содержат и так называемые ассоциативные реалии, связанные с самыми различными национальными историческими и культурными явлениями. Они находят свое материализованное выражение в компонентах значений слов, в оттенках слов, в эмоционально-экспрессивных оборотах, во внутренней словесной форме, тем самым показывая информационные различия понятийно-сходных слов в сравниваемых языках.

Обращает на себя внимание тот факт, что большое количество часто используемых существительных «окружено» в языке эмоциональным ореолом, по определению Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова коннотациями [4, с. 11]. Коннотации, т. е. сопутствующие словам стилистические, эмоциональные и смысловые оттенки, которые обычно собираются в слове, имеющем свое вещественно-смысловое содержание, накладываются на одно из его значений. Например, в русском языке разные коннотации создаются при помощи суффиксов субъективной оценки. Также существуют такие коннотации, в которых проявляется специфика культуры, находящая свое отражение в фоновой информации. Существуют лексические единицы, заполненные такой информацией до предела: это и исторические факты, и государственные учреждения, и имена национальных и фольклорных героев, а также мифологических существ. Но существует и множество вполне обычных слов, в которых отражаются смысловые и эмоциональные «фоновые оттенки».

Рассмотрим, например, слово *луна,* являющееся лексической единицей общенационального языка и обладающее общеупотребительным значением. Понятно, что луна – это уникальный объект, доступный для наблюдения, однако страноведческие фоновые знания фиксируют разные понятия данного слова в художественных произведениях разных языков. Например, у русских «луна» вызывает следующие ассоциации:

1. Луна как символ идеального мира: Когда луна сверкнет во мгле ночной / Своим серпом, блистательным и нежным, / Моя душа стремится в мир иной, / Пленяясь всем далеким, всем безбрежным (К. Бальмонт);

2. Луна как символ любви: Жить – так жить, любить – так уж влюбляться. / В лунном золоте целуйся и гуляй, / Если ж хочешь мертвым поклоняться, / То живых тем сном не отравляй (К. Бальмонт);

3. Луна как символ вечности, дороги жизни: Возвращаться опасной дорогою / С соучастницей вечной – луной, / Быть принцессой лукавой и строгою / Лунной ночью, дорогой лесной (М. Цветаева);

4. Луна как символ влияния на человека: Я – тень от чьей-то тени. / Я – лунатик / Двух темных лун (М. Цветаева);

5. Луна как мифический образ: Я – душа твоя: Урания: / В боги – дверь. / В час последнего слияния / Не проверь (М. Цветаева);

6. Луна как символ смерти: За озером луна остановилась / И кажется отворенным окном / В притихший, ярко освещенный дом, / Где что-то нехорошее случилось (А. Ахматова);

7. Луна как символ тоски, грусти: Неуютная жидкая лунность, / И тоска бесконечных равнин, / Вот, что видел я в резвую юность, / Что любя проклинал не один (С. Есенин).

В стихотворениях поэтов Серебряного века «луна» приобретает различные оттенки: желтый, серый (седой), светло-зеленый. А в китайском языке «луна»:

1. символ красоты, гармонии и пустоты: 独坐幽篁里, 弹琴复长啸.

2. носитель человеческих эмоций, любви: 今夜鄜州月, 闺中只独看.

3. символ одиночества: 移舟泊烟渚，日暮客愁新.

4. символ вечности и бессмертия: 青天有月来几时, 我今停杯一问之.

В испанском языке также есть несколько устойчивых выражений со словом луна:

estar de buena (mala) luna - *быть в хорошем (плохом) настроении;*

darle (a alguien) la luna - *он не в себе, на него нашло помрачение;*

quedarse a la luna - *остаться ни с чем, обмануться в своих надеждах;*

dejar a la luna - *оставить ни с чем, обмануть*.

Таким образом, в каждой культуре даже у обычных предметов есть свое значение, они несут в себе определенную смысловую нагрузку. Не зная этого, нельзя в полной мере интерпретировать текст.

К сожалению, роль фоновых знаний как важнейшего фактора понимания текста, с одной стороны, и культуры народа, с другой, изучена еще недостаточно. Само понятие «фоновые знания» является одним из основных терминов когнитивной лингвистики, который используют при анализе экстралингвистических аспектов коммуникации. В Словаре лингвистических терминов под редакцией О.С. Ахмановой дается определение фоновому знанию как «обоюдному знанию реалий говорящим и слушающим, являющемуся основой общения» [1, с. 487]. По мнению О.С. Ахмановой, фоновые знания – это тот социально-культурный фон, который характеризует воспринимаемую речь.

Отдельные ученые считают, что поскольку научные знания не систематизированы, дать четкое определение фоновым знаниям не представляется возможным. Вероятно поэтому и существуют разные определения фоновых знаний. Так, например, отдельные лингвисты придерживаются точки зрения К. Крамша, который считает, что человек, участвующий в коммуникации, должен придерживаться принятых в данном обществе схем поведения, которые усваиваются индивидом в процессах социализации и инкультурации [14, с. 134]. А именно, он должен знать правила поведения с людьми различных возрастных групп и социальных слоев; понимать намерения собеседника, ожидать определенную реакцию от него (например, при встрече приветствие, рукопожатие и т.п.), т.е. обладать фоновыми знаниями. Б.Хазлет выделяет четыре типа фоновых знаний, влияющих на процесс коммуникации: это, прежде всего «обыденные знания», или наивная картина мира; культурные знания, тесно связанные с ценностями родной культуры; знания о правилах взаимодействия в ситуации общения и обязательно лингвистические знания [12, с. 287].

Большинство ученых говорят о фоновых знаниях как о совокупности знаний о мире и культуре, создающих условия для успешного взаимопонимания. Речь идет о том, что фоновые знания образуют некий социально-культурный фон, характеризующий воспринимаемую речь. Согласно такой точке зрения, фоновые знания рассматриваются как экстралингвистическое явление, сопровождающее коммуникацию, как невербальный компонент речевого общения. Такой точки зрения придерживается, например, А.Н.Крюков, который полагает, что фоновые знания полностью проявляются лишь в контексте и могут быть из различных областей. При этом лингвист чаще всего рассматривает фоновые знания как невербальный компонент общения в их взаимосвязи с текстом применительно к той или иной лингвокультурной общности [8]. По словам же Г.Д.Томахина, «фоновые знания – это практически все знания, которыми располагают коммуниканты к моменту общения» [11, с. 54]. В свою очередь В.Гудикунст и И.Ким полагают, что фоновые знания (перевод английского понятия «background knowledge») – это всё, что мы знаем о мире [11, с. 442].

Рассмотрим детальнее и точку зрения, указанную в самом начале нашего изложения, согласно которой фоновые знания входят в семантику слова (речь шла о так называемых ассоциативных реалиях, связанных с самыми различными национальными историческими и культурными явлениями и находящих свое материализованное выражение в компонентах значений слов, в оттенках слов, в эмоционально-экспрессивных оборотах, во внутренней словесной форме). Данной позиции придерживаются в основном ученые, рассматривающие фоновые знания как особенности культуры носителей данного языка (например,

Н.Г.Комлев). По его мнению, в семантической структуре номинативных единиц языка присутствует экстралингвистическое содержание, которое прямо и непосредственно отражает обслуживаемую языком национальную культуру. Н.Г.Комлев предположил, что слово, отражающее предмет или явление действительности определенного социума, не только означает его, но и создает при этом некоторый фон, вызывающий ассоциации с ним. Поэтому в семантике слова должен содержаться некоторый компонент, фиксирующий именно данный социальный фон, в котором слово существует. Н.Г.Комлев пишет следующее: «Признавая наличие «внутреннего содержания слова», то есть факта, что слово-знак выражает нечто кроме самого себя, мы обязаны признать и наличие культурного компонента – зависимость семантики языка от культурной среды индивидуума» [5, с. 11]. Позднее исследователи начали говорить о существовании «национальных смыслов», «национально-культурном компоненте» слов, а номинативные единицы языка, содержащие такой компонент, они назвали лексикой с национально-культурным компонентом семантики (особо выделяя в этой связи афоризмы и фразеологизмы). При этом подчеркнули, что содержание информации, ее «глубина» или «полнота», а также последовательность и «устойчивость» связей у разных людей будут различаться. Именно эти различия объясняют существующие расхождения в понимании текстов представителями даже одной культуры, не говоря о представителях разных культур, что и вызывает, например, необходимость адаптации текста при переводе или его комментирование.

Рассмотрим данное положение подробнее. Для того, чтобы понять значение и роль фоновых знаний, необходимо обращать внимание и на семантическую наполненность, которая обусловливает конкретные условия использования фоновых знаний в процессе коммуникации вообще и в процессе межкультурного взаимодействия при переводе. Поэтому можно говорить о:

1. фоновых знаниях, полученных эмпирическим путем (на личном опыте) и опосредованно (через книги и другие носители информации);

2. универсальных (присущих всем людям) и специфических знаниях (профессиональные и национально-специфические знания);

3. различных понятиях, основанных на существовании различных сфер деятельности человеческого общества, а также различных ментальных моделях мира (например, категории времени, пространства, модальности, также невербальные средства коммуникации (мимика жесты, позы), социальные роли, обычаи и традиции).

Все аспекты общей системы фоновых знаний находятся в непрерывном контакте и взаимодействии друг с другом. Это динамическая система. Знания могут переходить из разряда опосредованных в разряд эмпирических, из специфических и национально-специфических в

универсальные (хотя вряд ли возможен обратный процесс). Поэтому отнесенность знания к какой-либо категории можно считать «плавающей».

Еще одной немаловажной чертой знаний является количество информации, которой обладает отдельный человек или группа людей. Предлагаются различные модели оценки уровней глубины владения информацией и, соответственно, понимания сообщения, содержащего данную информацию. Таким образом, фоновые знания – это сложная, многоуровневая система, обладающая как своеобразным строением, так и специфическим содержанием.

Одной из форм существования фоновых знаний является пресуппозиция – термин лингвистической семантики – необходимый семантический компонент, обеспечивающий наличие смысла в утверждении. Другими словами, пресуппозицию можно понимать как компонент смысла текста, являющийся предварительным знанием, необязательно выраженным словесно, без которого невозможно адекватно воспринять текст. С. Левинсон считает, что термин «пресуппозиция» можно рассмотреть с двух позиций. С одной стороны, само высказывание содержит определенную пресуппозицию, а, с другой, человек, воспринимающий это высказывание, имеет определенные пресуппозиции, позволяющие ему давать оценку сказанному, например, считать истинным или ложным. С. Левинсон строит свои рассуждения на высказывании Г. Фреге «Кеплер умер в бедности», истинность или ложность которого невозможно определить, если мы не знаем ничего о Кеплере. Отсюда им выделяются два типа пресуппозиций: семантические, которые демонстрируют логическую истинность высказывания, и прагматические, которые описывают отношения между говорящим и степенью уместности высказывания в данном контексте. В прагматическом аспекте автор высказывания и реципиент по-своему оценивают степень уместности высказывания. В аспекте дискурсивного анализа пресуппозиции полностью связаны с контекстом [15, с. 225].

Интересен эксперимент, в котором принимали участие студенты факультета иностранных языков одного из вузов страны, обладающие достаточной языковой компетенцией, но имеющие ограниченные социокультурные знания, так как курс страноведения к моменту эксперимента они еще не изучали. Цель эксперимента заключалась в том, чтобы ответить на вопрос, насколько лингвистический контекст может помочь правильному пониманию текста иноязычной культуры при отсутствии необходимых фоновых знаний у реципиента. Студентам были даны отрывки из романа П. Уоррена «All the King’s Men» для правильной интерпретации которых необходимо было знание определенных исторических фактов и литературных произведений. Вопросы к текстам были составлены с ориентацией на предполагаемые фоновые знания испытуемых. Задания также были нацелены на выявление ключевых слов,

которые позволили бы реципиенту верно передать смысл прочитанного, даже если реципиент не обладал необходимыми фоновыми знаниями. Ниже даны примеры отдельных вопросов к текстовым заданиям.

1. Когда приблизительно происходят описываемые события: первая половина XIX века, вторая половина XIX века, конец XIX века, первая половина XX века и т.д.?

2. Какие фразы в тексте помогли вам определить период времени? Подчеркните их.

3. Какую задачу Вилли не может выполнить? Подчеркните слова и фразы, которые помогли вам ответить на этот вопрос.

4. Трудно или легко было бы Линкольну получить голоса в колыбели Конфедерации? Почему?

5. Какой характер носит описываемое мероприятие: формальный или неформальный? Подчеркните слова и фразы, которые помогли вам ответить на вопрос. Знаете ли вы точное значение этих слов?

6. Если вы использовали догадку для понимания этих слов, что помогло вам предположить именно эти значения? Напишите слова, которые помогли вам догадаться.

Каковы же оказались результаты эксперимента? Правильный и обоснованный ответ с опорой на фоновые знания дали примерно 20 % студентов. 30 % студентов имели частичные фоновые знания и опирались на лингвистический контекст, но в ответах они колебались. Остальные ответы, в которых испытуемые полагались лишь на контекст, были неверными. Низкий процент правильных ответов объяснялся тем, что отдельные ключевые фразы содержали культурную пресуппозицию (чего не знали испытуемые) и использовались как стилистический прием.

Считается, что в процессе понимания текста другой культуры реципиент интерпретирует культурно-специфические пресуппозиции, основываясь на свои фоновые знания. Если фоновые знания присутствуют в необходимом объеме, реципиент сразу же выделяет необходимые ключевые слова для правильной интерпретации имплицируемых смыслов, т.е. необходимые фоновые знания соединяются с лингвистическим контекстом, и достигается желаемый результат. Таким образом, умственная деятельность читателей или слушателей в процессе интерпретации речи состоит прежде всего в соотнесении дискурса с их фоновыми знаниями и опытом.

Необходимо помнить, что в процессе межкультурной коммуникации ее участники накапливают знания о различиях в национальной специфике различных стран. Изучение и выявление общих точек соприкосновения у различных культур активно способствует налаживанию международных контактов и межличностному общению представителей различных стран и народов. То есть, вносит вклад в расширение диалога культур, а, возможно и в создание такого явления как интеркультура, где перевод является не

только важнейшей частью межкультурной коммуникации, но и специфической формой коммуникации с использованием как минимум двух языков. Поэтому при переводе специалисту приходится учитывать две языковые картины мира. И здесь могут возникнуть трудности в переводе, которые обусловлены следующими факторами:

1. специфичностью семантики языковых единиц,

2. несовпадением «картин мира», создаваемых языками для отражения внеязыковой реальности,

3. различиями в самой реальности.

Преодолеть такие трудности может лишь компетентный переводчик, обладающий знаниями как о языковых единицах сравниваемых языков, так и о фактах жизни взаимодействующих обществ. Переводчик является полноправным участником межъязыковой коммуникации, очень важным ее посредником. Поэтому специалист должен различать знания, понятные большинству, и знания, присущие представителям лишь определенной культуры. Кроме того, нужно помнить о речевом этикете и социальной дифференциации. Поэтому для переводчика важно обладать фоновыми знаниями конкретной языковой культуры для верного выбора приемов перевода. В последнее время необходимость обучения переводчиков фоновым знаниям культуры изучаемого языка не вызывает сомнения. И владение фоновыми знаниями рассматривается как неотъемлемый компонент переводческой компетенции наряду с наличием лингвистических знаний, определенных психологических качеств и способностей к литературотворчеству. С другой стороны, владение приемами перевода специфических культурных компонентов фоновых знаний (такими как калькирование, транскрибирование и другими) является одним из основных навыков профессиональных переводчиков.

Как выяснилось из эксперимента выше, экспликация фоновых знаний служит для восполнения пробелов в информации о жизнедеятельности языкового коллектива текста оригинала, семантических лакун, имеющихся у рецепторов перевода. Однако в процессе перевода порой бывает трудно решить, какая именно фоновая информация может отсутствовать. Переводчик должен учитывать степень распространенности фоновых знаний.

И здесь понятно, что индивидуальные фоновые знания участников межкультурной коммуникации отличаются, но в целом фоновые знания представителей определенной культуры обладают значительным сходством.

Очевидно также, что универсальные фоновые знания не будут представлять дополнительных сложностей, поскольку в каждом языке они выражены языковыми универсалиями и соответствующими лексико-грамматическими приемами. В свою очередь национально-специфические фоновые знания очень часто являются основной преградой на пути

взаимопонимания. Поэтому именно национально-специфические или страноведческие фоновые знания при обучении иностранному языку являются ключевыми. Актуальность фоновых знаний очень важна для перевода еще и потому, что характеристики культурной общности меняются во времени. Исторические и политические события исчезают из памяти, личности теряют популярность, на смену старым анекдотам и афоризмам приходят новые.

Именно опосредованные знания играют значительную роль в формировании фоновых знаний в современном мире. Если раньше национально-специфическая информация извлекалась из литературных произведений (знание героев произведений, авторов, цитат), а также из устного творчества (знание пословиц, поговорок, сказок, песен), то в последние несколько десятилетий основным источником фоновых знаний являются средства массовой информации (СМИ). Но с другой стороны, именно СМИ, также как и глобализация, способствуют универсализации фоновых знаний человечества.

Весьма непростым является вопрос отбора информации из категории исторических, географических и социально-политических фоновых знаний. Крайне сложно оценить, что именно известно представителю данного общества (даты, имена, названия, события, их причины и последствия), в каком объеме и насколько эта информация проста для межкультурного взаимопонимания.

Также необходимо помнить и об упомянутых нами ранее ассоциативных связях между знаниями. Известно, что одни и те же предметы вызывают различные ассоциации (иногда прямо противоположные) у представителей разных культур. Порой коннотативный смысл, которым обладает нейтральное, на первый взгляд, слово, становится настолько существенным в процессе коммуникации, что полностью изменяет значение высказывания, а при неспособности одного из коммуникантов воспринять эту коннотацию приводит к недопониманию или полному непониманию. Естественно, что коннотации и ассоциации, которые вызывают национально-специфические фоновые знания, требуют специального внимания со стороны участников межкультурной коммуникации и, особенно, переводчиков.

Таким образом, несмотря на различные точки зрения относительно лингвистической или экстралингвистической природы фоновых знаний, можно говорить о сложной, динамической, многоуровневой системе фоновых знаний, представляющих универсальные или специфические фоновые знания, приобретенные эмпирическим и опосредованным путем и относящиеся к различным областям человеческой жизнедеятельности. При решении о необходимости экспликации фоновых знаний в той или иной форме приходится учитывать следующие факторы: доступность информации, ее актуальность, то есть диахронический аспект

взаимодействующих культур; принадлежность информации к универсальным или специфическим знаниям в различных категориях; а также ассоциативные и коннотативные связи, возникающие при упоминании определенной фоновой информации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966.
2. *Апресян Ю.Д.* Коннотации как часть прагматики слова. М., 1995.
3. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М.: Рус.яз., 1990.
4. *Говердовский В.И.* История понятия коннотации. М., 1979.
5. *Комлев Н.Г.* Компоненты содержательной структуры слова. М.: Наука 1969. с. 11
6. *Крюков А.Н.* Фоновые знания и языковая коммуникация// Этнопсихолингвистика/ Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина, А.Н. Крюков и др. М.: Наука, 1988. с. 19-34.
7. *Миролюбов А.А.* Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам. М,. 2001.
8. *Шеина И.М.* Роль фоновых знаний в понимании иноязычного текста. Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009.
9. *Томахин Г.Д.* Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения// Иностранные языки в школе. №4 М., 1980.
10. *Томахин Г.Д.* Реалии-американизмы: Пособие по страноведению. М., 1988.
11. *Gudykunst W.B., Kim Y.Y.* Communication with strangers: an approach to intercultural communication. N.Y.: McGraw-Hill, 1997.
12. *Haslett B.* Communication, strategic action on context. Hillsdale; N. J.: Lawrence Erblaum Associates, Publishers. 1987. p. 287.
13. *Hirsh E.D. Jr.* Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston, 1987.
14. *Kramsch C.* Language and Culture (Oxford Introductions to Language Study). Oxford University Press, 2000. p. 134

Levinson S.C. Pragmatics. – Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 1983. Ch. 4 «Presupposition», p. 225-240.

Ефимова О.Ю.

УЧЕТ ФОНЕТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ)

Аннотация. В докладе на основе сопоставительного анализа фонетических систем русского и вьетнамского языков рассматриваются типичные трудности процесса обучения вьетнамских военнослужащих фонетике русского языка, которые являются результатом принципиальных различий данных языков; предлагаются методические рекомендации преподавателям РКИ по работе над фонетикой русского языка с учетом фонетической специфики родного языка обучаемых.

Ключевые слова: РКИ (русский язык как иностранный), русский язык, вьетнамский язык, фонетическая система, обучение фонетике, национально-ориентированный подход к обучению РКИ.

Efimova O.Y.

CONSIDERING PHONETIC PECULIARITIES OF THE VIETNAMESE LANGUAGE WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN ONE (RaFL)

Abstract: basing on the comparative analyses of the phonetic systems of the Russian and Vietnamese languages the report regards the typical difficulties of the teaching process of the Vietnamese officers the phonetics of the Russian language. The referred difficulties outcome from the differences of the two languages; the work offers methodic recommendations to the RaFL teachers on the Russian phonetics teaching with the regard of the native language of the students.

Key words: RaFL (Russian as a foreign language), Russian language, Vietnamese language, phonetic system, teaching phonetics, nationally oriented approach to teaching RaFL.

1. Одним из подходов к организации обучения иностранному языку является национально-ориентированное обучение. Данный подход возможно реализовать и к обучению фонетике русского языка как иностранного.

Сложность освоения русского произношения, русской интонации вьетнамскими военнослужащими вызвана объективными причинами различия русского и вьетнамского языков. Это зачастую препятствует последующему изучению данными учащимися профильных дисциплин, их учебно-научной речи и повседневно-бытовому общению. Таким образом, усвоение правильного произношения и интонирования приобретает для вьетнамских военнослужащих наибольшую актуальность и становится первоочередной и сложнейшей задачей в изучении русского языка на подготовительном этапе.

В научно-методической литературе отмечается, что работа по обучению произношению будет более эффективной, если учитывать фонетические особенности родного языка и при построении обучения уделять внимание как сходствам, так и расхождениям в фонетических системах родного и изучаемого языков.

Русский и вьетнамский языки относятся к разным генетически не родственным типологическим группам, которые имеют принципиальные отличия друг от друга. Рассмотрим наиболее существенные расхождения фонетических систем русского и вьетнамского языков.

2. Анализ вокалических систем данных языков выявил следующие различия.

- Гласные звуки во вьетнамском языке несут *смыслоразличительную функцию*, в русском языке смыслоразличением обладают преимущественно согласные, поэтому во вьетнамском языке богатая вокалическая система, а в русском языке – консонантная.

- Качество русских гласных зависит от ударения, то есть наблюдается явление редукции в безударных позициях. Во вьетнамском же языке долгота и краткость гласных несёт смыслоразличительную функцию. Явление редукции во вьетнамском языке отсутствует.

Исходя из сказанного, одной из главных ошибок в произношении вьетнамских военнослужащих является отсутствие редукции и чёткое проговаривание гласных в безударных слогах, что существенно влияет на темп речи, замедляя её. Учащимся очень трудно научиться быстро говорить на русском языке, так как они привыкли чётко выговаривать каждый гласный звук. Для того чтобы говорить по-русски им приходится запоминать долготу и краткость звучания гласных в каждом конкретном слове. Это, безусловно, составляет трудность в изучении русского языка.

3. Говоря о консонантных системах русского и вьетнамского языков, назовем следующие существенные различия.

- Во вьетнамском языке количество согласных звуков значительно меньше – 22 (в русском языке - 36), из них звуки [п] и [р] являются заимствованными из европейских языков и встречаются не так часто, только в заимствованных словах. В то время как для русского языка – это исконные звуки и весьма частотные. Данная особенность обусловливает трудность в произношении звуков [п] и [р] и запоминании слов с ними.

Во вьетнамском языке отсутствуют звуки [ж] и [щ], [ц], отсюда возникают ошибки в их произношении, сводящиеся к единому произношению, как [з] и соответственно [с].

- Вьетнамские согласные имеют противопоставление по дополнительному артикуляционному свойству - придыхательности. Это противопоставление является значимым. Данная особенность также замедляет речь, чтение, так как обучаемые стремятся расслышать и запомнить наличие или отсутствие придахательности.

- Одну из главных трудностей для вьетнамских военнослужащих представляет **стечение согласных**, характерное для русских слов. Например, сочетания звуков «здр», «вств», «тств», «дств», «вкл», «тьс» и др.: **здр**а**вств**у**йт**е, о**тс**у**тств**ующих нет; осуще**ствл**я**ть**с**я; отве**тств**енно**сть**; **вкл**ини**вш**иеся и **пр**о**рв**а**вш**иеся **гр**у**пп**иро**вк**и во**йск пр**оти**вн**ика**;** непо**ср**е**дств**е**нн**ое со**пр**ико**сн**овение с **пр**оти**вн**иком.

Таким образом, типичными ошибками в русской речи вьетнамских учащихся становятся следующие:

- выпадение одного из согласных: «здравствуйте» – [драсвуйт'];

- вставление между согласными гласного звука: «текст» – [т'экъст], «рубль» – [рубъл], «кто» – [къто];

- перестановка согласных: «о**рг**анизация» - «о**гр**анизация»;

- замена звуков: «при**мен**яется» - «при**ним**ается»;

- непроизношение или неясное произношение, «заглатывание» конечного согласного: «текст» - [т'эк], [т'экс], «часть» - [час'].

Примечателен тот факт, что во вьетнамском языке не все согласные звуки могут занимать начальную или финальную позицию в слоге. В качестве конечного согласного могут выступать только 8 звуков. Например, звук [б] возможен только в начале слова, а звук [п] – только в конце. Отсюда возникают такие ошибки в произношении русских слов, нередко приводящие к искажению смысла высказывания, как:

- настойчивое непроизнесение [п] в начале слова: «полк» – [ф]олк / [в]олк, «понести» – [н]анести, «процесс» – [ф]роцесс;

- настойчивое произнесение звука [б] в начале слова вместо других согласных, например [в], в результате чего словосочетание «военные действия» превращаются в «боенные» с последующей трансформацией в «**б**оевые действия»;

- замена конечных русских звуков [в], [ф] на [п]: «резерв» - резер[п], «ров» - ро[п], «ударов» - ударо[п].

4. Рассматривая сегментный и суперсегментный уровни сравниваемых языков, отметим следующее.

- Вьетнамский язык является слоговым, то есть слог является значимой, функционально самостоятельной единицей языка, а не звук (фонема) как в русском языке, и равняется морфеме. Вьетнамские слова являются однослоговыми. Слоги состоят из строго определённого количества звуков, которые следуют друг за другом в определённом порядке.

Фонетическая и семантическая автономность вьетнамского слога является причиной таких «ярких» ошибок при произношении русских слов как отсутствие плавности при переходе от одного звука к последующему; отсутствие слитности слогов в слове, так называемая «рубленая» речь.

- Большие трудности у вьетнамских слушателей вызывает произнесение многосложных русских слов, которые говорятся на одном

дыхании. Например, весьма затруднительно слитное произнесение следующих слов: непосредственное соприкосновение с противником; вышестоящее командование; достопримечательности и др.

Моносилабичность вьетнамских слов устраняет проблему слогоделения и ударности \ неударности гласных: все слова односложные, а гласные - ударные.

5. Просодическая система вьетнамского языка также имеет принципиальные отличия от русского языка. Отметим следующие.

- Вьетнамский язык является «музыкальным», то есть тоновым, а не силовым, ударным, как русский язык. Во вьетнамском языке выделяются 6 тонов. В зависимости от тона одно и то же буквенное сочетание может иметь до 6 неродственных грамматически и семантически значений.

Данную особенность вьетнамского языка необходимо учитывать при формировании фонематического слуха, особенно на начальном этапе обучения русскому языку, так как вьетнамские военнослужащие, ещё не привыкшие к звучанию русского языка, постоянно стремятся расслышать тон в речи говорящего. Таким образом, например, многократно отработанный с преподавателем вопрос «Как дела?» не распознаётся обучаемым, если произносится другим человеком с непривычным тоном.

- Особую сложность для вьетнамских слушателей представляет усвоение русского словесного ударения: сам факт его наличия в слове, разноместность и подвижность.

Работа над ударением должна занимать отдельный этап в процессе обучения русскому языку вьетнамских военнослужащих, так как именно неразличение ударных и безударных слогов приводит к трудности, неспособности восприятия и распознавания русской речи на слух, то есть лежит в основе формирования фонематического слуха.

- Работа над интонацией также вызывает большие трудности, так как интонационные конструкции вьетнамского языка резко отличаются от интонационных конструкции русского языка. В связи с этим обучаемые плохо имитируют русскую интонацию, не распознают вопросительную интонацию в речевом потоке.

Во вьетнамском языке вопрос всегда сформулирован при помощи вопросительного слова, которое занимает позицию начала предложения только тогда, когда относится к подлежащему или сказуемому. В остальных случаях вопросительные слова занимают место того члена предложения, к которому обращаются с вопросом.

Самой трудной задачей в работе над интонацией является различение интонации вопросительного предложения без вопросительного слова, которая усложняется логическим ударением. Во вьетнамском языке семантика вопроса в аналогичном случае создаётся морфологическим способом путём прибавления дополнительных слов.

6. Итак, исходя из специфики фонетической системы родного языка основным методом освоения фонетики русского языка вьетнамскими учащимися является механическое заучивание произношения звуков, слогов, слов, текста. Данная работа требует дополнительных временных затрат и осложняет процесс преподавания (в сравнении с обучением представителей других национальных групп). Таким образом, учет вышеперечисленных особенностей организации и функционирования русской и вьетнамской фонетических систем, на наш взгляд, позволит преподавателям РКИ оптимизировать обучение вьетнамских учащихся русскому языку, даст возможность предупредить и своевременно устранить возникающие трудности и ошибки.

Список литературы

1. *Мхитарян Т.Т.* Фонетика вьетнамского языка М.: Изд-во вост. лит. 1959. 138с.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. М. : Русский язык, 1983. 168 с.
3. *Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен.* Трудности вьетнамских студентов при обучении русскому языку [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. С. 673-676; Режим доступа: http://applied-research.ru/article/view?id=7194
4. *Ремарчук В.В., Нгием Хиеу.* Различие фонетических систем вьетнамского и русского языков и характерные особенности вьетнамского слога // В помощь преподавателям русского языка как иностранного. М.: Издательство Московского университета, 1970;
5. *Чан Динь Лам*. Особенности обучения фонетике русского языка вьетнамских студентов // Успехи современного естествознания. 2012. №7. С. 113-117.

Жебраткина И.Я.

КОНТРОЛЬ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМИ НАВЫКАМИ И УМЕНИЯМИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ АДЪЮНКТОВ И АСПИРАНТОВ

Аннотация. Статья посвящена контролю уровня владения иноязычными навыками и умениями адъюнктами и аспирантами. В качестве средства контроля, на которое стоит обратить особое внимание, автор выделяет тест. При этом основной акцент делается на такой вид теста, как «Error text» («текст с ошибками»), как один из тестов, позволяющих наиболее эффективно определить уровень иноязычных знаний и умений адъюнктов и аспирантов, а также на качественный подбор текстов для данного задания в соответствии с научной специальностью обучающихся.
Ключевые слова: учебный процесс, иноязычные знания и умения, адъюнкт, аспирант, тест.

Zhebratkina I. Y.

CONTROL OF FOREIGN LANGUAGE SKILLS PROFICIENCY IN THE SYSTEM OF ADJUNCTS AND POST-GRADUATES TRAINING

Abstract. The article is devoted to the control of foreign language skills and abilities of adjuncts and post-graduates. According to the author it is a test as a means of control, which is worth paying special attention to. The main emphasis is made on "Error text", as one of the tests that determines the level of foreign language knowledge and skills of adjuncts and post-graduates most effectively, as well as on high-quality selection of texts in accordance with specialty.
Key words: educational process, foreign language knowledge and skills, adjunct, graduate, test.

Контроль иноязычных навыков и умений является существенной частью подготовки адъюнктов и аспирантов. В самостоятельной работе он занимает ключевую позицию. Рассматривая контроль в его разных проявлениях, необходимо четко выделять его связь со способностью координировать учебный процесс в целом.

Наиболее общий уровень контроля подразумевает сбор адекватной информации о ходе учебного процесса и принятие решения об уровне подготовки, о качестве учебных программ и, наконец, учебного процесса в целом. При этом контроль должен основываться на данных различных проверочных работ, в том числе и на данных тестирования, которое представляется чрезвычайно важным для получения оптимальной оценки знаний адъюнктов и аспирантов. При этом бывают задействованы такие функции контроля, как оценочная и обучающая. И в первую очередь оценивается уровень иноязычной речевой компетенции. На основе полученных оценочных данных принимаются решения о направлении

дальнейшей работы, возможных изменений в ходе учебного процесса, путях выведения обучающихся на уровень требований, предъявляемых к речевым навыкам и умениям адъюнктов и аспирантов.

Функции контроля могут включать в себя: а) проверочную; б) оценочную; в) корректирующую; г) стимулирующую; д) воспитательную и другие виды функций.

Решающим фактором является осуществление обратной связи, которая, собственно и позволяет произвести объективную оценку степени подготовленности конкретных адъюнктов и аспирантов. Обратная связь позволяет определить успешность выполнения поставленных перед обучаемыми задач по овладению ими лингвистическими и коммуникативными компетенциями. При этом нельзя исключать и отрицательные моменты, которые могут проявляться при неправильной организации контроля, когда нарушаются, например, целенаправленность и адекватность, соответствие истинным целям контроля, когда нарушаются методические принципы подхода к проведению контроля знаний. Необходимо, чтобы контроль четко соотносился с учебным процессом. Для этого он всегда должен быть целенаправленным, объективным, систематичным и репрезентативным. Репрезентативность контроля распространяется на содержательную часть контроля и на полученные в его ходе результаты. Репрезентативность проявляется в широком использовании различных приемов контроля, его распространении на разные виды навыков и умений, в широком спектре охвата, в регулярности и систематичности.

Большое значение придается, разумеется, тестовым видам контроля. Тест, независимо от его вида, должен определять уровень обучения конкретного индивидуума относительно других обучаемых. В качестве критериев используются языковые компетенции: а) в говорении; б) в письме; в) в аудировании, г) в чтении.

Особое внимание здесь следует уделить такому виду теста, как «Error text» (так называемый «текст с ошибками»), который успешно используется в ходе обучения адъюнктов и аспирантов Академии ФСИН России. Это тест по корректированию письменного текста со специально сконструированными ошибками: лексическими, грамматическими, стилистическими, синтаксическими. Например: *Criminal sanctions in the United States has (**have**) four goals: retribution **(,)** deterrence **(,)** incapacitation and rehabilitation. Imprisonment is most (**the most**) visible penalty imposed by US courts. Although only about 30 percent of humans (**people**) under correctional supervision is (**are**) in bandhouses (**prisons**), incarceration remains the standard punishment for those who do (**commit**) serious offences (**crimes**). Many people think that imprisonment deters significantly potential offenders (**deters potential offenders significantly/significantly deters potential**

***offenders**). However **(,)** incarceration is expensive. It also creates problems of reintegrating offenders into society upon relief (**release**).*

Данный вид теста относится к комплексным видам тестов. Он содержит большое количество заданий на развитие множественных видов компетенции. Объектами контроля при этом являются разные стороны изучаемого языка: лексика, грамматика, стилистика, синтаксис. Особое внимание необходимо уделить подбору аутентичного текста согласно направлению подготовки обучающихся. Для адъюнктов и аспирантов, обучающихся в Академии ФСИН России тексты должны тематически соответствовать направлениям подготовки «Экономика», «Юриспруденция», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки». Правильный подбор тематики теста, соответствующей тематике работ адъюнктов и аспирантов, существенно повышает значимость данного вида теста в языковой подготовке.

Таким образом, роль теста, как средства стимулирования познавательной и речевой активности адъюнктов и аспирантов неоспорима. Если же говорить о контроле речевых навыков и умений в целом, то его положительное влияние выражается в оптимальных изменениях учебной программы, улучшении качества предлагаемых учебных материалов, в совершенствовании системы приемов обучения и в значительном повышении мотивации учебной деятельности адъюнктов и аспирантов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Минакова Т. В.* Английский язык для аспирантов и соискателей. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2005. 103 с.

2. *Васючкова О. И.* Английский язык для аспирантов. Мн.: БГУ, 2005. 125 с.

3. *Балицкая И. В.* Английский язык для аспирантов и соискателей. Южно-Сахалинск, изд-во СахГУ, 2012. 79 с.

Жумагулова Ж.Ж.
Еркебаева Ж.К.

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Говоря об интегративной модели обучения, автор в первую очередь имеем в виду установление прочных межпредметных связей между языковыми учебными дисциплинами: иностранный язык – казахский язык – русский язык. Полилингвальная подготовка предполагает параллельное освоение языков на основе тщательно организованных наблюдений и путем использования приемов сравнения и сопоставления. В статье обосновывается мысль о том, что прием интеграции может быть шире: он обращен к текстовому формату дидактического материала всех гуманитарных дисциплин.
Ключевые слова: язык, речь, процесс обучения, интеграция,

Zhumagulova Zh. Zh.
Erkebaeyva Zh.K.

INTEGRATED MODEL OF NON-NATIVE LANGUAGES TEACHING IN CONDITIONS OF MODERN SCHOOL

Annotation. Speaking about the integrative model of learning, the author first of all has in mind the establishment of strong interindividual links between language academic disciplines: foreign language, Kazakh language and Russian language. Multilingual training involves the parallel acquisition of languages based on carefully organized observations and using the methods of comparison and comparison. The article substantiates the idea that the method of integration can be broader: it refers to the text format of the didactic material of all humanitarian disciplines.
Keywords: language, speech, process of learning, integration, competence.

Совершенное владение языками сегодня становится не только признаком культурного развития человека, но и условием его успешной деятельности в разных сферах. Язык – сложнейшая система значений и отношений, этики и эстетики, выражения жизненной и научной концепций. В языке запечатлен весь познавательный опыт народа, его морально-этические, социокультурные, художественно-эстетические, воспитательные идеалы. Процесс обучения языку в современных условиях содержит уникальный педагогический потенциал для формирования общепредметных умений познавательной деятельности и для реализации воспитательных задач.

Современная цель обучения неродному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, представленной языковым, речевым, социокультурным и учебно-познавательным компонентами. Интеграция названных компонентов имеет четкую практическую

направленность. Планируемый результат – достижение выпускниками функциональной грамотности в овладении языками. С учетом потребностей, способностей и возможностей школьников можно наметить разные уровни освоения неродного языка: общеобразовательный (базовый) и повышенный (профильный). Выбор уровня – за учеником, что обусловлено перспективами индивидуального свойства [1, с. 17].

В содержании обучения также намечены изменения. До недавнего времени в нем выделялись такие направления: а) языковое (усвоение единиц языка – от звука и буквы до связного текста); б) речевое (отбор лексических тем для усвоения); в) коммуникативное (использование языковых единиц для решения задач общения в устной и письменной форме). Личностно-ориентированный подход в усвоении иностранного языка на современном этапе связан с еще одним направлением – мотивационным, при котором большую роль играет создание благоприятной обучающей и воспитывающей среды, опора на чувства и эмоции, учет ориентационного аспекта усвоения языка. Отобранное содержание должно отвечать интересам и потребностям школьников, приобщать их к страноведению, способствовать формированию целостной картины мира.

Модель освоения иностранного языка можно построить с учетом уровня его освоенности обучаемыми. Так, в целях интенсификации обучения иностранному языку и повышения его качества представляется целесообразной разработка интегративной модели основного и дополнительного языкового образования в условиях использования вариантов учебно-методических комплексов (УМК).

Взаимосвязь и интеграция содержания основного и дополнительного обучения иностранному языку призвана решать следующие задачи:

- обновление содержания языкового образования;
- максимальная реализация личностного потенциала учащегося в предметной области «язык – культура – коммуникация»;
- обеспечение условий для конструктивной творческой образовательной деятельности учащегося и развития личностных качеств, требующихся от выпускника школы XXI столетия.
- повышение качества языкового образования за счет оптимизации обучения иностранному языку

В лингводидактической литературе рекомендуется работа по следующим направлениям:

1. Обновление содержания обучения иностранному (английскому) языку в школах различных типов с учетом перехода на сопоставимую с мировой систему показателей качества и стандартов образования.

2. Разработка, апробация и внедрение новых форм итогового контроля владения иностранным языком в школах различных типов с учетом требований Совета Европы.

3. Адаптация учебных пособий зарубежных издательств к условиям обучения в казахстанской общеобразовательной школе.

4. Формирование межкультурной компетентности учащихся.

5. Создание учебного Ресурсного Центра Автономного изучения иностранного языка.

На начальном этапе необходимо определить цели обучения в соответствии с современными задачами образования, разработать и внедрить уровневые программы и подробные кодификаторы содержания обучения. В настоящее время ведется работа по определению принципов формирования банка контрольных заданий и для уровневой характеристики языковой подготовки учащихся, разрабатывается технология составления контрольных заданий, методика применения системы заданий, обеспечивающих стандартизированную оценку уровня языковой подготовки учащихся. Работа школ в данном направлении позволяет добиться значительного улучшения показателей уровня обученности школьников, а обучаемым – проявить себя при участии в олимпиадах и конкурсах.

Предположив, что образовательная область шире предметной, что она возникает из общности нескольких предметных областей, можно объективировать появление в Государственных образовательных стандартах Республики Казахстан предметной области «Язык и литература», включив туда родной, русский и иностранный языки и литературу. В такой интеграции обнаружатся отношения, как подобия, так и различия, и в узлах их стыковки будет формироваться новое знание, а значит – будет совершенствоваться и развиваться личность.

Следует помнить, что не только предметные области пересекаются внутри образовательных областей, но и сами образовательные области в большей или меньшей мере пересекаются между собой (либо каждая в целом, либо через пересечение отдельных входящих в них предметов). По-видимому, стратегические интеграционные процессы в будущем пойдут по пути интеграции и образовательных областей. Пересечься могут не две, а три и более учебных дисциплин. Например, пересечение литературы, истории и музыки будет лежать в основе интегрированного курса «История цивилизаций», в котором найдут применения знания из соответствующих образовательных областей «Язык и литература», «Общество», «Искусство» [4, с.37].

Особое значение имеет вопрос об уровнях интеграции. На элементарном уровне интеграция имеет элементарный, фрагментарный, часто компилятивный характер. Множество традиционных межпредметных связей относится именно к этому уровню интеграции. Она может быть достаточно выраженной, отличаться значительным взаимопроникновением разнохарактерного содержания в новое качественное состояние. Например, одновременное изучение на одном

уровне системы координат в курсе математики и географических координат в курсе физической географии. Такой уровень интеграции можно считать средним. Интеграция может быть и весьма значительной, глубокой, характеризуемой новообразованием, полным слиянием разнохарактерного содержания значительных объемов учебного материала. Примером глубокой интеграции может служить курс «Мировая художественная культура», вобравший знания из области музыки, театра, кино, изобразительного искусства и частично – художественной литературы.

Межпредметная интеграция может тесно сочетаться и с внутри-предметной интеграцией, образуя единое научное ноле. Внутри предметная интеграция направлена, прежде всего, на «спрессовывание» материала в крупные блоки, что и приводит к изменению структуры

учебного дня (день математики, день литературы). Сближение блоков во времени в свою очередь может привести к такой форме организации учебного процесса, как учебная неделя (неделя иностранного языка, неделя литературы). Основанная на образовательной области, межпредметная интеграция в состоянии существенно обогатить внутрипредметную интеграцию (день биологии на английском языке, математическая неделя с выходом на другие учебные дисциплины). Н.А. Белова отмечает, что характерные для современного образования процессы гуманитаризации, информатизации, экологизации, регионализации – не что иное, как интеграционные процессы [2, с. 112].

Обобщая изложенное выше, можно выделить следующие варианты функционирования учебного процесса на интегративной основе.

1. Интегрированный курс создается из содержания предметов, входящих в одну и ту же образовательную область. При этом удельный вес содержания одного предмета не превалирует над содержанием другого; обе научные дисциплины выступают на паритетных началах.

2. Интегрированный курс создается из содержания дисциплин, входящих в одну и ту же образовательную область или один и тот же образовательный блок, но на базе преимущественно какой-то одной предметной области.

3. Интегрированный курс создается из содержания дисциплин, входящих в различные, но близкие образовательные области, выступающих «на равных».

4. Интегрированный курс создается на основе дисциплин из близких образовательных областей, но один предмет сохраняет свою специфику, а другие выступают в качестве вспомогательной основы.

5. В интегративной связи находятся предметы взаимно удаленных образовательных областей и блоков, что присуще чаще всего вариативной части учебного плана и базируется на симультанном мышлении.

6. «Преломление» общеобразовательной дисциплины через призму специфики школы (в профильных школах).

Построение учебного процесса на интегративной основе не ограничивается интегрированными курсами. Интегрированные курсы – это высшая стадия «срастания» учебных дисциплин. Однако интеграция может носить и эпизодический характер, и неглубокую степень выраженности. Например, интеграция может состоять лишь в решении задач, стоящих на стыке разнокачественных систем знаний, способов деятельности и других компонентов содержания [3, с.145].

Технология разработки класса межпредметных познавательных задач предполагает предварительное вычленение сквозных межпредметных идей, в соответствии с каждой из которых и составляются задачи. Решение учащимися иерархических систем таких задач – важный путь формирования гибкого и целостного мышления.

Межпредметные познавательные задачи – академическая структура организации учебной деятельности учащихся. Ситуативные методы обучения обеспечивают нередко более естественное течение познавательных процессов, и, как интегрирующее средство, обладают большими возможностями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе/ под ред. Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. – М., 1993.

2. *Белова Н.А.* Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе: учебно-методический комплекс дисциплины / – Саранск, 2009. – 156 с.

3. *Ким В. А., Кабылбаева З. С.* Формирование языковой личности школьника в условиях полилингвального образования// Казахстан на этапе социально-политического и экономического развития в условиях глобализации: международная научно-практическая конф. – Тараз, 2012. – С. 145-147.

4. *Федорец Г.Ф.* Проблема интеграции в теории и практике обучения (пути развития) – Л., 1990.

Качалина А.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные принципы дифференцированного подхода при обучении студентов иностранному языку в вузе. Выявляются причины дифференциации, проблемы, возникающие при работе с разноуровневыми группами, предлагаются методы и формы работы в подобных группах, которые помогают лучшему усвоению учебного материала при обучении говорению, чтению, письму, аудированию.
Ключевые слова: дифференцированный подход, разноуровневые группы, обучение иностранному языку.

Kachalina A.V.

THE ORGANIZATION OF WORK AT LESSONS OF THE FOREIGN LANGUAGE IN GROUPS OF UNIVERSITY STUDENTS WITH DIFFERENT LANGUAGE LEARNING LEVELS

Abstract. The article studies the main principals of the differentiated approach to teaching a foreign language to university students. The author distinguishes reasons for differentiating, problems arising while working with groups of students with different language learning levels, suggests methods and forms of working in such groups which contribute to better acquiring of the educational material while teaching speaking, reading, writing and listening skills.
Key words: differentiated approach, groups of students with different language learning levels, foreign language learning.

В процессе обучения в университете практически каждому преподавателю приходится организовывать образовательный процесс в разноуровневых, неоднородных группах.

Причины дифференциации объясняются многими факторами. Во-первых, это изначально разный уровень владения языка. В некоторых группах кто-то уже имеет подтвержденный уровень B2/C1, а кто-то не умеет даже читать. Не всегда есть возможность дифференцировать группы по уровню языковой подготовки. Во-вторых, язык дается одним легко, другим сложнее. Одни, опираясь на знания родного языка или первого иностранного, быстро находят параллели, другим сложно понять, чем именительный падеж отличается от винительного. В-третьих, кто-то занимается усерднее и ответственно подходит к выполнению домашних заданий, а кто-то прорабатывает учебный материал не в полном объеме и на протяжении обучения не прикладывает много усилий.

Уровень развития студентов также разный. Большую роль играют знания, полученные ранее, то есть общий кругозор. Нужно учитывать и

личностные свойства студентов. Пассов Е.И. отмечает, что «личностная индивидуализация учитывает контекст деятельности учащихся, жизненный опыт учеников, сферу интересов, желаний, склонностей; мировоззрение, эмоционально-чувственную сферу, статус личности в коллективе» [2, с. 77]. Так или иначе, любая группа, даже та, в которой раньше никто не изучал данный иностранный язык, со временем становится неоднородной, и обучение студентов иностранному языку с помощью дифференцированного подхода становится актуальной задачей в современном вузе.

В связи с этим возникает *ряд проблем:* нехватка времени у преподавателя (нужно уделить внимание каждому учащемуся и каждой подгруппе); низкая мотивация одних студентов вследствие того, что они постоянно слышат хорошую грамотную речь других учащихся; недовольство более «продвинутых» учеников тем, что они вынуждены проявлять терпение и ждать/помогать/выслушивать отстающих; отсутствие дифференцированных заданий в учебниках.

Задача преподавателя в данной ситуации – сделать занятие интересным и продуктивным для всех обучающихся, что становится возможным при дифференцированном подходе к обучению, строящемся на подборе индивидуальных заданий в зависимости от способностей учеников и уровня сформированности их речевых навыков и умений. Дифференцированное обучение предусматривает такие организационные формы, при которых каждый обучающийся работает на уровне своих способностей, и предполагает разный уровень усвоения учебного материала, при котором глубина и сложность одного и того же учебного материала различна.

Традиционные вузовские учебники, как правило, не способствуют решению данной задачи. Очень редко в них предлагаются дополнительные материалы, рассчитанные на разных студентов. Подготовка таких материалов полностью ложится на преподавателя. При большом количестве заданий в традиционном учебнике, можно отказаться от двух-трех, что позволит слабым ученикам полностью выполнить поставленную перед ними задачу. Для сильных учащихся с очень хорошим уровнем языка всегда актуальны аутентичные материалы из сети и из периодических изданий, к которым преподаватель составляет задания.

Работа в разноуровневых группах в вузе подразумевает многоуровневое планирование. На каждое занятие нужно иметь четкий план работы с каждой подгруппой, прописанный во всех деталях. Как правило, оптимальна дифференциация заданий по трем уровням – два базовых и один усложненный. Если группа изначально сильная, то базовый уровень отвечает основным установкам образовательного стандарта – это большинство группы. Полностью усвоившие материал ученики и продвигающиеся вперед группы за счет активной

самостоятельной работы – второй уровень. Учащиеся спецшкол – третий уровень. Либо трехуровневая дифференциация знаний соответствует слабым, средним и продвинутым ученикам.

В резко дифференцированных группах изучение программного материала совместно не всегда возможно, в этом случае новый материал объясняется сначала одной группе (вторая в это время выполняет письменное задание на закрепление или повторяет домашнее задание), потом другой (первая подгруппа в это время прорабатывает новый материал самостоятельно). Нужно быть готовым к тому, что преподавателю придется разрабатывать задания для двух-трех подгрупп в зависимости от уровня их языковой подготовки и осуществлять контроль этих групп поочередно. Подобное чередование может происходить в течение всего занятия, но это не означает, что структура урока полностью меняется. Предполагается и совместная работа студентов, как правило, в начале и в конце занятия.

Особое внимание в дифференцированных группах нужно обратить на координацию работы: чередование письменных и устных заданий, поочередную работу групп «вслух» – одни слушают текст или работают с видеоматериалом, другие выполняют упражнение молча, либо говорят шепотом, не мешая восприятию иноязычной речи. Если одна группа студентов обсуждает тему, проверяет вслух правильность выполненных упражнений, то паре или микрогруппе дается установка на негромкое говорение или выполнение письменных заданий.

Не нужно забывать о том, что сильные студенты могут время от времени «обучать» остальных, но привлечение сильных учеников для помощи слабым должно быть в меру. Можно также закрепить за каждым так называемых «Pate/Patin», осуществляющих контроль какого-либо задания или помогающих при объяснении темы или в выполнении домашнего задания. Студенты могут иногда проверять задания друг друга, объяснять правила или даже в игровой форме проводить часть урока, что способствует реализации потенциала учащихся, снятию напряжения на занятиях и появлению дополнительного времени у преподавателя.

По Шатилову С. Ф. «дифференцированный подход выражается, прежде всего, в учете особенностей каждого вида речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения, письма…» [3, с. 208]. Исходя из этого положения и опыта преподавания, выскажем предположение, что дифференцированный подход в обучении можно использовать при обучении любому виду речевой деятельности.

Основная цель занятия иностранного языка – говорение, и задача преподавателя обеспечить создание условий для говорения каждого студента.

Дифференцированный подход *при обучении говорению* осуществляется на занятии при использовании карточек с подсказками,

вопросами, ключевыми словами для составления монологического высказывания. Более слабым ученикам можно разрешить пользоваться записями при ответе.

В разноуровневых группах большую роль играют ролевые диалоги, в которых могут участвовать все студенты и высказываться каждый по своим возможностям. Для сильных студентов актуальны творческие задания: они могут придумать концовку диалога, дополнить его или создать свой диалог на заданную тему.

Очень важно в подобных группах задавать критерии сложности создаваемых студентами высказываний. Критерии могут различаться в зависимости от успеваемости и быть лексическими, грамматическими, синтаксическими.

Важен и порядок опроса студентов: если начинать с самого сильного, то более слабые учащиеся получают образец ответа или идеи, если ответ творческий, и у них остается больше времени на подготовку ответа. Но, с другой стороны, полезно иногда начинать с самого слабого/неуверенного, так как снимаются страхи и учащийся раскрепощается. Такая последовательность актуальна и при заданиях на аудирование.

Работа с картинками, фотографиями предоставляет хорошую возможность работы в дифференцированных группах. От простых ответов на вопросы «Was sehe ich?», «Was machen die Personen?», до «An was denken Sie dabei?». Описание картинок каждый студент может осуществлять на уровне своей языковой подготовки: предлагаются разные картинки (предметные, тематические, ситуативные, видовые, портретные, сюжетные), некоторым студентам при этом даются опорные слова и необходимые выражения для высказывания.

Для повторения итоговых устных тем в разноуровневых группах всегда актуален метод «карусели», когда студенты образуют внешний и внутренний круг и, перемещаясь, слабые рассказывают более сильным учащимся любую тему, которую те называют, и отвечают на дополнительные вопросы.

Большое количество возможностей дифференцировать задания существует и *при обучении чтению*. Так, к одному тексту можно составить разные вопросы или задания для разных подгрупп. Студенты могут выполнять открытые или закрытые задания и выбирать, какие именно задания они сделают (1-2 из нескольких, например, слабым ученикам можно не делать). Эффективна работа с текстом в котором даются пропуски – для сильных учеников пропусков много, для средних меньше, для слабых совсем мало. Обеим подгруппам можно дать слова, которые пропущены, но, в таком случае, для сильных студентов добавляются лишние слова. Ученикам с более слабой подготовкой можно предложить поделить текст на части, озаглавить каждую, составить план к тексту. Для сильных учеников можно расширить, усложнить задания, тексты.

Продуктивна работа с текстом в парах или группах, которые могут обсуждать прочитанное, тем самым снимая для себя трудности, объяснять друг другу незнакомые слова, составлять диалог к тексту, собирать текст из разных отрывков, соотносить картинки с текстом и т.д.

В подобных группах наиболее слабым ученикам можно разрешить пользоваться двуязычными словарями, ученикам посильнее – монолингвальными, совсем сильным – не пользоваться ими вообще. В зависимости от вида работы некоторым студентам можно предоставить возможность обращаться к справочникам или интернету.

Если группа резко дифференцирована, то продуктивной является и работа с разными подготовленными преподавателем текстами по одной теме, самостоятельный поиск студентами в интернете информации по определенной теме, но с различными задачами.

Создание текстов дает хорошую возможность дифференцировать задания. Так, *при обучении письму* можно дать задание написать тексты разного «сорта», или же вид текста может выбрать сам ученик – письмо, электронное письмо, смс, сообщение в чате, объявление, рецензия и т.д. Конечный продукт в зависимости от уровня языковой подготовки студента может иметь 3-5 предложений или целый текст.

Опыт показывает, что менее подготовленные ученики с готовностью заполняют анкеты, вписывают автобиографические сведения, письменно описывают картинки или ряд картинок, трансформируют тексты (письма, электронные письма в краткие сообщения в чате, тексты в таблицу, таблицы и диаграммы в текст). Более подготовленные студенты с удовольствием письменно излагают основное содержание более сложного текста, выполняют задания с элементами творчества, анализируют тексты, пишут отзывы и сочинения. Заметим, что написание сочинения по изученной теме в дифференцированных группах обязательно должно начинаться с плана и сопровождаться задаваемыми критериями (объем, лексический материал, грамматический минимум, опорные фразы и т.д.).

Хорошо подготовленным студентам интернет предоставляет возможность автономной работы – можно отвечать на различные актуальные объявления, реагировать на предложения работы, аннотировать научно-популярные тексты.

Использование дифференцированного подхода актуально и *при обучении аудированию* на иностранном языке.

Активная установка на восприятие новой информации при обучении аудированию легко создается в разноуровневой группе при помощи различных заданий во время прослушивания: прокомментировать высказывания по теме занятия, ответить на вопросы разной степени сложности, выполнить задания.

При развитии навыков аудирования слабым ученикам можно давать возможность прослушать тексты, диалоги 2-3 раза, перед прослушиванием

ознакомиться и поработать с опорными словами и выражениями, после прослушивания первыми высказаться, а потом поработать с письменными индивидуальными заданиями и самим текстом. Для более сильных учеников каждое последующее прослушивание должно сопровождаться новым заданием, а после выполнения заданий текст аудирования может послужить толчком для дальнейших творческих заданий. При прослушивании стихотворений, песен, текстов с пропусками более подготовленные студенты подставляют слова и выражения без опоры на них, а менее подготовленные выполняют то же задание, опираясь на полученную лексику.

Аудируемая диалогическая и монологическая речь в случае сопровождения её видеорядом, безусловно, облегчает понимание содержания высказывания и служит средством активизации речевого материала в разноуровневых группах.

Обсуждение перед ответом в парах/микрогруппах услышанного/увиденного, безусловно, снимает трудности при обучении аудированию и позволяет менее уверенным в себе студентам подготовится к высказыванию.

Отметим, что объединение в группы на занятии не всегда должно происходить по уровню владения языка. Конечно, преподавателю проще работать с такими подгруппами, и при таком делении преподаватель имеет возможность выбирать именно те методы обучения, которые позволяют каждому ученику в подгруппе реализовать свой потенциал. Время от времени всё же стоит объединять учеников в различные подгруппы, где перемешаны все ученики. Задания они выполняют сообща – каждый либо выполняет то, что у него наиболее хорошо получается, к чему у него склонности, либо слабые учатся у сильных («Lernen durch Lehren»).

Объединение студентов в группы может происходить по разным принципам – по разрезанной картинке, по считалочке, по времени года, в котором родились студенты, по номерам, предметам, интересам, изображениям на картинке, по типу восприятия информации и т. д. Отметим, что объединение в группы по типу восприятия информации уже не является случайным, позволяет опираться на сильные стороны студентов и развивать слабые, но, безусловно, требует предварительного тестирования студентов.

Работа в таких микрогруппах позволяет реализовать принцип дифференцированного обучения, используя различные групповые методы обучения.

Так, например, метод проектов предоставляет хорошую возможность каждому студенту развить свой творческий потенциал и проявить себя, поскольку происходит самостоятельное распределение ролей: кто-то генерирует идеи, кто-то создает тексты, подбирает картинки и подписи, а кто-то представляет проект.

В разноуровневых группах эффективным способом совместной деятельности является метод станций, повышающий мотивацию изучения иностранного языка, способствующий большей самостоятельности студентов и не требующий постоянного контроля со стороны преподавателя, так как студенты учатся друг у друга. Кроме основных станций, которые проходят учащиеся, вводится дополнительная (freiwillige Station), для тех, кто быстро справился с заданиями, либо на каждой станции можно давать факультативное задание повышенной сложности.

Хорошо себя зарекомендовали и игровые методы работы в малых группах. Игры с соревновательным эффектом формируют мотивацию к обучению, позволяют снять напряжение, создать необходимый психолого-эмоциональный фон, стимулировать студентов с самой разной языковой подготовкой к активности.

Домашнее задание при разноуровневом обучении играет огромную роль, так как именно при неспешной неограниченной по времени самостоятельной работе можно достичь максимального успеха в изучении иностранного языка. Домашнее задание также должно быть в подобных группах дифференцировано, хотя проверка таких заданий на занятиях представляет некоторую сложность. Очень легко дифференцировать интерактивные домашние задания. Отчет по их выполнению может быть разным, один из вариантов – фиксирование результатов методом фотографирования и их оправка преподавателю.

С.А.Кобцева в своем исследовании отмечает, что «при дифференцированном обучении существенно меняется ведущая функция современного вузовского преподавателя. Его задача заключается не столько в том, чтобы планировать единую и общую для всех линию развития, сколько в том, чтобы дифференцированно помогать каждому в формировании собственной траектории обучения, исходя из имеющегося опыта познания, индивидуальных особенностей и способностей» [1]. И действительно, в разноуровневых группах нужно способствовать саморазвитию учащихся. Необходимо научить всех студентов работать самостоятельно, так как преподаватель не сможет постоянно уделять время каждому, а сильных, замотивированных студентов нужно научить работать с дополнительными источниками – учебной литературой, сайтами, книгами для внеклассного чтения и ввести отчетность к определенной дате по проделанной работе.

Таким образом, можно сделать вывод, что языковые группы в вузе, как правило, неоднородны, а организация работы в разноуровневых группах требует от преподавателя основательной подготовки. Дифференцированный подход реализуется в подобных группах в виде методов, заданий и упражнений различной трудности. Дифференциация заданий возможна на всех уровнях работы с языком при обучении говорению, чтению, письму и аудированию. Основой

дифференцированного подхода является работа в микрогруппах, самостоятельная работа студентов и грамотное планирование времени преподавателем. Творческие задания играют огромную роль для более подготовленных студентов. Домашние задания позволяют и слабым и сильным ученикам работать с языком и на языке с учетом их уровня знаний, интересов и темпа выполнения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Кобцева С. А.* Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении на примере изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей. Автореф. канд. пед. наук. Мурманск, 2007// http:// www.dissercat.com/ content/ differentsirovannoe-obuchenie-v-vysshem-uchebnom-zavedenii-na-primere-izucheniya-inostrannog#ixzz5d344QPbP
2. *Пассов Е.И. Кузовлева Н.Е.* Урок иностранного языка. М., 2010. – С. 77.
3. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986. – С.208.
4. *Dr. Birgit Aschemann.* Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen // https:// erwachsenenbildung.at/ downloads/ service/ reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf?m=1494705546&

Кашина А.А.

ПРОБЛЕМА ВЕРИФИКАЦИИ УРОВНЯ ЗНАНИЯ АРАБСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Изучение арабского языка приобретает большую популярность, однако определение уровня владения им и критерии оценки знаний на основании рекомендаций CEFR представляют проблему. Это связано с особенностями арабского языка (например, диглоссия) и различиями в учебных программах по арабскому языку как на уровне конечных компетенций, так и продолжительности обучения. Существующие системы тестирования при этом имеют ограниченную эффективность.
Ключевые слова: арабский язык, тестирование, учебная программа, диглоссия

Kashina A.A.

THE PROBLEM OF THE ARABIC LANGUAGE SKILLS VERIFICATION

Abstract: Learning of Arabic is growing more popular, while the verification of one's Arabic language skills even following the CEFR recommendations presents a problem. It is connected to Arabic language nature (e.g. diglossia) and different approaches to the language in syllabus and programs either regarding the targeted competencies or the length of study. The existing test systems are still of limited effectiveness.
Key words: Arabic language, test, syllabus, diglossia

Арабский язык попал в 2019 г. на лидирующую первую строчку в рейтинге британского колледжа Итон о наиболее перспективных для изучения языках, опередив английский, французский, немецкий и китайский соответственно [1]. По распространенности арабский язык занимает пятое место в мире – его носителями считаются более 450 млн чел. Он также является официальным языком более чем 20 стран и ряда международных организаций (ООН, ЛАГ, ОИС и др.). Развитие сложной общественно-политической ситуации в Ближневосточном регионе привлекает военных, политиков, экономистов, специалистов других областей. Бесспорно, изучение арабского языка открывает широкие профессиональные возможности. Но теперь, когда больше не стоит вопрос «стоит ли изучать арабский язык», возникает другой: «сколько времени требуется на изучение арабского, чтобы овладеть им в совершенстве?»

Диглоссия арабского языка

Несмотря на, казалось бы, понятные общепризнанные требования, которые предъявляются критериями Общеевропейской компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference, CEFR) для всех языков, с арабским языком все не так однозначно [2, с. 13-18]. Трудности здесь очевидны. Во-первых, арабский литературный язык имеет ограниченную сферу

применения (СМИ, официальные документы, переговоры) и существует наряду с большим количеством диалектов. Логично, что есть сторонники того, чтобы выдвигать обязательным требованием владение не только литературным языком, но и каким-либо из диалектов. При этом единого стандартизированного диалекта арабского языка не существует. Разговорный язык арабских стран отличается настолько, что марокканец может не понять кувейтянина. Область применения диалекта ограничена в свою очередь бытовым общением. А чтобы понять, когда говорящий должен переходить с литературного языка на диалект, потребуются экстралингвистические знания.

Университетские программы, как западные, так и российские почти всегда строятся на изучении литературного арабского языка, иногда добавляя краткий курс диалекта на продвинутом этапе, но чаще оставляя это на самостоятельную работу уже «в полевых условиях». Это обстоятельство влияет на процесс обучения. Так, на начальном этапе, когда при обучении иностранному языку, как правило, принято знакомиться с бытовой лексикой и темами повседневной жизни, возникают сложности: некоторые бытовые слова существуют в разных вариантах на диалектах и не имеют аналогов в литературном языке. С одной стороны, можно начинать изучать элементы диалекта. С другой – диалект можно рассматривать как совершенно другой язык, изучение которого лишь навредит тем, кто еще не освоил базовых основ грамматики литературного языка. Поэтому в преподавании арабского языка стараются как можно быстрее перейти к абстрактным темам, социальным и общественно-политическим. В результате на начальном этапе студенты как бы не чувствуют продвижения в своих знаниях, поскольку не могут применить их на практике, в живом разговоре. Столкновение с арабской улицей приводит к фрустрации: при попытке заговорить в быту на литературном варианте арабского языка говорящий увидит у арабов нескрываемую улыбку. На продвинутом этапе обучения студенту еще труднее вернуться к темам повседневного обихода. Как правило, оперировать привычным набором «продвинутой» лексики в простых бытовых ситуациях оказывается сложно, хотя носители легко с эти справляются, перемешивая литературный язык и диалект. При этом граница между этими двумя уровнями арабского языка на практике размыта.

Отличие в конечных базовых компетенциях

Вторая трудность состоит в том, что программы обучения языку ставят разные конечные цели. Раньше было принято изучать арабский, чтобы знакомиться с письменными памятниками культуры, литературы и истории арабских стран, уметь понимать и переводить материалы прессы. После 1970-х гг., когда в целом в образовательном подходе стал доминировать аудиовизуальный и коммуникативный методы, требования к

конечному результату обучения изменились. Теперь владение языком подразумевает не только знание лексики, грамматики и умение переводить, но также способность адекватно воспринимать информацию на слух и вести беседу с носителем языка. Характерно, что предлагаемые в разных учебных заведениях системы экзаменов на определение уровня владения арабским языком оценивают совсем разные компетенции.

Например, ряд западных институтов предлагает тестирование по 3-4 аспектам. Экзамен «Foreign Language Achievement Test» университета Бригама Янга включает в себя чтение, грамматику и аудирование. Тест «Foreign Language Proficiency Exam» Нью-Йоркского университета - аудированиие, письмо и перевод. Итонский колледж проводит Тест на компетентность в области арабского языка (Arabic Language Competency Test - ALCT), который строится по модели теста IELTS и состоит из четырех частей – чтение, письмо, беседа и аудирование. Собеседование в некоторых вузах принято проводить через электронную систему Oral Proficiency Interview (OPI, разработка Центра прикладной лингвистики США) или более современную версию программы - Computer Assisted Screening Tool (CAST). Ресурсный языковой центр Сан Диего разработал эту программу как для литературного арабского языка, так и для египетского и иракского диалектов. В любом случае предполагается, что экзаменуемый отвечает на предусмотренные программой вопросы в режиме реального времени, его ответ фиксируется, после чего в случае применения OPI его оценивает специалист, а в случае применения CAST проверка осуществляется автоматически программой, что делает этот способ наименее затратным.

В российских вузах выпускные экзамены по арабскому, как правило, предполагают двусторонний письменный перевод или эссе на арабском языке, чтение и беседу, а также аудирование с последующим изложением содержания. При этом субъективный человеческий фактор все еще играет решающую роль при оценке знаний экзаменуемого.

Международные системы тестирования

Потребность в более объективной и независимой оценке знаний владения арабским языком стимулировало разработку различных международных тестов для арабского языка за рамками учебных заведений. Такие тесты практически всегда можно пройти онлайн, их разрабатывают крупные специалисты в области лингвистики, и проводят частные организации. Теоретически эти международные тесты основаны на требованиях CEFR, однако исследования о степени их реального соответствия этим требованиям, практически отсутствуют. Кроме того, отсутствуют таковые в отношении ожиданий работодателей и самих экзаменуемых о том, насколько верно была оценена степень их владения арабским языком на основе международных систем тестирования.

Наиболее популярные международные тесты на знание арабского языка –это ALPT, STAMP 4S Arabic и E-TOAFL (Al-Arabiyyah).

Тест на профессиональное владение арабским языком (the Arabic Language Proficiency Test - ALPT) был разработан в 2002 г. специалистами Арабской академии (г. Каир, Египет) при поддержке Исламской торгово-промышленной палаты, где состоит 56 государств, среди которых 22 – арабские. Тест состоит из пяти частей: аудирование, чтение, грамматика, письмо и беседа. Он проходит онлайн и в принципе не ограничен по времени. Первые три раздела заполняются в форме теста с вариантами ответов. Четвертый раздел – подразумевает сочинение-эссе на одну из заданных тем. Беседа проходит непосредственно с преподавателем онлайн. Сайт Арабской академии предлагает за плату получить доступ к подготовительным курсам перед прохождением теста. Материалы сайта также предлагается использовать в качестве вспомогательного материала вузам. Согласно информации сайта, Министерство по делам религии Индонезии подписало с ним соглашение о свободном использовании материалов в индонезийских образовательных учреждениях [3].

Материалы сайта дают представление об объеме знаний, которыми должен обладать экзаменуемый в соответствии с каждым уровнем. В перечне десять курсов нарастающей степени сложности. Каждый курс рассчитан на 80 аудиторных часов, т.е. для овладения арабским языком с нуля до профессионального уровня, по версии сайта, требуется не менее 800 аудиторных часов без учета самостоятельной работы. В соответствии с международными стандартами разработан тематический план курсов. Начальный уровень (A1) подразумевает умение писать и знание простой бытовой лексики (приветствие, рассказ о себе, магазин, профессии, телефонный разговор, достопримечательности), несложную грамматику. Базовый уровень (A2) предусматривает плавный переход от чтения адаптированных текстов к чтению неадаптированных на знакомые темы (жизнь в городе и деревне, праздники, культура и традиции, свадьба, технический прогресс и планирование будущего), восприятие легких аудио и видеозаписей, а также знание основной грамматики. На функциональном уровне (B1) от экзаменуемого требуется уметь оперировать лексикой по более широкому кругу тем (проблема бедности, семейные связи, аборты, традиционные искусства, недвижимость, преступления, заболевания современного общества, влияние экологии и вредных привычек на здоровье, арабские традиционные рынки, арабская музыка). На оперативном уровне (B2) в компетенцию экзаменуемого входит усвоение почти полностью материалов оригинальных материалов СМИ на серьезные общественно-политические темы (гуманитарные кризисы, вооружение, глобализация, стереотипы, классические арабские писатели, права женщин и т.д), в том числе в аудио- и видеоформате, составление эссе с аргументированной точкой зрения по предложенной теме. В списке

заданий на профессиональный уровень (C1) - умение читать, обсуждать и письменно рецензировать статьи и другие материалы СМИ по широкому спектру тем (экономические и экологические проблемы, экономика знаний, вопросы образования, религии, арабского наследия, спортивные и азартные игры, международная политика).

STAMP 4S Arabic – стандартизированный тест на профессиональное владение языком по 4 параметрам: чтение, аудирование, беседа и письмо. Он проводится частной организацией Avant Assessment, которую в 2000-х гг. основали сотрудники Центра прикладного обучения второму языку Орегонского университета, и рассчитан не только на выпускников вузов и профессионалов, но и на школьников.

По аналогии с TOEFL проводится еще один вид теста – E-TOAFL или Al-Arabiyyah, который в 2011 г. разработал профессор Лейпцигского университета Э. Шульц, владелец корпорации Al Arabiyyah Institute. Одноименный тест проходит в онлайн режиме, состоит из трех частей – аудирование, чтение и письмо, и считается приближенным в своих требованиях к критериям CEFR.

В арабских странах также существует система тестирования арабского языка, но в каждой стране она своя. Например, Каирский университет проводит очные экзамены: ECA (Egyptian Colloquial Arabic), подтверждающий владение египетским диалектом, и MSA (Modern Standard Arabic**)**, подтверждающий владение литературным арабским языком. Такие тесты есть во всех крупных арабских университетах.

В России, где арабский язык входит в программу порядка 30 вузов, тоже функционирует Центр международной сертификации по арабскому языку. В 2017 г. Казанский федеральный университет (КФУ) благодаря подписанию Трехстороннего меморандума о сотрудничестве между КФУ, Университетом Абдулмалика Ас-Саади и Международным агентством обработки естественных языков Королевства Марокко получил исключительное право на реализацию программ подготовки, а также проведение экзаменов и выдачу соответствующих сертификатов для изучающих арабский язык на территории Российской Федерации и ряда стран СНГ, в том числе в светских и в религиозных образовательных учреждениях. Система тестирования представляет собой модель трёхуровневой оценки знаний на основании компьютерной базы данных с выборкой из более чем 25 тыс. вопросов, заданий, видео- и аудиотестов. Система тестирования (E-lang тест) соответствует современным технологиям, сдается через интернет и включает пять разделов: чтение, аудирование, беседа, письмо, грамматические и стилистические особенности арабского языка.

В целом привести полный список тестов арабского языка не представляется возможным в силу их многочисленности. Кажется уместным лишь еще одно замечание. Новое поколение тестов призвано

стать независимым от человеческого фактора, бюджетным, и автоматически администрируемым. Например, Versant Arabic Test (VAT) короткий и сдается по телефону, что само по себе не затратно. Этот тест предполагает составление фраз из услышанных слов, повторение за диктором предложений, а затем их пересказ, который записывается и оценивается автоматически. Получает распространение и другой подход, исключающий беседу в качестве этапа тестирования. Тогда основной упор делается на таких информативных видах заданий, как метод «cloze test», когда в контексте пропущено большое количество слов (например, каждое седьмое слово) и требуется их вписать.

Продолжительность обучения

Представление о том, сколько времени потребуется на овладение арабским языком до профессионального уровня, дает, в частности, классификация языков мира Госдепа США по их сложности [4]. Эта классификация относит арабский язык к группе IV «наиболее трудные языки», на изучение которых требуется не менее 2200 аудиторных часов с учетом того, что предусмотрено освоение и литературной формы арабского языка, и диалектальной. (Для сравнения, на изучение французского языка эта классификация отводит 500-600 аудиторных часов.) Косвенные сведения о продолжительности обучения содержит следующая таблица.

Таблица. Продолжительность изучения арабского языка

Название курса/ учебного заведения	Часов на один уровень	Количество уровней	Суммарное количество часов	Периодичность занятий
Международный лингвистический институт (Египет)	60	12	720	5 дней в неделю, по три часа в день
Центр развития компетенций UNIVERSUM+, КФУ (Россия)	60	7	420	–
ALPT, Арабская академия	80	10	800	Нет ограничений
Университет г. Сидней (Австралия)	25	20	500	2,5 часа в день, пять дней в неделю
Эдинбургский университет (Великобритания)	100	4 (A1 - B2)	400	-
Военный лингвистический институт (США)	нет данных	6	2100	6-7 часов в день, 64 недели

Таким образом, временные затраты на прохождение полного курса арабского языка могут колебаться от 400 до 2200 часов классной работы

без учета самостоятельной. Согласно методическим рекомендациям Кембриджа и в соответствии с критериями CEFR, переход на каждый следующий уровень владения языком требует 200 аудиторных часов [5]. Тогда преодоление 6 уровней от A1 до C2 потребует 1800 часов. Принимая во внимание то, что нет четких требований к знанию арабского языка на профессиональном уровне в силу отмеченных выше трудностей, следует предположить, что если языковая школа предлагает меньше 400 часов, то и реальные конечные знания навряд ли будут выше уровня B1-B2. Большинство западных университетов, как впрочем и российских (за редким исключением), не может подготовить студентов до уровня C1 в силу программной нормы часов общей для всех иностранных языков. Неудивительно, что это несоответствие вызывает негодование у некоторых западных преподавателей [6, с.100-130]. Однако для внесения изменений во временные нормативы программ по арабскому языку необходимо глубокое исследование реальных потребностей студента в количестве соответствующих аудиторных занятий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. 6 Most Useful Languages to Learn in 2019. 02.01.2019. // Eton Institute. URL: https://etoninstitute.com/blog/6-useful-languages-learn-2019 (дата обращения 15.01.2019)
2. *Soliman R.* The Common European Framework of Reference for Arabic Language Teaching and Learning: Implementation and Challenges// 17th Association of University Language Centres Conference, January 2016. URL: http://www.academia.edu/20681742/The_Common_European_Framework_of_Reference_for_Arabic_Language_Teaching_and_Learning_Implementation_and_Challenges (дата обращения 15.01.2019)
3. Официальный сайт Арабской академии. URL: https://www.arabacademy.com/features/arabic-language-proficiency-test/
4. FSI's Experience with Language Learning // URL: https://www.state.gov/m/fsi/sls/c78549.htm (дата обращение 15.01.2019)
5. *Hillman S.* Guided learning hours// URL: https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours (дата обращение 15.01.2019)
6. *Ryding K.* Teaching and learning Arabic as a foreign language: a guide for teachers. - Washington: Georgetown University Press, 2013.

Кашинцева И.Л.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСКУРСИОННЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация. Статья раскрывает роль дополнительных экскурсионных проектов в формировании общекультурных компетенций студентов. Автор рассказывает об опыте организации посещения обучающимися объектов культурного и исторического наследия.
Ключевые слова: общекультурные компетенции, экскурсионные проекты, культурные ценности, культурное наследие, студенты.

Kashintseva I. L.

THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCIES THROUGH THE ORGANIZATION OF EXCURSION PROJECTS

Abstract. The article reveals the role of additional excursion projects in the formation of cultural competencies of students. The author writes about the experience of organizing students' visiting of cultural places and historical heritage places.
Key words: cultural competencies, excursion projects, cultural values, cultural heritage, students.

Современное общество характеризуется сменой ценностных ориентиров, нарушением духовного единства, изменением жизненных приоритетов молодежи, разрушением ценностей старшего поколения, а также деформацией традиционных для страны моральных норм и нравственных установок.

Среди обучающихся высших образовательных учреждений все чаще встречаются молодые люди с достаточно низким уровнем интеллектуального и культурного развития, отрицающие общепринятые ценности, проявляющие агрессию и нетерпимость по отношению друг к другу, демонстрирующие разрыв социальных связей (дружеских, семейных, соседских), индивидуализм. Поэтому одной из важнейших задач российского образования на сегодняшний день является формирование моральных ценностей, воссоздание системы нравственных ориентиров, воспитание уважения к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, развитие и совершенствование общекультурных компетенций.

На формирование и развитие общекультурных компетенций нацелены не только различные учебные дисциплины, предусмотренные основными образовательными программами, реализуемыми в вузах ФСИН России, но и совместная внеучебная деятельность обучающихся и преподавателя.

В последнее время особой популярностью среди студентов Института Академии ФСИН России стали пользоваться дополнительные

экскурсионные проекты, направленные на создание условий для удовлетворения индивидуальных потребностей студентов в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии, расширение кругозора обучающихся в области культуры, воспитание студентов в духе патриотизма, развитие гражданской ответственности, развитие духовности и чувства социальной общности.

Одним из объектов для проведения экскурсионных мероприятий кафедрой иностранных языков был выбран Государственный историко-архитектурный музей-заповедник «Рязанский Кремль».

В музее имеются самые широкие возможности для формирования общекультурных компетенций, среди которых значительное место занимают способность понимать и анализировать вопросы ценностных ориентаций личности, уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, способность «анализировать основные этапы и закономерности исторического развития России, ее место и роль в современном мире в целях формирования гражданской позиции и развития патриотизма» [2, с. 8], способность «работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, культурные, конфессиональные и иные различия» [5, с. 5], что, в свою очередь, является неотъемлемым компонентом требований к результатам освоения основных образовательных программ, заложенным в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования.

«Рязанский Кремль» – это особый самостоятельный социокультурный институт, со своим информационно-образовательным и досуговым потенциалом. Музей позволяет проследить преемственность исторического развития и традиций рязанского края, получить объективную информацию о новейших находках, полученных в ходе ведущихся на территории раскопок.

В настоящее время функции Кремля наполнились новым содержанием. И это, в первую очередь, относится к образовательно-воспитательным воздействиям специфическими музейными средствами. Музейные программы Кремля отличаются от программ других культурных учреждений. В целях воспитания у молодого поколения бережного и уважительного отношения к культурному наследию, стремления к освоению своей «малой родины» в музее «Рязанский Кремль» реализуются программы, знакомящие посетителей с историей, археологией, архитектурой, природой, предметами материальной и духовной культуры. Среди них есть две программы, которые находят свое отражение в тематическом плане учебной дисциплины «Иностранный язык» по всем специальностям и направлениям подготовки, это программы «Город», «Страна, государственное устройство страны». Именно в рамках дополнительного изучения данных тем проводятся ознакомительные

экскурсии-лекции, в том числе на иностранном языке, на базе музея-заповедника.

В процессе коммуникации с музейными экспонатами, опосредованной пояснениями и уточнениями ведущего экскурсовода, студенты усваивают и воспринимают в музее накопленный исторический опыт, исторические знания о городе, крае, государственном укладе. Учась ориентироваться в культурном и историческом пространстве, человек, постигает глубинный смысл культуры, ее сакральные ценности, что имеет особое значение для формирования ценностных ориентаций личности [1].

После проведения интерактивных экскурсионных занятий на базе музея-заповедника был проведен опрос среди обучающихся с целью определения целесообразности использования музейной среды при ознакомлении с материалами по страноведению, предусмотренными рабочими программами дисциплины «Иностранный язык». В результате бесед с обучающимися было выявлено, что, несмотря на возможности ознакомления с историческим страноведческим материалом на традиционных занятиях с привлечением Интернет-ресурсов, различных наглядных пособий, только в музее происходит непосредственный контакт с подлинными памятниками истории культуры, которые не только хранят память поколений, но и передают ее. Экскурсии способствуют погружению в определенную эпоху, проживанию исторических ситуаций, актуализации ассоциативных связей, событию и со-участию, сопричастности культурному потоку. По выражению самих студентов, «музей дает возможность уйти в историю …, является элементом духовной пищи…, сама архитектура и убранство музея заставляет почувствовать себя одним из тех людей, которые жили давно до наших дней…». Необходимо отметить, что во время экскурсий обучающиеся не просто рассматривают экспонаты, являясь пассивными слушателями, они активно участвуют в процессе изложения материала, задавая вопросы лектору, уточняя детали и приводя собственные пояснения. Неотъемлемым компонентом интерактивных занятий является фотофиксация всех представленных экспонатов, что свидетельствует о неподдельном интересе к подобного рода событиям в образовательной жизнедеятельности студентов.

Другим не менее интересным для ознакомления объектом культурного наследия обучающиеся Института Академии ФСИН России определили Рязанский государственный областной художественный музей имени И.П.Пожалостина. Уникальность музея заключается в том, что, несмотря на его провинциальный характер, в нем хранятся и выставляются оригинальные произведения мастеров отечественного искусства – В.Л.Боровиковского, В.А.Тропинина, А.Г.Венецианова, И.К.Айвазовского, А.К.Саврасова, И.И.Левитана, И.И.Шишкина, И.Е.Репина, В.А.Серова, В.И.Сурикова и многих других. Экскурсии дают возможность не только

познакомиться с подлинниками русского искусства, но и благодаря мастерству экскурсоводов научиться прослеживать почерк известных портретистов и пейзажистов, распознавать замысел авторов полотен по своеобразию колорита, деталям, позам запечатленных людей, развивать художественный вкус. Традиционно особое впечатление на студентов производит творчество И.К.Айвазовского с его живыми морскими пейзажами и непревзойденной техникой передачи света. Удивительно, что осознание студентами того, что произведения искусства всемирно известных мастеров являются собственностью музея именно их «малой родины», заставляет их преисполниться чувством гордости за родной край и получить заряд мотивации для продолжения изучения истории и культуры Рязани и области.

Еще одним ярким и запоминающимся объектом для посещения обучающимися Института Академии ФСИН России является Рязанский музей истории ВДВ. Экспозиция музея рассказывает о создании, развитии и совершенствовании воздушно-десантных войск, освещает их участие в разных войнах и выполнение ими миротворческих задач в Косово, Абхазии и Боснии и Герцеговине. Выставленные экспонаты боевых машин, коллекция парашютов, экипировка, оружие и военная форма со времен основания крылатой пехоты в 1930 году и до наших дней притягивают взгляды молодых людей. Студенты с неподдельным интересом рассматривают стенды с фотографиями бойцов, их медалями, оперативными документами, фронтовыми газетами и письмами. Несомненно, не последнюю роль в увлечении молодых ребят рассказами о реальных событиях с захватывающими подробностями, а также формировании позитивного отношения к военной службе играют экскурсоводы, бывшие десантники, а также те, кто был задействован в горячих точках и боях. Среди ребят обязательно находятся те, которые связаны с этим музеем боевым прошлым своих родственников. Посещение музея в этом случае становится особенно волнительным не только для этого обучающегося, но и для всей учебной группы в целом, поскольку они также ощущают свою причастность к истории.

Таким образом, во время экскурсий обучающиеся непосредственно видят, осязают окружающий мир, воспринимают его в более ярких, эмоционально насыщенных, запоминающихся образах. Дополнительные экскурсионные проекты, организованные кафедрой иностранных языков, в ненавязчивой форме активизируют познавательный интерес ребят, знакомят с выдающими личностями истории и современности, способствуют приобщению личности студента к культуре, созданию предпосылок для развития ценностных качеств человека. Они помогают воспитывать у обучающихся духовные, культурные ценности, чувство гордости за свой край, сопричастности к его истории, что, по сути, является важнейшей составляющей общекультурных компетенций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Андреева, Г. Б.* Иностранный и русский языки как средство формирования общекультурных компетенций обучающихся в образовательных учреждениях высшего профессионального образования ФСИН России: монография / Г. Б. Андреева, И.Л. Кашинцева, Н. П. Тюменена. – Рязань: Академия ФСИН России, 2015. – 132 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности (уровень специалитета) [Электронный ресурс]: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 19 декабря 2016 г. № 1613. – Режим доступа: fgos.ru.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета) [Электронный ресурс]: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 16 ноября 2016 г. № 1424. – Режим доступа: fgos.ru.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность (уровень специалитета) [Электронный ресурс]: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 16 января 2017 г. № 20. – Режим доступа: fgos.ru.

5. 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.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 12 ноября 2015 г. № 1327. – Режим доступа: fgos.ru.

Ковальчук Е.В.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С РОССИЙСКИМИ ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ФИЛЬМАМИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования российских художественных фильмов в качестве аутентичного материала обучения аудированию и богатейшего лингвострановедческого материала для иностранных учащихся на уровне В1- В2. Автор представляет структуру подготовленного к изданию пособия. Обосновывается выбор указанных 5 фильмов. Предлагается определенная последовательность и методические приемы организации работы с художественным фильмом в иностранной аудитории.
Ключевые слова: обучение аудированию, российский художественный фильм, аутентичный звучащий текст, прецедентный текст, лингвострановедческий комментарий, национально-культурная специфика речевого общения

Kovalchuk E.V.

LINGUISTIC-CULTURAL AND METHODICAL ASPECTS OF WORKING WITH RUSSIAN FEATURE FILMS IN A FOREIGN AUDIENCE

Abstract: The article examines the possibilities of using Russian feature films as an authentic material for teaching listening comprehension and a rich linguistic and cultural material for foreign students at B1-B2 levels. The author presents the structure of the manual prepared for publication. The choice of these 5 films is justified. A certain sequence and methods of organizing work with a feature film in a foreign audience are proposed.
Key words: teaching of listening, Russian feature film, authentic sounding text, case-text, linguistic and cultural commentary, national and cultural specificity of speech communication

Художественные фильмы являются неотъемлемой частью культуры народа. Те, кто хочет не только изучать иностранный язык, но и понимать язык как носитель культуры изучаемого языка, конечно, обращаются к кино наряду с литературой и другими видами искусства народа.

Использование богатейшего материала, который предоставляют нам художественные фильмы, давно стало частью практики преподавания иностранного языка. Вместе с повышением мотивации к овладению языком, предоставлением возможности для реальной дискуссии на занятиях по развитию речи, художественный фильм служит прекрасным материалом для обучения аудированию, способствует развитию умения воспринимать информацию на слух.

В этом случае мы имеем дело с аутентичным звучащим текстом, рассчитанным на эмоциональное восприятие и осмысление носителями языка. Опора на зрительный ряд (игру актеров) оформляет

художественный образ произведения, а в случае иностранной аудитории служит неоценимой помощью в понимании звучащей речи. Следовательно, в процессе целенаправленной работы с художественным фильмом формируются навыки восприятия на слух реальной речи носителей языка, что в дальнейшем может быть использовано обучаемыми для самостоятельного просмотра кинофильмов и других видеоматериалов.

Методика работы с художественным фильмом представляется нам очень сложной, важной и актуальной. В этой связи многие вопросы можно обсуждать, но вряд ли возможно предложить универсальную схему работы, универсальные рекомендации.

Как распределить время по этапам работы? Как не потерять интерес учащихся к этой работе, не сделать ее монотонной и скучной? Как при этом добиться своей главной цели: научить понимать на слух большой и разноплановый языковой материал, слышать и распознавать этот материал в речи носителей языка в дальнейшем, и, наконец, использовать этот материал в своей речи?

Работа по обучению пониманию звучащей русской речи на материале российских художественных фильмов проводилась нами на занятиях в курсе аудирования с иностранными учащимися включенной формы обучения, владеющими русским языком на уровне В1 и занимающимися по программе достижения уровня В2. Опыт проведения данной работы стал основой подготовленного пособия с рабочим названием “Смотрим русские фильмы - учимся понимать русскую речь”.

В пособии представлена работа с 5 советскими и российскими фильмами, которые выбраны в связи с темами звучащего текста и, прежде всего, языковым выражением этих тем:

1. «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» (1965 г.), часть «Наваждение».

Темы: университет, экзамены, студент и студенческая жизнь в сравнении прошлого и настоящего.

2. «Иван Васильевич меняет профессию» (1973 г.)

Темы: жанр комедии, «машина времени» как прием развития сюжета, исторические реалии и сравнение языка времен как способ создания комического эффекта фильма.

3. «Морозко» (1965 г.)

Темы: русская волшебная сказка как жанр и часть культуры народа, система сказочных образов у русских.

4. «Приходи на меня посмотреть…» (2000 г.)

Темы: проблемы взаимоотношений в семье, семья и общество, связь и различие поколений; в языковом плане – разговорная лексика и разговорные выражения, фразеологизмы и афоризмы по бытовым темам.

5. «Американская дочь» (1995 г.)

Темы: проблемы семьи и общества, отношения между родителями и детьми в неполных семьях; в языковом плане – «язык и возможности невербального общения».

В представляемом пособии материалы для работы по каждому фильму представлены в следующей последовательности:

– работа перед просмотром фильма;

– таблица последовательности эпизодов фильма в порядке следования (их продолжительность);

– «Смотрим фильм – отвечаем на вопросы»;

– задания после просмотра фильма «Давайте обсудим»;

– комментарий реалий времени, исторических событий и имен, которые встречаются в фильме;

– диалоги, наиболее сложные с точки зрения языка и важные для понимания фильма;

– лексический комментарий новых слов и выражений (с примерами и заданиями).

Схема работы во многом зависит от уровня владения русским языком учащимися. Из опыта работы можем сделать вывод, что по времени полная и завершенная работа требует от 4 до 6 аудиторных часов и столько же (и больше) часов самостоятельной работы студентов.

Остановимся коротко на предпочтительной для нас схеме работы с фильмом по этапам. Сообщение о том, что предстоит работа с новым фильмом, происходит в конце очередного занятия. На этом этапе узнаем название фильма, имя режиссера, год выхода фильма на экраны. В предлагаемом пособии эта информация о фильме и его режиссере, которая может быть интересной для иностранцев, и составляет вводный текст.

Учащимся предлагается самостоятельно посмотреть фильм (без какой-либо письменной опоры), составить свое целостное представление о фильме, постараться понять как можно больше из звучащего текста.

Следующее занятие (90 минут) посвящено проверке понимания звучащего текста по вопросам, просмотру наиболее сложных эпизодов, лексической работе с наиболее трудными разговорными выражениями, идиомами и фразеологическими единицами текста фильма. В зависимости от времени и уровня подготовки студентов мы можем выполнить и некоторые лексические задания из раздела пособия. Другие задания, по выбору преподавателя, можно перенести в заключительную часть работы после просмотра фильма.

Здесь следует сказать, что в набор вопросов после просмотра каждого эпизода входит разное их количество (от 3 до 12 в зависимости от значимости эпизода). Думаю, что многим преподавателям покажется избыточным количество вопросов к некоторым эпизодам, и я с ними соглашусь. Но, в этом случае у преподавателя есть выбор предложить те вопросы, которые он считает более важными. К тому же вопросы

отличаются по своей направленности. Большая часть из них – на проверку способности услышать и понять на слух русскую речь, а некоторые вопросы предлагают высказать свое мнение об увиденном в этом эпизоде. Целью таких вопросов, на наш взгляд, является проверка корректности понимания реалий жизни и менталитета другого народа. Если в данном эпизоде что-то понято неверно, исходя из собственной ментальности, это может повлиять на восприятие фильма в целом.

Представляется важным остановиться на необходимости включения в пособие таких разделов, как “Комментарий реалий времени, исторических событий и имен, которые встречаются в фильме” и “ Лексический комментарий новых слов и выражений (с примерами и заданиями)”. При анализе изданных пособии по работе с художественными фильмами, например, [1, 2, 4, 5], мы не встречаем данных разделов, которые составляют большую часть материалов в пособии “Смотрим русские фильмы - учимся понимать русскую речь”. При этом мы учитываем, что работа по изучению лексики и приобретению необходимых фоновых знаний для адекватного понимания русской культуры, отраженной в языке, предлагается для самостоятельной работы обучаемых. Результаты этой работы могут быть оценены в ходе проверки понимания звучащего текста фильма, выполнения финальных письменных работ и устного обсуждения на заключительном этапе работы с фильмом.

Если задумаемся, насколько часто в нашей обычной речи мы используем высказывания, слова и даже интонации из всем известных фильмов, то увидим, что «процент» этот очень высок. Однако это и является одним из основных составляющих «непонимания» иностранцами речи носителей языка. Как часто от иностранца ускользает колорит, юмор многих высказываний из кинофильмов, которые мы широко используем, только потому, что ему эти «крылатые фразы» не знакомы. Таким образом, трудно переоценить важность работы с известными и популярными фильмами в иностранной аудитории, поскольку мы говорим в данном случае о прецедентных текстах, без которых невозможно понимать живую разговорную речь.

Именно поэтому, по мнению В. Гумбольдта, «каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка» [3, с.346]. Иными словами, мы не должны забывать о кумулятивной функции языка, составляющей основу лингвострановедения. Освоение чужого языка подразумевает не только знание фонетики, грамматики, но и культуры, обычаев, традиций другого народа, которые кумулировались, т. е. накапливались в языке.

В качестве примера отметим, что работа с лингвострановедческим комментарием к некоторым фильмам включается и в этап после просмотра фильма как часть обсуждения. Прежде всего – это фильм «Наваждение»,

где освещается большой пласт фоновых знаний, касающийся реалий студенческой жизни и экзаменов (как сдают экзамены в стране студента, шпаргалки, студенческие приметы и суеверия перед экзаменом и т.д.).

“Комментарий реалий времени, исторических имен и событий” к фильму “Иван Васильевич меняет профессию” помогает узнать историческую эпоху Ивана Грозного и личность самого царя, не забывая и о некоторых чертах жизни советского общества. Здесь лингвострановедческий комментарий в сочетании с объяснением устаревшей лексики дает возможность иностранным обучаемым, на наш взгляд, приблизится к пониманию юмора этой замечательной комедии.

Отметим, что мы считаем нецелесообразным перед просмотром фильма выполнять задания по введению новой лексики, приводить наиболее трудные для понимания на слух диалоги. Представляется, что лексическая работа в таком объеме и с использованием письменной опоры, снизит интерес к работе с самим фильмом, утомит сложностью, но не приведет к узнаванию новых слов и выражений при просмотре и лучшему пониманию. Однако в пособии «Лексический комментарий новых слов и выражений (с примерами и заданиями)» занимает большой объем. По каждому эпизоду в соответствии с «планом» фильма слова и выражения даются в примере-реплике из фильма, затем идет «словарная статья», толкование и объяснение. Все лексические единицы обязательно имеют пометы: разговорное, просторечное, устаревшее, книжное и т.д. В данном комментарии представлены также задания на запоминание и активизацию в речи некоторых лексических единиц. В конце дается список всех слов и выражений фильма, которые мы рекомендуем запомнить и использовать в своей речи. Эта очень большая работа выполнена нами и предложена иностранцам для самостоятельного изучения в надежде, что они значительно пополнят свой лексический запас, будут обращаться к этим словам и выражениям в дальнейшем, совершенствуя свои знания русского языка.

На заключительном этапе работы студенты делятся своими впечатлениями от просмотренного фильма, обсуждаются проблемные вопросы и темы, которые поднимаются в этом фильме. Нередко здесь используем и ролевые игры по сюжету фильма с целью закрепления новой лексики в речи. Этот этап работы представляется весьма интересным, т.к. здесь можно услышать от студентов очень свежие, неожиданные и даже глубокие философские мысли, пусть не всегда правильно оформленные в языковом плане, но ведь главное, что работа была интересна студенту, и фильм оставил свой эмоциональный след в его душе.

Таким образом, нет необходимости убеждать кого-то в важности и нужности работы с языковым материалом художественных фильмов при обучении иностранцев как аудированию, так и всем видам речевой деятельности. Однако, на наш взгляд, в данном виде работы есть много

методически важных вопросов для обсуждения. Несомненным остается только то, что кино - это кладовая живого иностранного языка и ключ к пониманию жизненных ценностей, менталитета и культуры носителей данного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Глебова Н.Н.* О русских фильмах по-русски. Пособие по развитию речи / Н.Н. Глебова, И.А. Орехова. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 176 с.
2. *Гончар И.А.* Послушайте!: учебное пособие для иностранных учащихся, изучающих русский язык. В 3 вып. Вып. 2: базовый уровень (А2): общее владение РКИ. СПб.: Златоуст, 2014. 154 с.
3. *Гумбольдт В фон.* Язык и философия культуры. М., 1985. С.346 –349.
4. *Дьяченко Т.Н.* «Мы из будущего» (использование художественных фильмов в языковом учебном процессе) // Русский язык за рубежом. 2015. №3. С. 24-27.
5. *Скороходов Л.Ю., Хорохордина О.В.* Окно в Россию. Учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. В двух частях. Часть первая. СПб.: Златоуст, 2003. 192 с.

Козан Олена

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПЕРЕВОДУ: ТУРЕЦКО-РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПАРА

Аннотация. Статья посвящена когнитивному подходу в обучении иностранному языку и переводу на примере турецко-русской языковой пары. В статье подчеркивается актуальность и необходимость разработки и применения когнитивного подхода в обучении языку и переводу, основной задачей которого является выработка у учащихся осознанности по отношению к языку как системе, кодирующей информацию о внешнем мире и обладающей моделями концептуализации и категоризации.
Ключевые слова: когнитивный подход, турецкий язык, русский как иностранный, перевод

Kozan Olena

COGNITIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE AND TRANSLATION TEACHING: TURKISH-RUSSIAN LANGUAGE PAIR

Abstract. This article deals with cognitive approach in foreign language and translation teaching with examples given for the Turkish-Russian language pair. The article highlights the importance and necessity of developing and applying a cognitive approach in foreign language and translation teaching. The main objective of the cognitive approach is to develop awareness towards the language as a system that classifies and conceptualises the data about the outside world in language-specific models.
Key words: cognitive approach, Turkish language, Russian as a foreign language, translation.

Процесс обучения иностранному языку и переводу предполагает выработку у студентов определенного подхода к языку, который позволил бы им сформировать лингвистическую компетенцию, приобрести речевые навыки и усвоить речевое поведение, свойственное носителю языка. Учитывая когнитивную парадигму в развитии современной науки, поставившую в центр *homo cognitus* и его взаимодействие с внешним миром, можно говорить об актуальности разработки когнитивного подхода к обучению иностранному языку и переводу.

Когнитивный подход к языку начал формироваться в 1960-е годы на основе гипотезы об усвоении языка в детском возрасте и о его изучении во взрослом [1, с.57]. Развитие когнитивной лингвистики в 1980-е годы способствовало становлению подхода к языку как когнитивной структуры, связанной с усвоением, обработкой, организацией, хранением и использованием человеком знаний об окружающем мире. Одной из задач когнитивной лингвистики стало выявление языковых средств и способов осмысления и категоризации окружающего мира. Несмотря на то, что со временем в рамках когнитивной лингвистики возникли различные

направления и были выработаны различные подходы к описанию языка [4, с. 46; 11, с. 371], когнитивный подход все еще не получил широкого распространения в обучении иностранным языкам и переводу. Как отмечают некоторые исследователи: «Проблема когнитивного подхода к обучению иностранному языку до настоящего времени не получила еще абсолютной научно-теоретической и практической завершенности (...) следует отметить отсутствие монолитной концепции обучению иностранным языкам как целостного процесса (....) целью которого выступает формирование у обучаемых разных видов лексических навыков и схем хранения языкового материала» [4, с. 37]. В частности вышесказанное касается также и обучения русскому языку как иностранному (РКИ). На сегодняшний день можно отметить наличие многочисленных пособий, в основе которых лежит коммуникативный подход, хорошо зарекомендовавший себя в условиях языковой среды, однако следует констатировать отсутствие учебных пособий, разработанных с учетом когнитивной парадигмы. Также, некоторые исследователи говорят о том, что «в отечественной лингводидактике существуют устойчивые стереотипы, взгляд на которые стоило бы пересмотреть в свете последних данных из области когнитивной науки» [1, с. 56]. Кроме того, можно также констатировать отсутствие учебных пособий по РКИ, учитывающих когнитивные подходы к языку и рассчитанных именно на иностранных студентов-филологов /переводчиков, которые получают образование в своих родных странах [10, с. 90; 7, с. 14].

Говоря о преподавании РКИ в Турции на сегодняшний день, приходится отметить отсутствие учебных пособий и материалов, разработанных на основе когнитивного подхода к языку и обучающих «не просто иностранному языку, а мышлению на нём» [2, с. 36], которые помогали бы учащимся усвоить когнитивные модели описания окружающего мира, свойственные носителю русского языка. Здесь стоит сказать, что когнитивный подход к языку в турецкой лингвистике в целом остается областью, которая ждет своих исследователей. Так, на сегодняшний день нам известно о трех работах, которые посвящены описанию некоторых аспектов языковой системы современного турецкого языка в рамках когнитивной парадигмы [20]. Кроме того, необходимо констатировать, что идея о сопоставительном анализе языковых систем, выполненном в рамках функционального подхода к языку, которая предшествовала (или порой развивалась параллельно) становлению когнитивного направления в лингвистике в России и в западных научных школах, также пока не нашла широкой поддержки у турецких филологов и переводоведов. Об этом можно судить по отсутствию сопоставительных грамматик и функциональных описаний турецкого или иностранных языков [17, с. 278; 18, с. 66]. Здесь стоит подчеркнуть, что идеи о

необходимости развития сопоставительной (контрастивной) лингвистики не раз высказывались турецкими лингвистами и переводоведами [13, с. 29; 15, с. 166] в прошлом, однако они остались незамеченными в академических кругах. На сегодняшний день некоторые турецкие русисты подчеркивают «целесообразность включения в процесс обучения сравнительного метода, который, как показывает практика, облегчает процесс овладения грамматическим строем языка» [14, с. 267]. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что разработка когнитивного подхода к обучению иностранным языкам и переводу в Турции с одновременной разработкой сопоставительного анализа, выполненного с учетом функциональных подходов к языку, а именно от «смысла к форме» [9, с. 21], представляется как никогда актуальной.

На наш взгляд, суть когнитивного подхода в обучении иностранному языку и переводу можно описать как выработка у учащихся осознанности по отношению к языку как системе, кодирующей информацию о внешнем мире и обладающей моделями концептуализации и категоризации. Причем, как нам кажется, необходимо вести речь об осознанности учащегося как по отношению к изучаемому, так и по отношению к родному языку. Как отмечает Е. С. Кубрякова, «Усваивая язык, мы усваиваем не только отдельные знаки – мы усваиваем системы категоризации мира, системы опыта и знаний, и, наконец, системы ценностей» [6, с. 33]. Поскольку родной язык с его когнитивными моделями усваивается в детском «критическом возрасте» [5, с. 34], когнитивные модели родного языка «не замечаются» студентом и воспринимаются как неизменный факт. Именно поэтому в процессе обучения иностранным языкам и переводу возникает необходимость в сознательном сопоставлении и анализе языковых моделей репрезентации знаний. Здесь представляется необходимым еще раз отметить, что коммуникативная методика, ставшая основой преподавания РКИ, лишена необходимой для будущего филолога/переводчика теоретической базы, поскольку направлена больше на имитацию неких моделей. Однако, присоединяясь к мнению Д.М.Мироновой, «сознательное овладение кодом, которое заключается в актуальном сознавании метаязыковых знаний, в способности к контролю используемых фактов второго языка, ведёт к становлению более стабильных и гибких речевых навыков по сравнению с формируемыми путём имитации образцов речи» [8, с. 221]. Также, стоит напомнить высказывание В.Г.Гака о том, что «сравнение является основным (возможно даже единственным) методом изучения языка» [3, с. 6], поскольку сопоставительное изучение языков «позволяет лучше определить особенности каждого из сопоставляемых языков, которые могут ускользать от внимания исследователя при одном лишь «внутреннем» изучении языка» и «оно связано (...) прежде всего, с

преподаванием неродного языка, где оно позволяет предвидеть и преодолевать нежелательную интерференцию» [3, с. 9].

Исходя из вышесказанного, на наш взгляд, основной задачей когнитивного подхода в обучении иностранным языкам и переводу должно стать формирование и последующая интериоризация у учащихся «когнитивной карты языков» как родного, так и изучаемого [20]. Отправными точками на когнитивной карте могут стать такие категории окружающего мира как «субъект», «объект», «действие», «время», «пространство» и отношения между ними. Поскольку языки по-разному вербализируют информацию об этих категориях, перед студентом стоит задача проследить и понять, как происходит номинация объектов и явлений в языковой паре, как вербализируются отношения между субъектом – действием-объектом, какие модели сжатия информации существуют в языковой паре, как языки объективируют информацию о человеке, а также проанализировать иные когнитивные модели, существенные для данной языковой пары.

Для турецко-русской языковой пары в случае туркоговорящих студентов существенной является модель кодирования информации о действии. Так, в современном турецком языке одной из распространенных моделей номинации действия является модель, в которой объект осмысливается как инструмент/средство для реализации соответствующего действия. Данную модель можно представить следующим образом: [ОБЪЕКТ]$^{\text{ИНСТРУМЕНТ}}$ → ДЕЙСТВИЕ. Вызывает интерес тот факт, что эту модель в тюркских языках заметил еще в XI веке Махмуд Кашгари и описал ее в «Словаре тюркских наречий» [16, с.114]. Примеры реализации данной модели можно проследить во многих категориях: «Природа», «Вещество», «Искусственный предмет», «Тело человека» и др.:

Su → **su**lamak (вода → поливать)

Güneş → **güneş**lenmek (солнце → загорать)

Yağ → **yağ**lamak (масло → маслить; смазывать маслом (также приставки по/на и др.))

Tuz → **tuz**lamak (соль → солить (также другие приставочные формы); посыпать соль(ю))

Bıçak → **bıçak**lamak (нож → резать (ножом) (другие приставочные формы); зарезать)

Kaşık → **kaşık**lamak (ложка → есть ложкой)

El → **el**lemek (рука → дотрагиваться/касаться рукой)

В русском языке можно также наблюдать реализацию данной модели, однако в ограниченных категориях, например, в случае вещества («солить», «маслить», «сахарить» и некоторые другие). В других случаях на первый план может выходить модель взаимодействия субъекта и объекта с кодированием в языковой единице образа, связанного с

объектом. Например, «солнце → нагревать/быть горячим → результат воздействия → нагреться/стать горячим → загорать/загореть». В корне русского глагола, кодирующего соответствующее действие, можно видеть реализацию общеиндоевропейского корня, кодирующего понятие «священного огня» (протоиндоевропейский: egni; санскрит: agnih; латинский: igneus; современный английский: igneous [12, с.118]. Данная модель в русском языке может быть представлена как: [СУБЪЕКТ + ОБЪЕКТ]^{ОБРАЗ} → ДЕЙСТВИЕ. Необходимо отметить, что данная модель может иметь разные проявления. В частности, на первый план в языковой единице может выходить не причинно-следственная связь между субъектом и объектом, участвующих в действии, а свойства объекта во внешнем мире. Например, «вода → свойство объекта: жидкое состояние → литься (протоиндоевропейский корень wleik) → взаимоотношение субъекта и объекта → поливать». В некоторых случаях в данной модели может объективироваться активность субъекта, а именно его воздействие на объект. Например, в категории «Искусственные предметы» можно видеть реализацию активности субъекта на языковом уровне: «нож → действие субъекта с объектом → резать», «ложка → действие субъекта с объектом → есть ложкой». Подобную модель можно наблюдать и в случае категории «Вещество», где наряду с моделью [ОБЪЕКТ]^{ИНСТРУМЕНТ} → ДЕЙСТВИЕ (соль → солить), возможна языковая реализация «соль → действие субъекта с объектом → сыпать (протоиндоевропейский корень supi)». В данной моделе объект осмысливается как инструмент, однако в языковом плане действие выражается другим концептом, и вместо синтетического способа выражения как в турецком языке формируется аналитический способ выражения информации об окружающем мире.

Следующей важной когнитивной моделью для турецко-русской языковой пары, которую, на наш взгляд, необходимо было бы включить в сопоставительное описание, является модель кодирования информации об участниках действия в языковой единице, вербализирующей это действие. В турецко-русской языковой паре можно наблюдать существенные различия между моделями кодирования информации о действии и его участниках. В турецком языке можно заметить объектную ориентацию в номинации действия: некий образ, связанный с объектом действия, используется в процессе вербализации, что отражается в корневой морфеме глагола. Информация о субъекте действия извлекается из контекста или же из аффиксальных морфем. В русском языке модель распределения информации иная, а именно присутствует субъектная ориентация в номинации действия: в корневой морфеме закладывается информация о субъекте. Информация об объекте действия реализуется в приставочных морфемах. Данную модель репрезентации информации в русском языке можно представить в формуле: **ГЛАГОЛ^{Действие} =**

[ПРИСТАВКА$^{\text{Объект}}$ + КОРЕНЬ$^{\text{Субъект}}$]. Языковую реализацию данных моделей можно проследить в следующих примерах:

1) Вбить гвоздь → В [движение объекта внутрь] + БИТЬ [применение/выход силы из источника-субъекта] → Çivi çakmak → ÇAK [звук от удара, треска итд. [21, с.140]].

2) Взбить яйца/подушку → ВЗ [движение объекта вверх/результативность] + БИТЬ [применение/выход силы из источника-субъекта] →

2.1. Yumurta (яйцо) çırpmak → ÇIRP [звук от удара, треска итд. [21, с.152]].

2.2. Yastık (подушка) kabartmak → KAB [объемный предмет [21, с.395]] –AR [изменение качества] -T[влияние субъекта]

3) Сбить яблоко (с дерева) → С [движение объекта сверху вниз] + БИТЬ [применение/выход силы из источника-субъекта] → Elmayı düşürmek → DÜŞ [движение объекта в одну точку [21, с.207]] + ÜR [влияние субъекта]

4) Убить животное → У [изменение состояния/качества объекта] + БИТЬ [применение/выход силы из источника-субъекта] →

Hayvanı öldürmek →ÖL [изменение состояния объекта [21, с.643]] + DÜR [влияние субъекта]

Данные модели распределения информации о действии демонстрируют также несовпадение образов в процессе номинации действия в турецко-русской языковой паре, что само по себе является естественным и объяснимым с точки зрения, например, этнолингвистики. Однако вместе взятые отличные модели кодирования информации и разные образы в номинациях являются одной из наибольших трудностей в процессе изучения иностранного языка, поскольку становятся причиной межъязыковой интерференции. В случае туркоговорящих студентов на первый план выходит именно семантическая интерференция. Например, в русском и турецком языках действия, участниками которых являются жидкие и сыпучие вещества, вербализируются по-разному. В русском языке жидкие вещества можно «лить», а сыпучие - «сыпать». В турецком языке данное действие будет вербализовано одной формой «dökmek»: «su (вода) dökmek» – «un (мука) dökmek». В этом примере можно наблюдать разные подходы языков к категоризации объектов окружающего мира. Здесь еще раз необходимо подчеркнуть актуальность сопоставительных исследований процессов категоризации и классификации для турецко-русской языковой пары, которых на сегодняшний день очень мало [19].

В турецко-русской языковой паре можно также отметить различные подходы языков к субъекту действия. Как было показано выше, в турецком языке в корневой морфеме глагола, кодирующего действие, наблюдается ориентация на объект, участвующий в действии. В русском языке проявляется ориентация на субъект и его взаимодействие с объектом.

Иными словами, турецкий язык показывает нам действие с акцентом на происходящее с объектом, отодвигая субъекта на второй план. Русский язык делает акцент на взаимосвязь субъекта и объекта, на их взаимоотношения в процессе действия. Так, в турецком языке возможны следующие языковые реализации действия, которое можно описать как «перемещение/непроизвольное движение объекта в пространстве под действием собственной тяжести»: Çocuk **düştü** (Ребенок **упал**) – Kitap elimden **düştü** (Книга **выпала** у меня из рук). Если участников действия становится больше, в частности, добавляется субъект, каким-либо образом взаимодействующий с объектом, в турецком языке репрезентация информации через «призму объекта» продолжается: Kitabı **düşürdüm** (Я **уронил** книгу) – Çocuk elmayı daldan **düşürdü** (Ребёнок **сбил** яблоко с ветки).

В русском языке информация о действии представляется в языковом конструкте определенными слоями. Можно говорить о слое, демонстрирующем взаимоотношения (которые также подлежат классификации) между всеми участниками действия. Так, действие, стоящее за языковым конструктом «ребенок упал» в русском языке, можно представить как «моментальный снимок» ситуации, когда объект (ребенок) совершил движение вниз без влияния или под влиянием каких-либо сил. Однако «моментальный снимок» ситуации «книга выпала у меня из рук» иной: объект (книга), который выступает на языковом уровне как самостоятельный субъект (модель подлежащего), оказывается связанным с другим участником действия (руки человека), которой «осмысливается» языком как «вместилище, пространство» для объекта, что влечет за собой вербализацию пространственных отношений с помощью приставки «вы-», то есть, в данном случае объект (книга) не просто претерпевает изменение состояния (как в случае «ребенок упал», где «у-» кодирует изменение состояния/качества и т.д.), а совершает движение «выхода» из пространства («из рук»). В случае увеличения участников действия в русском языке можно «считывать» реальные действия субъекта по отношению к объекту. Так, за языковым конструктом «ребенок сбил яблоко с ветки» можно видеть субъекта (ребенок), который применил силу (бить) и спровоцировал перемещение объекта (яблоко) в пространстве (приставка «с-»). Ситуация, описанная в языковом конструкте «я уронил книгу», в корне отличается от вышеописанной. В частности, за структурой «я уронил книгу» можно выделить субъекта (я), который «способствует» (ронять) тому, чтобы объект (книга) перешел в другое состояние (приставка «у-»). В данном случае в действиях субъекта проявляется не осознанное применение силы как в случае с «бить», а некая бессознательное, «нечаянное» движение – «ронять» (протоиндоевропейский корень rei «бежать», «течь», «вызывать движение объекта» [12, с. 501].

Кроме слоя информации, кодирующей взаимоотношения между участниками действия, в русском языке проявляется также информационный слой, содержащий «картинки» о том, как протекало действие или каков был его результат. Так, следующие примеры из турецко-русской языковой пары демонстрируют «четкость» и «прозрачность» в описании ситуации в русском языке по сравнению с турецким:

Çaydanlıktan çayı **dökmek → вылить** чай из чайника

Masaya çay **dökmek → залить** стол чаем

Gömleğe çay **dökmek → облить** рубашку чаем/**пролить** чай на рубашку

Sütü halıya **dökmek → пролить** на ковер молоко

Префиксы и флексии русского языка, кодирующие в языковом конструкте любое изменение отношений между субъектом и объектом, показывают «во всех красках», как развивается действие, что происходит с объектом и другими участниками действия, то есть предоставляют возможность говорящему «изобразить» ситуацию под определенным углом зрения. В турецком языке слушающему предоставляется возможность «домыслить» ситуацию и расставить свои акценты.

Исходя из всего вышесказанного, становится понятным, что когнитивный подход к языку является неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку и переводу. Задачей данного подхода, на наш взгляд, должно стать формирование у студентов «когнитивных» карт, которые будут демонстрировать различные когнитивные модели языковой пары в сопоставлении, тем самым способствуя осознанию процессов классификации и категоризации в языке с их последующей активацией на практике. Как нам кажется, именно когнитивный подход может помочь будущему филологу или переводчику увидеть и, главное, понять «логику» языка на самых ранних этапах обучения и научить его мыслить в категориях этой логики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Авдеева И.Б.* Когнитивный подход: смещение акцентов при обучении русскому языку иностранным учащимся //Вестник ТулГУ: Современные образовательные технологии. Выпуск 14. – Тула, 2015. – С. 56-59.
2. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.
3. *Гак В.Г.* О контрастивной лингвистике //Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. – М., 1989. – С. 5-17.
4. *Жежерова В.П.* Актуальные проблемы методики обучения лексики иностранного языка: когнитивная парадигма и прототипический подход к семантике слова //Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки». № 1(15). – 2010. – С.36-43.
5. *Залевская А.А.* Некоторые спорные вопросы теории двуязычия// Путь и язык. Одноязычие и двуязычие. – М., 2011. – С.33-48.

6. Кубрякова Е.С. Размышление о судьбах когнитивной лингвистики на рубеже веков// Вопросы филологии. № 1(7). – М., 2001. – С. 28-34.

7. Козан О. Обучение переводу (русско-турецкая языковая пара): постановка проблемы// Русский язык в Турции. №1. – Анкара, 2018. – С.14-16.

8. Миронова Д.М. Роль сопоставительного анализа в когнитивно-ориентированной методике преподавания РКИ //Известия Южного федерального университета. Филологические науки. №4. – Ростов-на-Дону, 2017.

9. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. – М., 2006.

10. Напольнова Е.М. Отражение особенностей структуризации окружающего пространства в падежных системах и синтаксисе (на материале турецкого и русского языков)// Русский язык за рубежом. №2. – М., 2017. – С. 86-90.

11. Рахилина Е.В. Основные идеи когнитивной семантики// Современная американская лингвистика. Фундаментальные направления. – М., 2010.

12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в 4-х томах. Том 3. – М., 1987.

13. Başkan Ö. Dilde Çeviri İşlemi //Türk Dili. Çeviri Sorunları Özel Sayısı. XXXVIII (322). – Ankara, 1978. – S. 26-36.

14. Dalkılıç Ç. Karşılaştırmalı bir Açıdan Rusça ve Türkçe Ortaçlar// Karadeniz Araştırmaları Dergisi. XIV/55. – Ankara, 2017. - S. 253-268.

15. Göktürk A. Sözün Ötesi. – İstanbul, 1989.

16. Kaşgârlı M. Divânü Lugâti't-Türk. – Ankara, 2015.

17. Kozan O. Çeviri Eğitiminde İşlevsel Söz Dizimi Kuramı: Türkçe-Rusça Dil Çifti Örneği// Prof.Dr. Altan Aykut'a Armağan. – İstanbul, 2016. – S. 259-281.

18. Kozan O. Yabancı Dil/Çeviri Eğitiminde Karşıtsal Çözümleme: Biçim-İşlev-Anlam Üçlüsü// Dil Dergisi. 168(2). – Ankara, 2017. – S. 65-81.

19. Kozan O. Bilişsel Dilbilim ve Yabancı Dil Eğitimi. Ya da Karahindiba ile Yastık Arasında Ortak Bir Şey Var Mı?// Current Debates on Social Sciences. Human Studies. – Ankara, 2018. – S. 679-687.

20. Kozan O. Dillerin Bilişsel Haritası: Türkçe-Rusça Dil Çifti// Siyasi, Sosyal ve Kültürel Yönleriyle Türkiye ve Rusya-1. - Ankara, 2019. – S. 11-30.

21. Nişanyan Ş. Nişanyan Sözlük. Çağdaş Türkçenin Etimolojisi. – İstanbul, 2018.

Коробейникова Л.Н.

АНАЛИЗ ЛОГИКО-СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ

Аннотация. В статье речь идет о разрабатываемом нами методе корреляции результатов анализа ошибок учащихся, иностранцев и россиян, с содержанием комплекса заданий, направленных в данном случае на формирование навыков выявления логико-смысловой структуры текста/статьи общественно-политической тематики и ее адекватного отражения в реферате информативного типа, а также установления связи между моделью структуры текста/статьи и абстрактной семантикой его/ее темы, как одного из разделов пособия по реферированию.

Ключевые слова: пособие по реферированию, результаты анализа ошибок, комплекс заданий, выявление логико-смысловой структуры текста/статьи и ее адекватного отражения в реферате, установление связи между моделью структуры текста/статьи и абстрактной семантикой его/ее темы

Korobeynikova L.N.

ANALYSIS OF THE LOGICAL AND SEMANTIC STRUCTURE OF THE TEXTS ON SOCIAL AND POLITICAL TOPICS IN THE PROCESS OF ABSTRACTING INSTRUCTION

Abstract. The article deals with the method we are developing for the correlation of the results of the analysis of the mistakes made both by foreign and Russian students, containing a set of tasks aimed in this case at developing skills for identifying the logical and semantic structure of a text/article on social and political topics and its adequate reflection in an informative type abstract and also establishing links between the text/article structure model and the abstract semantics of its topic, as one of the sections of the textbook on abstracting.

Key words: textbook on abstracting, results of the analysis of mistakes, set of tasks, identifying the logical and semantic structure of a text/article and its adequate reflection in an abstract, establishing links between the text/article structure model and the abstract semantics of its topic

В статье речь пойдет о разрабатываемом нами методе корреляции результатов анализа ошибок учащихся, иностранцев и россиян, с содержанием комплекса заданий, направленных в данном случае на формирование навыков выявления логико-смысловой структуры текста/статьи общественно-политической тематики и его/ее адекватного отражения в реферате информативного типа, а также установления связи между моделью структуры текста/статьи и абстрактной семантикой его/ее темы, как одного из разделов пособия по реферированию. Формирование указанных навыков является целью кульминационного этапа обучения реферированию, тесно связанного по содержанию с предыдущим этапом формирования «навыков составления микротекстов вторичного жанра

научного стиля речи, отвечающих требованиям связности», о чем речь шла в нашей предыдущей статье [5, с.186-189].

Отдельное рассмотрение различных этапов обучения реферированию объясняется задачей детального анализа данного процесса – от этапа усвоения учащимися лексико-синтаксических стандартов языка вторичных текстов научного стиля речи [4, с. 100-105] через постижение важнейших законов связности текста к формированию навыков анализа логико-смысловой структуры текста и отражения выявленной структуры в реферате информативного типа и далее - к наблюдению над типологией текстов, к установлению связи между моделью логической структуры текста/статьи и абстрактной семантикой его/ее темы.

Заметим, существует немало определений понятия «структура текста». В данной статье под структурой текста понимается организация ключевых компонентов тематической основы текста: их взаимозависимая соотносительность и расположение [1, с. 74; 2, с. 5]. В связи с этим понятия «логическая структура текста», «логико-смысловая структура текста» используются как контекстуальные синонимы понятия «структура текста».

Кульминационный этап в процессе обучения реферированию (и соответственно в структуре разрабатываемого нами пособия) состоит из комплекса заданий и на составление вторичных текстов научного стиля речи, и на выявление логико-смысловой структуры первичного текста, и на сопоставление моделей структур различных текстов, и на установление связи между моделью логической структуры текста/статьи с абстрактной семантикой его/ее темы. При этом предполагается актуализация знаний и навыков, полученных на предыдущих этапах обучения реферированию, и так же, как и на ранних этапах, учет анализа ошибок, связанных в данном случае с неверным отражением во вторичном тексте: плане, аннотации и реферате – логико-смысловой структуры первичного текста, в работах учащихся, иностранцев (бакалавров и магистрантов, изучающих Русский как иностранный и Русский как иностранный профессиональной деятельности), и россиян (магистрантов, изучающих спецкурс «Культура речевого профессионального общения» - КРПО**)**. В разной степени неверное отражение логической структуры статьи во вторичном тексте – серьезный недочет, при этом весьма частотный.

Перечислим наиболее типичные недочеты указанного характера в работах учащихся**.**

1.Уже на стадии плана структура первоисточника может отражаться неполно и неточно, с нарушением логической цепочки в раскрытии темы.

2.Ошибки в плане, как правило, коррелируют с ошибками в аннотации и реферате. Назовем их:

1) не отражается ключевой или какой-либо из нескольких тезисов первоисточника или отражается неточно,

2) не в полной мере раскрывается обоснование тезиса, опускаются важнейшие аргументы;

3) смешиваются различные по значимости компоненты первоисточника: например, тезис и его аргументы передаются как равнозначные по смыслу компоненты,

4)тезис либо аргумент передаются с нарушением их смысла,

5) не отражаются вовсе или отражаются неточно вступительная или заключительная части первоисточника,

6) нарушается логический баланс статьи: например, излишне подробно передаются несущественные детали первоисточника в ущерб важным структурным компонентам.

С целью большей эффективности проверки указывается характер ошибок и в кратком резюме содержится критический анализ всей работы.

В качестве примера рассмотрим две работы учащихся. В **табл. 1 и табл. 2** для сравнения с ними приводятся тексты, адекватно отражающие содержание первоисточника, – ошибки выделены жирным шрифтом. После таблиц – краткие комментарии ошибок.

Таблица 1. Аннотация магистранта – иностранца 1 курса

Аннотация магистранта 1 к. РКИ	ОБРАЗЕЦ АННОТАЦИИ
В статье С.Караганова «Мировые тенденции-2015 и российская политика», опубликованной 6 марта 2016 в журнале "Россия в глобальной политике", **рассматриваются причины** кризиса в Европе, **отношение** европейских стран к притоку беженцев (например, **недовольство некоторых стран** политикой Германии), а также **говорится** о бесплодной попытке объединения Европы с США на антироссийской платформе.	Во фрагменте статьи С.Караганова «Мировые тенденции-2015 и российская политика», опубликованной 6 марта 2016 в журнале "Россия в глобальной политике", **рассматриваются особенности новой фазы** кризиса ЕС в связи с проблемами с беженцами. Кроме того, поднимается вопрос о соотносительности сложившейся в ЕС ситуации с интересами России.

В аннотации имеются ошибки в передаче содержания статьи: в ней не рассматриваются ни причины кризиса, ни отношение европейских стран к притоку беженцев, а также лишь упоминается (а не говорится) о бесплодной попытке объединения Европы с США на антироссийской платформе. Кроме того, неадекватно отражена логическая структура статьи.

Таблица 2. Аннотация магистранта – россиянина 1 курса

Аннотация магистранта 1 к. КРПО	ОБРАЗЕЦ АННОТАЦИИ
Статья «Развитие без роста?», написанная Ж.-А. Аррибеем, вышедшая в журнале «Атлас» (Le Monde diplomatique) в 2009 г., раскрывает **две самые главные** проблемы: **проблемы бедности** и **существующую пропасть** между самыми богатыми и самыми бедными, а также экологическую проблему, которая заключается в чрезмерных выбросах CO_2 в атмосферу. **Главной причиной обеих проблем является** неравномерный экономический рост. В статье автор предлагает **набор решений описанных** выше проблем.	В статье Ж.-А. Аррибея «Развитие без роста?», опубликованной в журнале «Атлас» (Le Monde diplomatique) в 2009 г., **речь идет о возможных путях выхода из кризисной ситуации,** главными проблемами которой названы проблемы бедности и экологии.

В аннотации не вполне точно определена тема статьи, неверно отражена ее логическая структура, содержится избыточная информация, отступление от формы реферата, имеются стилистические ошибки.

На данном этапе обучения реферированию предупреждение и устранение типичных ошибок (см. выше), в целом связанных с неверным отражением структуры первоисточника, является одной из важнейших целей комплекса заданий. Он состоит из трех частей, имеющих свое назначение и структуру.

Содержание **заданий первого типа** состоит в выявлении логико-смысловой структуры первичного текста небольшого объема, отражении ее во вторичном тексте, а также в сопоставлении структуры данного микротекста со структурой одной или нескольких статей стандартного объема. То есть, условно говоря, в основе данного типа - принцип аппликации.

Для эффективной реализации этого принципа следует использовать микротекст прозрачной структуры. Одним из способов его создания является компрессия одной или нескольких статей стандартного объема.

В свою очередь текст/статья стандартного объема тоже должен пройти адаптацию (менее жесткую, чем в случае создания микротекста), направленную на экспликацию логической структуры, которая должна быть схожа со структурой исходного микротекста.

Ниже перечислены важнейшие **виды заданий первого** типа с кратким пояснением их содержания.

Первое задание направлено на выявление логической структуры микротекста (подробнее о нем – ниже).

Второе задание предполагает составление назывного плана и сопоставление его с логической структурой микротекста; его цель - усвоение модели текста определенной структуры, чему способствует ее отражение в максимально сжатой абстрактной форме.

Третье задание состоит в «отборе клишированных выражений, вводящих различные аспекты текста» реферата (тему, тезис, аргументы, примеры и т.п.) [1, с. 100] и предполагает обращение к учебным словарикам справочного раздела пособия, содержащим лексику и словосочетания реферативного дискурса, а также закрепление навыка автоматизма в подборе отдельных слов и словосочетаний научного стиля [4, с.100; 6, с79-89; 3].

Требованием **четвертого задания** является написание реферата микротекста на основе синтеза полученной в предыдущих заданиях информации о логико-смысловой структуре первоисточника, а также сопоставление логических структур реферата и первичного текста. Его цель - развитие навыка создания вторичного текста научного стиля речи, отвечающего определенным требованиям, в данном случае это требование адекватного отражения логико-смысловой структуры первичного текста в рамках соблюдения формы и языковых стандартов информативного реферата. Таким образом, выполнение этого задания способствует закреплению всех полученных ранее в процессе обучения реферированию навыков, их синтезу.

Пятое задание направлено на анализ логической структуры текста стандартного объема и сопоставление ее со структурой исходного микротекста (подробнее о нем - ниже).

И далее осуществляется тот же круг заданий, который относился к работе с микротекстом (см. задания 2, 3, 4).

С целью наглядности приведем в сокращении содержание наиболее показательных (имеется в виду принцип аппликации) **заданий (первого и пятого)**.

Содержание **первого задания** в полном объеме было представлено в нашей предыдущей статье. Однако отличие приведенного ранее задания от настоящего состоит в целеполагании. На предыдущем этапе обучения реферированию это задание было направлено на «достижение учащимися автоматизма в составлении микротекстов научного стиля речи, отвечающих требованиям связности» [5, с. 187]. На данном – на формирование навыка выявления логико-смысловой структуры текста с последующим отражением ее (выявленной структуры первичного текста) в реферате информативного типа. При этом такая связь между заданиями в процессе обучения обеспечивает повторение материала и закрепление уже усвоенных навыков.

Первое задание. Составьте описание логической структуры данного микротекста по плану: общий предмет высказывания (тема текста),

ключевые слова и словосочетания; логико-смысловой анализ текста; способы и средства межфразовой связи в этом тексте.

Методические комментарии и образец выполнения задания.

Так же как и в предыдущих разделах пособия, в этом задания будут сопровождаться примечанием о том, что при необходимости нужно обращаться к справочным материалам – в данном случае к образцам описания логической структуры текста [1, с. 51-77].

Итак, из перечисленных пунктов задания раскрыты будут только два – важнейшие на данном этапе: тема текста, ключевые слова и словосочетания; логико-смысловой анализ этого текста.

Три подхода к происхождению холодной войны

1. Есть три основных подхода к происхождению холодной войны. 2. Первый - геополитический, он заключается в том, что холодная война представляла собой борьбу за сферы влияния после Второй мировой войны. 3. Второй подход, идеологический, состоит в том, что холодная война – это борьба двух систем, двух идеологий. 4. Наконец, согласно третьему, культурно-цивилизационному подходу, холодная война явилась очередной главой в долгой истории конфронтации Запада и России. 5. Однако существует мнение, что она проистекала из противоречивого сплетения всех этих факторов.

Описание структуры текста «Три подхода к происхождению холодной войны»:

1. Тема текста - *три подхода к происхождению холодной войны*, ключевые слова и словосочетания: *первый геополитический подход; второй идеологический; третий культурно-цивилизационный; холодная война.*

2. Логико -смысловой анализ этого текста.

В начале текста (зачин текста) находится тезис (Есть три основных подхода к происхождению холодной войны), он содержит главную мысль текста, так как обобщает содержание последующих трех предложений. Следующие предложения раскрывают эту мысль – в них сообщается о содержании (сути) подходов к происхождению холодной войны (во втором предложении – первого подхода, в третьем – второго и четвертом – третьего подхода к происхождению холодной войны). В заключение (последнее предложение) приводится антитезис главного тезиса текста – в нем так же, как и в первом, обобщается информация предыдущих трех предложений. По этой причине структура текста имеет форму кольца, что усиливает ее целостность.

Таким образом, в этом тексте использован дедуктивный способ раскрытия темы.

Кратко поясним **пятое задание**. Суть его, как было отмечено выше, состоит в сравнении. А именно: в процессе анализа логико-смысловую структуру предложенного в задании текста стандартного объема следует

сопоставлять с выявленной в предыдущих заданиях моделью логико-смысловой структуры микротекста. При этом первоначально следует предлагать для анализа текст такой структуры, которая аналогична структуре микротекста.

Второй тип заданий направлен на определение характера недочетов в отражении логико-смысловой структуры первоисточника и их исправление (см. выше) - в примечании будет указано, что примеры взяты в работах учащихся ДА. Кроме того, как и по отношению к другим типам недочетов [5, с. 188-189], предлагается дополнительный вариант ошибок этого типа, допущенных в той или иной текущей работе конкретной группы учащихся.

Содержание **заданий третьего типа** в целом сводится к наблюдению над типами текстов общественно-политической тематики, а именно: к установлению связи между моделью логической структуры текста/статьи и абстрактной семантикой его/ее темы.

Для эффективной реализации целевой установки этого типа заданий, во-первых, и в данном случае лучше использовать адаптированные тексты. Адаптация также должна быть направлена на экспликацию логической структуры текста/статьи. Во-вторых, требуется иметь небольшой фонд текстов, использованных на различных этапах процесса обучения реферированию и поэтому хорошо усвоенных учащимися.

Итак, сначала нужно использовать два текста на тему одной абстрактной семантики (например, такой: общественно-политическое явление мирового масштаба). Начальные задания этого типа представляют собой несколько усложненные варианты заданий первого типа и в целом носят подготовительный характер. Так, **первое и третье задание** направлены на анализ логической структуры первого и второго текста, соответственно, **второе и четвертое задание** - на составление реферата первого и второго текста, соответственно, а также на сопоставление логических структур реферата и первичного текста.

На пятом, ключевом, **задании** остановимся подробнее. Его суть - это сопоставление и описание логических структур предложенных текстов и обоснование их структурного сходства с учетом схожести их тем.

Пятое задание. Сопоставьте и опишите логические структуры текстов, учитывая схожесть их тем.

Методические комментарии и образец выполнения задания.

Даны два текста на темы общей абстрактной семантики, а именно в данном случае: это общественно политическое явление мирового масштаба. Один текст на тему - холодной войны, другой – Великой Отечественной войны. После того как была проанализирована логическая структура текстов, написаны рефераты, выполняется указанное задание.

В ходе его выполнения была обнаружена схожесть структур текстов. Оба текста с точки зрения их логической структуры делятся на три части (смысловых блока): вступление, основную часть и заключительную часть.

1.Вступление.

Во вступлении представлена общая характеристика того явления, о котором речь идет в тексте, по следующему плану: краткое определение понятия, исторические рамки, итоги.

2.Основная часть.

В основной части в обоих текстах раскрывается тема статьи. В тексте о ВОВ – это причины Великой Отечественной войны.

В тексте о холодной войне – это основные особенности холодной войны.

3.Заключительная часть текста.

В заключительной части текста содержится информация, связанная с темой, расширяющая ее, кроме того раскрывающая один из вопросов вступления.

Таким образом, тип текста подобной логической структуры может быть обозначен как характеристика. Заметим: текст типа характеристики, безусловно, вполне соотносится не только с темой указанной абстрактной семантики (общественно политическое явление мирового масштаба), равно как и наоборот, тема подобной семантики может рассматриваться в тексте другой структуры, тексте другого типа. Однако одной из установок обучения реферированию на данном этапе является наблюдение за возможными сочетаниями определенных типов текстов и соответствующих им структур с теми или иными темами абстрактной семантики, что способствует постепенному формированию навыка по составлению первичных текстов аналитического характера.

Некоторые итоги.

Многоступенчатость в обучении реферированию, различные типы заданий на каждом этапе этого процесса позволяют подходить индивидуально к использованию материалов и выполнять их либо последовательно, либо с пропуском компонентов (по причине лимита времени, а также в сильных группах), можно давать задания на самостоятельную работу, обсуждать устно или вообще бегло просматривать – то есть возможны различные варианты работы с данным материалом (а в дальнейшем, надеемся, с пособием).

Что касается рассмотренного в статье комплекса заданий, то он направлен на приобретение автоматизма в выявлении логической структуры текста/статьи общественно-политической тематики, адекватного отражения этой структуры в реферате информативного типа, в определении типа текста, его логической структуры во взаимосвязи с темой той или иной абстрактной семантики, благодаря чему развивается абстрактное мышление, творческий потенциал, закрепляется навык анализа чужих и своих текстов. Формирующаяся база определенных текстовых структур предоставляет возможность их дальнейшего автоматического воспроизведения в процессе создания собственных текстов общественно-

политического дискурса, таких как эссе, курсовые работы, диплом, магистерская диссертация, а в дальнейшем текстов профессиональной направленности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Вейзе А.А.* Реферирование текста. Минск: Изд. БГУ им. В.И.Ленина. 1978.
2. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.:КомКнига 2007.
3. *Дерибас В.М.* Устойчивые глагольно-именные сочетания русского языка. – М.: «Русский язык», 1979.
4. *Коробейникова Л.Н.* О методе создания комплекса лексических и лексико-синтаксических заданий в пособии по реферированию [Электронный ресурс] // Язык как фактор культурной дипломатии. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Дипломатическая академия МИД РФ. М. 2017. С. 98-105.
5. *Коробейникова Л.Н.* К вопросу о методе повышения эффективности обучения реферировани [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.
6. Культура устной и письменной речи делового человека: Справочник. Практикум. М.:Флинта:Наука. 2006.
7. *Русакова И.Б.* Обучение реферированию текста на английском языке // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник статей./Под редакцией И.Е.Коптеловой. – М.: Дипломатическая академия МИД России. 2017. С. 73-79.
8. *Семенов А.В.* Особенности реферирования в Китае// Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания: сб. статей./отв. ред. И.Е.Коптелова. М.: Дипломатическая академия МИД России. 2018. С. 77-86.

Коробцева Н.Р.

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАНИЯХ СЕМАНТИЧЕСКИХ КЛАССИФИКАЦИЙ «ПРИНЦИП ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Аннотация. В статье анализируются принципы, лежащие в основе наиболее значительных семантических классификаций, делается вывод о том, что существующие классификации способствуют упорядочению словарного состава и пониманию внутренних законов функционирования лексико-семантической системы. В то же время для создания учебных словарей предлагается коммуникативно-ориентированный принцип отбора лексики из текстов на основе моделирования типизированных деятельностных ситуаций и организации лексических единиц вокруг структурных компонентов таких ситуаций.
Ключевые слова: лексико-семантическая классификация, деятельностная ситуация, коммуникация, учебный словарь

Korobtseva N.R.

PRINCIPLES UNDERLYING LEXICAL-SEMANTIC CLASSIFICATIONS «ACTIVITY-BASED APPROACH»

Abstract: The paper examines principles underlying major lexical-semantic classifications, emphases that those classifications contributed to a systemic organization of the vocabulary and enhanced the understanding of how lexical units interact within the lexical-semantic system. However for the purposes of a learner's dictionary the paper proposes an approach towards vocabulary selection based on modeling typical situations of activity and using elements of those situations as nuclei around which lexical units describing those components are grouped.
Key words: lexical-semantic classifications, situation of activity, communication, learner's dictionary

Рассмотрение принципов, лежащих в основании наиболее распространенных семантических классификаций, представляется важной задачей, поскольку от того, в какой степени принцип способствует раскрытию «естественной» системы, организации объекта, в значительной степени зависит адекватность и объяснительная сила самой классификации. Анализ используемых принципов может оказаться существенным не только в плане поиска оснований для новых классификационных схем, но и в целях создания учебных словарей, отражающих связи, устанавливающиеся между лексическими единицами в процессе коммуникации.

При логическом подходе к классификации словарного состава ставилась задача выяснить, как совокупность мыслительных категорий и классов объектов выражается языковыми средствами. Такой подход определял и принцип построения классификации: первым этапом было составление логико-философской классификации предметов и явлений,

понятийной схемы, отражающей «картину мира», на втором этапе под каждое понятие в исходной схеме подбиралась группа лексических единиц, служащих в языке его обозначением. Таковы понятийные системы и построенные на их основе идеографические словари П. Роже [19], Ф. Дорнзайфа [16].

Несмотря на то, что первые семантические классификации создавались на чисто логической основе и не ставили задачи обнаружить внутренние законы организации словарного состава языка, его функционирование как средство общение, они, тем не менее, явились значительным шагом на пути к упорядочению всего лексического состава на единой основе.

Вместе с тем ясно, что исходящие из понятийного принципа классификации, хотя и организуют лексику языка, делают это «внешним» образом, и поэтому не позволяют выявить многие внутренние сущностные особенности объекта. Осознание этого факта послужило стимулом к поискам новых оснований, которые наряду с экстралингвистической отражали бы и собственно языковую природу лексико-семантической системы.

Основополагающим при создании ориентированных на язык лексико-семантических классификаций явилось признание системного характера организации лексического состава языка [15, с. 4; 3, с. 9; 13, с. 27].

Признание лексического состава «системой» означает, что слова в языке не существуют обособленно друг от друга. Следовательно, существует возможность парадигматической группировки слов по принципу их семантического сходства. При создании лексико-семантической классификации такого типа перед исследователем ставится задача вычленить в лексическом составе такие группировки, которые давали бы возможность определить, в какие отношения, связи вступают слова как отдельные номинативные сущности, когда они противопоставляются по их собственному содержанию (предметному значению) в пределах тех или иных семантических разрядов слов в системе языка. Цель классификации задает и принцип ее построения: объединение слов в лексические группировки осуществляется на основании определенного сходства и различия, противопоставления их значений [11, с. 67; 12, с. 3,]. Это сходство и различие определяется на основе вычленения в семантической структуре слова набора семантических признаков (компонентов, множителей, сем). Характеристика слова в плане его номинативной ценности выражается набором семантических признаков разной степе обобщенности - от категориального до минимального дифференциального [17, с. 52].

При построении лексико-семантической классификации важно учитывать иерархичность семантических признаков, так как признаки, относящиеся к разным уровням, играют неодинаковую роль в семантике

слов. Обобщающие признаки высших ступеней (например, предметность, одушевленность) отражают больше логическую (по объективным предметам и их свойствам) группировку, признаки же низших ступеней отражают индивидуальные семантические признаки лексических единиц. Следовательно, даже при построении классификации, цель которой - выявление внутренней организации лексико-семантической системы языка, неизбежно применение понятийного экстралингвистического критерия [13, с. 17]. К тому же выводу приходит Ю.Н.Караулов [7, с. 275]. Любая семантическая классификация словарного состава языка предполагает взаимообусловленное применение экстралингвистического и лингвистического принципов, так как основным компонентом лексического значения слова выступает "некое логико-предметное содержание, связанное с формой слова знаковым отношением… забвение понятийной (концептуальной) основы лексического значения слова и учет лишь комбинаторики словесных знаков сводит его (значение) к сочетаемости, что ведет к подмене лексических связей слов синтаксическими [14, с. 64].

На основании индивидуальных семантических признаков низших ступеней (на уровне лексических микросистем и отдельных лексем) выявляются конкретные семантические связи, смысловые отношения, в которые вступают слова в лексико-семантической системе, они служат основанием группировки лексем в собственно лексико-семантические парадигмы: лексико-семантические группы (ЛСГ), тематические группы, семантические поля, синонимические и антонимические ряды. По своей функции в составе лексических группировок семантические признаки низших ступеней выступают как интегральные, общие для всех единиц данной ЛСГ, и дифференциальные, позволяющие отграничить значение одного слова от значения другого в пределах данной совокупности [2, с. 126].

Поэтому главным в процессе построения лексических группировок в пределах лексико-семантической классификации такого типа выступают два этапа: определение состава семантических компонентов и выбор интегрального признака (от которого во многом зависит состав и объем ЛСГ).

Состав семантических компонентов определяется с помощью методики компонентного анализа [17, с. 69; 18, с. 80]. При этом словарный состав распадается на две несводимые одна к другой группировки: слова, которые могут быть описаны в виде набора семантических признаков, и слова, у которых невозможно выделить системно обусловленные семантические признаки и которые не могут вступать в четкие семантические противопоставления друг с другом (например, члены ЛСГ "название деревьев" в отличие от ЛСГ "название предметов мебели").

На этом основании выделяют два типа ЛСГ: тематические (Д.Н.Шмелев, Н.М. Минина, Ю.Н. Караулов) и семантические (А.А.Уфимцева, Г.С. Щур, Л.М. Васильев).

Принципиальное отличие этих типов ЛСГ заключается в том, что интегральный признак в тематических группах ориентирован на общность предметной отнесенности, на общность функций, выполняемых объектами предметного мира. Организующим принципом выступает естественное, онтологическое расчленение предметов, признаков, процессов в объективной действительности.

Лексико-семантические группировки второго типа объединяют в своем составе лексические единицы, в которых доминирует сигнификативный аспект значения. Подобные лексические единицы могут быть представлены в виде набора системно обусловленных семантических признаков. Интегральный же признак ориентирован на выявление внутрисистемной значимости слов, входящих в определенную лексическую группировку. Основанием включения слов в ту или иную группу служит наличие между элементами семантической связи по линии тождественность/нетождественность. Поэтому типами связей в подобных группах выступают синонимические, антонимические и гиперо-гипонимические.

В результате построения такой лексико-семантической классификации по принципу сходства/различия семантических структур лексических единиц определенной области словарного состава выявляется парадигматическая значимость словесных знаков, их положение в сетке внутрисистемных отношений.

Разработка данной схемы систематизации словарного состава языка явилась важным шагом вперед по сравнению с логической классификацией. В отличие от логической классификации, которая целиком базировалась на априорно заданной внеязыковой понятийной модели, классификация описанного типа ориентирована на выявление внутренней организации лексико-семантической системы и поэтому, естественно, не может показать тех особенностей этой системы, которые вытекают из ее функционирования, как средства коммуникации.

Отсюда следует необходимость поиска таких принципов, которые, сохраняя достоинства описанных двух классификаций, были бы свободны от присущей каждой из них односторонности и позволили бы объединить в одном классификационном основании языковые и неязыковые составляющие. Интересной попыткой такого рода является разработанная Ю.Н. Карауловым классификация, в которой за основу систематизации лексики берется принцип семантической связи между словами. Показателем связи служат не только такие традиционно выделяемые отношения, как синонимия, антонимия, гипонимия, но и в более широком плане – наличие в дефинициях слов общих компонентов с точностью до

гиперлексемы. "Словарная дефиниция представляет собой текст особого рода – объяснительный по своему характеру. Специфика таких текстов заключается в том, что они целиком состоят как бы из ключевых слов, а это значит, что всякое полнозначное слово (за исключением так называемых "нулевых компонентов") в правой части толкового словаря может рассматриваться как отдельный семантический компонент. Сравнивая дефиниции двух слов друг с другом, мы можем установить, связаны ли эти слова по смыслу или нет, и если да, то какова сила этой связи" [8, с. 54].

Привлечение словарных дефиниций для выявления семантических связей слов дает возможность в определенной мере учитывать функциональный аспект лексико-семантической системы, поскольку словарная дефиниция - это не просто изолированный объяснительный текст, а своего рода высказывание о типизированном фрагменте внеязыковой действительности. Рассматриваемая таким образом словарная дефиниция выявляет (хотя бы схематически) некоторые отношения, в которые включен референт, и значит некоторые связи, в которые может вступать данное слово в процессе коммуникации.

В семантических полях, построенных по данному методу, более полно отражаются отношения и связи между предметами и явлениями объективной действительности. Состав любого из полей допускает развертывание в связный текст, ключевым понятием которого будет имя поля. И хотя, бесспорно, такой текст - лишь искусственный конструкт, а не естественное речевое образование, сам факт трансформируемости в связный текст косвенно свидетельствует о том, что предложенная методика построения семантических полей и классификационный принцип в определенной мере основываются на учете функционального аспекта лексико-семантической системы, выявляемого через анализ организации словарных дефиниций.

Однако, как представляется, словарная дефиниция не может быть единственной отправной точкой при построении семантической классификации, ориентированной на отражение функционирования языка. В речевом процессе между словами устанавливаются сложные динамические связи, отражающие отношения, которые непрерывно возникают в рамках реальной развивающейся деятельностной ситуации. Классификация, в которой за исходный момент берется словарная дефиниция, фиксирует парадигматику фрагментов статично представляемой деятельностной ситуации, но не передает организации отношений между фрагментами в развивающейся ситуации. Последнюю задачу можно решить, если в основание классификации будет положен принцип деятельности.

Социально-психологические структуры человеческой деятельности теснейшим образом переплетены с языковыми механизмами, изучение

языковых аспектов деятельности выявляет внутреннюю связь деятельностных и языковых структур, роль языковых механизмов в осуществлении различных видов деятельности, а также влияние разнообразных типов, видов, сфер и ситуаций деятельности на функционирование и развитие языка [5, с. 72; 6, с. 139].

Описанные выше классификации устанавливают лишь элементные соответствия. Чтобы более адекватно отражать характер функционирования языка, семантическая классификация должна строиться в соответствии с денотативной структурой высказывания, то есть в соответствии с той реальной ситуацией, которую это высказывание номинирует. "Вопрос о взаимодействии структуры высказывания и структуры ситуации в номинативном аспекте может решаться, скорее всего, только в пользу решающей роли онтологии, то есть самой ситуации, ибо в любом другом случае разрушается принцип адекватного языкового выражения определенного мыслительного (понятийного) содержания (сигнификата - для языковых единиц), отражающего действительную ситуацию в ее реальной денотативной структуре" [9, с. 127].

Использование языка всегда сопряжено с выполнением определенного вида деятельности в определенной деятельностной ситуации. Поэтому одним из способов моделирования денотативной структуры речевой ситуации может явиться анализ структур тех деятельностных ситуаций, в которых происходит акт коммуникации [6, с.141].

В теории социальной психологии деятельность определяется как "осознанная, мотивированная, предметная и целенаправленная социально регламентируемая активность, опосредствующая все связи человека с его естественным (природным) и искусственным (социокультурным) окружением" [10, с. 48]. Однако человек не просто действует в определенном пространстве, но и постоянно взаимодействует, "обменивается деятельностью" с другими людьми. "В генетико-онтологическом плане выполнение даже самых элементарных видов деятельности требует организации коллективного усилия, а следовательно, взаимодействия и взаимопонимания с пространственно-временной передачей информации" [6, с. 139].

Постоянное динамическое взаимодействие между людьми в обществе происходит на основе общения, следовательно, коммуникативная деятельность (общение) выступает как важнейшая составляющая механизма социального взаимодействия, важнейший компонент общей системы человеческой деятельности. Универсальной формой общественно-коммуникативной деятельности выступает общение на языке.

Деятельность человека и его язык находятся в сложных диалектических взаимоотношениях. С одной стороны, коммуникация с

помощью языка вытекает из потребностей материально-практической деятельности, сопутствует ей, определяется ее целями и задачами. С другой стороны, речевые действия могут иметь и самостоятельную цель, самостоятельную мотивацию, не совпадающую с основной мотивацией той неречевой деятельности, которую обслуживают данные речевые действия, а направлены на ее изменение. Следовательно, можно заключить, что «лингвистические структуры естественного языка, их генезис и функционирование непосредственно соотнесены не только с внутрисистемными закономерностями, но и испытывают на себе мощное воздействие деятельностных факторов» [6, с. 140]. В этой связи представляется, что изучение системных взаимоотношений между деятельностными и языковыми структурами, учет особенностей структур разных типов деятельностных ситуаций могут оказаться полезными и при моделировании лексической семантики, для целей семантической классификации, которая может лечь в основу составления коммуникативно-ориентированного учебного словаря.

В теории социальной психологии деятельность определяется как целостный системный иерархически организованный объект. Анализ источников, освещающих проблему деятельности [10; 1; 4], дает основание полагать, что сейчас уже можно говорить о выборе единиц анализа системы человеческой деятельности. В любой сфере человеческой практики могут быть выявлены: отдельный вид деятельности, действия и операции, субъекты и объекты деятельности (действий, операций), признаки и функции субъектов, мотивы и цели деятельности (действий, операций), инструменты, продукты и результаты деятельности, внутренние и внешние условия протекания деятельности (действий, операций) [10, с. 51].

Следовательно, любой конкретный процесс деятельности может быть представлен в виде определенной деятельностной ситуации с последующим расчленением ее на составляющие компоненты. Такая ситуация, представленная в виде совокупности составляющих ее элементов, может быть использована в качестве денотативной основы соответствующей речевой ситуации. Представляется, что в языке все эти компоненты обслуживаются регулярным, типичным для них набором лексических средств. На этом основании можно предположить, что возможно создание лексического аналога определенной деятельностной ситуации.

Этот лексический аналог может быть представлен в виде набора лексико-семантических группировок, отобранных из корпуса текстов. При этом названиями лексических группировок станут типизированные названия параметров деятельностной ситуации, а сама лексическая группа будет включать: во-первых, лексические варианты названия компонента деятельностной ситуации; во-вторых, слова, образующие с тематической

номинацией или ее вариантом свободные или фразеоматические словосочетания; в-третьих, отдельные слова и словосочетания, находящиеся с тематической номинацией в отношении морфологической производности или синонимии.

Так, анализ корпуса текстов [20] показал, что типизированными параметрами ситуации “Going public” выступают следующие номинации: 1) Initial public offering (IPO), 2) Listing, 3) Shares, 4) Stock market 5) Public company и др. В группу IPO войдет слово flotation, которое является его лексическим вариантом, а в группу “Public company” на том же основании будут включены словосочетания “ a publicly traded company, a publicly held company, a publicly listed company, a public limited company, a company listed on a stock exchange.

В группу IPO также будут включены отобранные из текстов лексические единицы, образующие с тематической номинацией словосочетания: to conduct an IPO, to launch an IPO, to undertake an IPO, to come to a public market, to make an offering of shares/stock, to go public, to remain/stay public, to take a company public; a rise in IPOs, a drop in IPOs, etc.

Представляется, что такой подход к отбору и классификации лексических единиц может лечь в основу составления учебных словарей по отдельным ситуациям деятельности, лексический инвентарь которых определяется характером данного вида деятельности и полнее отражает реальные связи, устанавливающиеся между словами в процессе коммуникации, а значит и реальные условия использования языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Буева Л.П.* Человек: деятельность и общение. М., Мысль, 1978. 216 стр.
1. *Васильев Л.М.* Современная лингвистическая семантика. Учебное пособие для вузов. - Москва, «Высшая школа», 1990. 176 стр.
2. *Виноградов В.В.* Основные типы лексических значений слова// Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., Наука, 1977. С.9 – 21.
3. *Дридзе Т.М.* Язык и социальная психология. М., Высшая школа, 1980. 224 стр.
4. *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
5. *Иванов А.Н.* Ситуация деятельности и прикладная лексикология (праксиолингвистические основы учебной лексикографии)// Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М.Тореза, вып.145. М., 1979. С.139-143.
6. *Караулов Ю.Н.* Общая и русская идеография. М., Наука, 1976. - 355 стр.
7. *Караулов Ю.Н.* Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. - М: Наука, 1981. 363 стр.
8. *Колшанский Г.В.* Лингво-гносеологические основы языковой номинации// Языковая номинация. Общие вопросы. М., Наука, 1977. С.125 – 143.
9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., Смысл, 2005. 303 стр.

10. *Поликарпов А.А., Курлов В.Я.* Стилистика, семантика, грамматика: опыт анализа системных взаимосвязей (по данным толковых словарей)// Вопросы языкознания, 1994, №1. - С. 62 – 75

11. *Титов В.Т*. Лексико-семантическая парадигматика романских языков// Вестник Воронежского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2004, №1. С. 3 - 10.

12. *Уфимцева А.А.* Лексическое значение. М., Наука, 1986. 239 стр.

13. *Уфимцева А.А.* Семантика слова// Аспекты семантических исследований. М., Наука, 1980. С. 5 - 80

14. *Щерба Л.В.* Опыт общей теории лексикографии// Л.В.Щерба, Избранные работы по языкознанию и фонетике, т.1. Л. Изд-во ЛГУ, 1958. 183 стр.

15. *Dornseiff F*. Der Deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. De Gruyter, 2004.462 S.

16. *Geeraerts D.* Theories of lexical semantics. Oxford University Press, 2010. 252 p.

17. *Jackson H.* Words and their meaning". Longman, 1988. 279 p.

18. *Roget P.M.* Thesaurus of English Words and Phrases. Random House, 2001. 709 p.

19. При отборе лексических единиц в рамках деятельностной ситуации "Going Public" использовались статьи по теме из the Financial Times, the International New York Times, the Guardian, the Economist.

Кузнецов В.Г.

ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Аннотация. В статье на материале английского и французского языков предпринята попытка обосновать в теоретическом и практическом плане важность формирования языковой картины мира на иностранном языке в качестве эффективного способа преодоления интерференции. Преодоление интерференции рассматривается как приоритетная цель при овладении иностранным языком, позволяющая приблизиться к уровню владения языком носителей. Ведущая роль в формировании языковой картины мира иностранного языка принадлежит гипер-гипонимическим отношениям, которым должно уделяться пристальное внимание при преподавании иностранных языков.
Ключевые слова: языковая картина мира, интерференция, гипероним, гипоним, синонимия

Kuznetsov V.G.

FORMATION OF THE SECOND LANGUAGE WORLD VIEW AS A METHOD TO OVERCOME THE INTERFERENCE

Abstract: An attempt is made to substantiate theoretical and practical features of the build-up of the language world picture in teaching foreign languages as an effective method of overcoming the interference, with samples being provided in English and French. Challenging interference is considered a priority task in foreign language learning that makes it feasible to update language proficiency up to native speaker competence. Hyper-hyponym relationships play the leading role in formation of the language world picture, so tutors are expected to give them special attention.
Kew words: language world view, interference, hyperonym, hyponym, synonymy.

Под языковой картиной мира (ЯКМ) понимается видение мира, обусловленное особенностями, в первую очередь, лексико-семантической системы языка. В основе определения ЯКМ лежит представление о языке как своего рода сетки, которую он набрасывает на наше сознание в процессе восприятия внешнего и внутреннего мира. Тем самым язык выступает в качестве посредника, промежуточного звена между человеком и миром. Философ Л. Витгенштейн сказал по этому поводу образно так : моя мысль движется по рельсам моего языка. Важно подчеркнуть, что ЯКМ является общей для всех членов языкового коллектива. Поэтому неправомерно выделение индивидуальной ЯКМ. В данном случае правильно говорить о преломлении общего в индивидуальном сознании.

Различают первичный и вторичный билингвизм. Первичный или врожденный билингвизм возможен в возрасте от 3 до 7-8 лет при условии, если в тесном окружении ребенка имеется носитель языка.

В практике обучения иностранному языку преподаватель имеет, очевидно, дело со вторичным билингвизмом, характерным проявлением которого является интерференция – построение высказываний на иностранном языке по моделям родного языка. Простой пример: *в газетах пишут* переводят дословно, между тем идиоматичный перевод *newspapers report.* Дело в том, что в английском языке неодушевленный предмет гораздо чаще, чем в русском, выступает в роли субъекта во фразе. Средством преодоления интерференции, приближения к уровню носителя языка является формирование картины мира на иностранном языке. Речь идет о вторичной ЯКМ, которую в методике называют «вторичной языковой личностью».

В. Гумбольдт, основатель учения о ЯКМ, выделял два способа освоения иностранного языка. Если он освоен адекватно, то такое освоение «можно было бы уподобить завоеванию новой позиции в прежнем видении мира». Однако чаще всего этого не происходит, поскольку «мы в большей или меньшей степени переносим на иностранный язык свое собственное миропонимание и, больше того, свое собственное представление о языке» [1, с. 80-81]. Во втором случае, говоря современным языком, и имеет место интерференция. В результате мы имеем «русифицированный английский, французский, испанский» и т. д.

Ведущее место в формировании ЯКМ принадлежит гипер-гипонимическим отношениям. Преподаватель должен стремиться к тому, чтобы студенты овладевали гиперонимами и гипонимами иностранного языка. Их незнание может приводить к нарушению межкультурной коммуникации. Простой пример: в русском языке имеется гипероним «тонуть», в то время как в английском и французском языках употребляются гипонимы в зависимости от одушевленности или неодушевленности субъекта: to drown, se noyer (о человеке, животном), to sink, couler (о корабле, подводной лодке). Особенно это важно в случае лакунарности, т.е. отсутствия в словаре родного языка однословного эквивалента. Так, в русском языке нет однословного эквивалента члену синонимического ряда французского языка с доминантой «страх» trac, m. - *страх перед публичным выступлением*, а также английского языка с доминантой «смотреть» to stare, to gaze - *смотреть пристально.*

Дж. Лайонз отмечал, что гипонимия является фундаментальным смысловым отношением, посредством которого структурирована лексико-семантическая система языка [Лайонз 2, с. 478]. Так, во французском, английском и немецком языках нет однословных обозначений таких

денотатов, как *сутки, кипяток, гардеробщица, буженина*: фр. vingt-quatre heures, eau bouillie, préposée au vestiaire, porc bouilli; англ. twenty four hours / day and night, boiled water, cloak room attendant, cold boiled pork ; нем. Tag und Nacht, kochendes Wasser, gekochtes Schweinefleisch.

Гипонимы встречаются в разных частях речи. Больше всего их среди существительных: англ. trudge – *длинный трудный путь, утомительная прогулка;* франц. aire f. – *гнездо хищной птицы*, verech m. – *морские водоросли, выбрасываемые морем на берег*, vasque f. – *декоративный бассейн*, soubresaut m. – *резкий скачок (о лошади), резкое движение.* Гипонимы-глаголы: trudge – *идти с трудом, устало тащиться*, toiser – *мерить взглядом.* Имеются немногочисленные глаголы с совмещением двух предикатов: англ. to accost, франц. accoster – *подойти и заговорить* (как правило, с незнакомым), carguer – *свертывать и крепить паруса на рею или мачту с помощью гитов.* Гипонимы-прилагательные встречаются довольно редко: франц. mettable – *годный для носки, s*obre – *умеренный в еде.*

Гипонимы бывают разных видов и типов: одиночные, парные, гендерные, видо-видовые, структурно-семантические, деривационные, коннотативные, многие гипонимы являются членами синонимических рядов.

Примеры одиночных гипонимов: франц. incipit m. – *первые слова произведения, рукописи;* galandage m – *перегородка из кирпичей, сложенных ребром;* lise f. – *зыбучий песок (морского побережья);* frayer – *метать икру (о рыбе).* Многие гипонимы характеризуются узкой сочетаемостью. В качестве субъекта глагола vagir в прямом значении «плакать, кричать» может быть только новорожденный, а субъектом глагола frayer – только рыба. Парные гипонимы: англ. arm / hand, finger / toe, leg / foot; франц. bras / main, doigt / orteil, jambe / pied. Гендерные гипонимы: англ. monk / nun, франц. moine m., nonne f. – *монах, монахиня*; русск. жениться, выходить замуж. Видо-видовые гипонимы франц. calebasse f. – *бутылочная тыква*, coloquinte f. – *горькая тыква*, potiron m.– *круглая тыква*; pigne f. – *сосновая шишка;* hanneton m.– *майский жук.*

Гипонимы манифестируют частное, конкретное, характеризуются узкой референтной базой: англ. maroon – *человек, высаженный на необитаемый остров*, немец. Abstecher - *кратковременная поездка* (в сторону от основного пути).

Во французском языке имеются гипонимы, обозначающие специальные, конкретные виды, формы ручек, отсутствующие в русском. Anse f.– *ручка корзины, вазы, кувшина*; oreille f.– *чашки, миски*; queue f. – *кастрюли*; portant m. – *чемодана, сундука*; bras m. – *кресла*. Пища является предметной областью, которая в силу ярко выраженной национально-культурной специфики, включает большое количество гипонимов. Так, в

английском языке наряду с общим словом cabbage – *капуста* имеются гипонимы для обозначения ее разновидностей: sauerkraut – *квашеная*, cauliflower – *цветная*, Brussels sprouts –*брюссельская*, laminaria – *морская*. Наличие этих гипонимов обусловлено историческими причинами. Sauerkraut заимствовано из немецкого (sauer «кислый» + kraut «капуста»), cauliflower латинского происхождения (caulis «капустный стебель» + flōs «цветок»), sprouts (ср. англ. spruten «отросток»). Русское слово «капуста» предположительно имеет латинское происхождение: ср. лат. первоначально «сложенная зелень», также лат. capitum «кочан капусты».

Типология гипонимов не разработана. Мы полагаем, что можно выделить три разряда гипонимов: структурно-семантические, деривационные и коннотативные. Основанием выделения структурно-семантических гипонимов является отсутствие однословного обозначения соответствующего референта. Лакуны этого типа обнаруживаются в различных частях речи. Больше всего их среди существительных. Так, выше уже говорилось, что во французском, английском и немецком языках нет однословных обозначений таких денотатов, как *сутки, кипяток, гардеробщица, буженина*.

Наличие словообразовательных гипонимов во французском и английском языках объясняется их аналитическим строем и ограниченными деривационными возможностями. В качестве примера можно привести отсутствие морфологического эквивалента префикса *про-* в значении «нереализованность к.л. действия». В этом случае французский язык вынужден прибегать к раздельнооформленной передаче значения русского префикса лексическими средствами. Глагол *проспать* переводится описательно: ne pas se réveiller à temps; *проглядеть* (не заметить) – ne pas apercevoir. В русском языке имеет место простой знак, а во французском – сложный, представляющий собой поэлементное обозначение действия, что напоминает дефиниции в толковых словарях.

Во французском и английском языках отсутствует однословный эквивалент префикса *за-*, имеющего значение продолжительность действия: *заждаться* – франц. attendre avec impatience, croquer le marmot (существует однословный эквивалент, но в фамильярном стиле poireauter); англ. be tired of waiting, be worn out with waiting.

Наличие словообразовательных лакун связано также с отсутствием суффиксов. Так, во французском языке, в отличие от русского, практически отсутствуют уменьшительно-ласкательные суффиксы. *Мальчишка, мальчуган, мальчик, мальчонок* имеют во французском всего лишь два лексических эквивалента: garçonnet и petit garçon. Семантика узкозначных слов – гипонимов денотативно обусловлена, содержит дифференциальные семантические признаки. Для них характерна высокая

степень дифференциации содержания значения и малый объем выражаемого понятия, что обусловливает автосемантизм гипонимов.

Коннотативные гипонимы характеризуются отсутствием добавочных эмоциональных, экспрессивно-стилистических и функционально-стилистических оттенков, которые накладываются на основное значение. Так, во французском и английском языках отсутствуют полные эквиваленты таких слов возвышенного стиля, как *очи, деяние, кручина, ненаглядный, зазнобушка, душа-человек, уста, Отчизна, шествовать, высь, тишь, знамение (времени).* Имеющиеся эквиваленты передают лишь общее понятийное содержание. Например, английские и французские эквиваленты слов: *очи* – eyes / les yeux; *деяние* – deed / acte; *уста* – mouth, lips / bouche, lèvres; *Отчизна* – Fatherland / Patrie; *шествовать* – walk / marcher; *высь* – height / hauteur*; тишь* – calm / le calme; *знамение (времени)* – sign of the times / signe du temps.

В лексико-семантической системе языка гиперонимы обладают обобщающей, классифицирующей функцией, широким содержанием. Гиперонимы характеризуются этносемантическим содержанием. Так, во французском и английском языках имеются гиперонимы, отсутствующие в русском: cours d'eau – *любые воды, текущие по поверхности земли;* véhicule m – *любое средство передвижения;* rentrée f. – *возобновление работы, учебы после периода отпусков, каникул;* pépon m. – *плод тыквенных растений;* trognon m. означает *недоеденную сердцевину любого овоща, фрукта*; verre m. – любой сосуд для питья: *стакан, бокал, рюмка, фужер*; англ. glass, vehicle с тем же широким родовым значением.

В отличие от гипонимов количество гиперонимов гораздо меньше. Они характеризуются родовидовым, собирательным обобщающим значением. Гиперонимы английского и французского языков с обобщающим родовидовым значением: англ. finch – *любая певчая птица*, foul – *нечто что-либо дурное, грязное и т.п.*, cluster – *группа однородных предметов*; франц. volaille f. – *любая домашняя птица,* monture f. – *любое верховое животное,* cible f. – *группа населения, на которую нацелена рекламная кампания.*

Следует проводить различие между гиперонимами и широкозначными словами. Последние характеризуются очень широкой референцией. Например, глаголы французского языка faire, avoir; существительные fait m., événement m. Самым широкозначным существительным является matière f. – *материя.*

Рассмотрим в качестве примера лексико-семантическую группу английского языка со значением «сосуды для питья спиртных напитков» с точки зрения особенностей классификации и вербализации в сопоставлении с французскими и русскими эквивалентами. Гипонимы в этих номинациях включают следующие признаки:

назначение сосуда (для питья крепких напитков, вина, пива), форма, размер. Эти признаки могут присутствовать, могут отсутствовать в номинациях в разных языках.

Snifter - бокал для коньяка или виски. От глагола sniff *нюхать*. Во французском языке эквивалента однословного нет. В русском в качестве однословного эквивалента барменами употребляется транслитерация *снифтер*.

Sherry glass - небольшой бокал для хереса, портвейна или ликера. Во французском языке гипоним отсутствует. В русском языке есть нечасто употребляемое слово *лафитник* от франц. lafite сорт красного вина.

Wine glass – бокал для вина. Бокал для красного вина немного толще и более округлой формы, чем для белого. Во французском и русском также отсутствуют гипонимы.

Cordial – небольшой бокал для тонких вин, которые пьют после обеда. Во французском и русском языках нет однословных эквивалентов.

Cocktail glass – бокал V образной формы для коктейлей. Во французском и русском также отсутствуют однословные обозначения. Любопытно происхождение слова «коктейль». Cocktail дословно «петушиной хвост», это название появилось в Америке, где существовал обычай петушиных боев, после которых чествовали победителя, выпивая за петушиный хвост: on the cock tail.

Sherbet – низкий стакан на широкой ножке для шербета, мороженого. Во французском и русском однословных эквивалентов нет.

Champagne flute – высокий бокал для шампанского. Франц. эквивалент flute à champagne, русский – фужер-флейта.

Champagne coupe, также champagne saucer – неглубокий, широкий бокал для сухого шампанского. Франц. coupe à champagne. Русский эквивалент – словосочетание.

Whiskey tumbler – низкий бокал без ножки с толстым дном для виски. Франц. приблизительный эквивалент gobelet. В русском встречается транслитерация *тумблер*.

Pint glass – стакан, вмещающий пинту пива (в Великобритании 0,57 л., в США – 0,47 л.). Во французском и русском однословных эквивалентов нет.

Pilsner glass – высокий, расширяющийся кверху стакан для пива. Название восходит к pilsner – *пильзенское пиво*. Во франц. и русском однословных эквивалентов нет.

Pony glass - небольшой стакан для пива, образная номинация. Однословные эквиваленты отсутствуют во французском и русском языках.

Какими бокалами пользоваться, их наименование следует знать всем тем, кто участвует или готовит международные фуршеты, банкеты.

Лексико-семантические группы в различных своих объединениях показывают значимость определенных предметов в быту носителей языка, что находит отражение в языковой картине мира. Поскольку во Франции широко развито виноградарство и виноделие, во французском языке имеется значительное количество гипонимов для наименования ветвей, ягод винограда, разновидностей корзин для сбора винограда, бутылей, бочек, винных погребов. Примеры гипонимов винных погребов с объяснением разницы между ними:

1. Предмет (склад, подвал) + расположение (вровень с землей) + назначение (приготовление, смешение, выдержка, хранение алкогольных напитков) + территориальная принадлежность (юг, юго-запад и восток Франции)

Chai – *винный склад (подвал, вровень с землей, где готовят вино и крепкие алкогольные напитки, которые там же смешиваются, выдерживаются и хранятся (юг, юго-запад и восток Франции).*

2. Предмет (склад, подвал) + расположение (прилегает к дому, пристройка, в подвале или на первом этаже) + назначение (приготовление, смешение, выдержка, хранение алкогольных напитков) + территориальная принадлежность (юг, юго-запад и восток Франции) + конструктивные особенности (в форме навеса)

Cellier – *помещение с навесом, примыкающее к дому или расположенное на первом этаже, где давят виноград, смешивают, хранят и выдерживают вино (юг, юго-запад и восток Франции).*

3. Предмет (склад, подвал) + расположение (под домом, в погребе или подвале) + назначение (приготовление, смешение, выдержка, хранение вин и др.) + температура (постоянная прохладная) + конструктивные особенности (обычно сводчатый**)**

Cave – *подвал под домом, обычно сводчатый, постоянная прохлада которого позволяет выдерживать и хранить продукты питания, в основном вино; винодельня; винохранилище.*

Гипонимы могут объединяться в синонимичные ряды на основе определенных когнитивных признаков. Примером служат существительные английского, французского и русского языков, выражающие интенсивность страха. Страх является эмоциональным состоянием человека и варьируется в достаточно широких пределах интенсивности в зависимости от угрозы: *опасение – боязнь – испуг – ужас – паника*. Страх может быть контролируемым или неконтролируемым, а его причина – объективной или субъективной. Примером неконтролируемого состояния страха является паника, а ее причина, как правило, объективная. В то же время словесное обозначение этих состояний в разных языках варьируется в достаточно широких пределах. В английском языке синонимический ряд представлен следующими словами: fear – apprehension – trepidation – dismay – dread – fright – alarm – horrors –

scare – funk – terror – panic. Fear – общее слово синонимического ряда, означающее состояние страха. Apprehension – опасение (дурное предчувствие). Dismay – испуг в значении «смятение». Dread – страх перед тем, что может произойти в будущем, сильный и постоянный. Fright – внезапный, сильный страх того, что непосредственно угрожает. Alarm – внезапный страх, вызванный осведомленностью об опасности. Horrors – приступ страха. Scare – состояние или ощущение неожиданного страха. Funk (разг.) – трусливый страх, близкий к панике. Terror – очень сильный, непреодолимый страх (ужас). Panic – наибольшая интенсивность, самая высокая степень проявления страха, не поддающееся контролю.

Синонимический ряд французского языка богаче за счет наличия бóльшего количества стилистически окрашенных слов. Данный синонимический ряд приводится в порядке интенсивности состояния страха: peur – appréhension – inquiétude – trac (разг.) – frousse (разг.) – trouille (арго) – pétoche (прост.) – frayeur – crainte – angoisse – épouvante – épouventement – affolement – effroi – horreur – terreur – panique.

Длина синонимического ряда свидетельствует о том, что лексико-семантическая система французского языка позволяет более дифференцированно различать степени интенсивности страха. Так, trac – *страх перед публичным выступлением*, frousse – *страх из-за трусости*. Ввиду отсутствия однозначных эквивалентов подобные члены синонимического ряда с этнокультурной составляющей передаются в русском и английском языках словосочетаниями: *страх публичного выступления* – stage fright.

В русском языке синонимический ряд с доминантой «страх» короче, чем во французском и английском языках: *страх – опасение – боязнь – испуг – перепуг* (разг.) – *смятение – тревога – переполох – ужас – паника*. Во всех трех языках используется слово греческого происхождения – *фобия*, англ. phobia, франц. phobie, означающее патологический, навязчивый страх.

И.Кант утверждал, что мы не можем мыслить мир вне времени и пространства. Время и пространство являются важными, фундаментальными категориями. Пространство имеет первостепенное значение в процессе познания человеком окружающего мира. Человек воспринимает пространство как среду его бытования. В качестве особенностей выражения категории времени во французском языке рассмотрим членение суток и возрастную шкалу. Во-первых, как уже отмечалось выше, отсутствует однословное, нерасчлененное обозначение понятия «сутки». Во французском языке minuit и midi имеют бóльшую значимость, поскольку служат точками отчета времени суток: matin *утро* начинается в minuit *полночь* и длится до midi *полдень*, а время после полудня до 6 часов вечера – дневное время. Trois heures de l’après-midi – *три часа дня*. В русском языке предлог *перед* сочетает

пространственное и временное значение, в то время как в английском и во французском имеет место различие: *перед домом* – in front of the house / devant la maison, *перед едой* – before the meal / avant le repas.

Представляет интерес рассмотреть роль префиксов в выражении пространственных и временных отношений в аспекте вариативности общего и конкретного. Так, пространственное отношение со значением удаления в языке флективного строя – русском вербализуется префиксом - *от*, а в языке аналитического строя – французском – лексическими и реже грамматическими средствами, либо никак не выражается. *Отплыть* – prendre la mer (о людях, животных), s'éloigner à la nage; *отбежать* – s'éloigner en courant (деепричастие образа действия); *отойти* – s'en aller, partir (лакуна).

Пространственным категориальным признаком обладает префикс – *в* в значении «проникнуть, разместиться в к.-л. пространстве посредством способа, названного мотивирующим глаголом»: *влететь* – entrer; *вползти* – se faufiler. Во французском способ передвижения не вербализуется. В отличие от конкретной номинации действия в русском, французский ограничивается более общим обозначением действия в глаголе *врыть* – planter. А такое пространственное значение префикса – *от*, как отделение части от целого, может не выражаться во французском языке: *отпилить* – scier. Имеет место лакуна в лексико-семантической системе. При переводе на французский язык ряда глаголов с префиксом *в-* в значении «действие, направленное внутрь к.-л. пространства» это значение передается глаголом широкой семантики без указания способа действия. Примером могут служить глаголы *ворваться* (о ветре, свете) – entrer*; вползти* – se glisser, se faufiler*; вбить* – enfoncer.

Человек существует не только в пространстве, но и во времени. Структура этой фундаментальной категории отличается не меньшим разнообразием, чем категория пространства. Префикс - *про* имеет временное значение: действие непродолжительное во времени. На английский и французский языки переводится раздельно оформленными словосочетаниями: *проболеть* – be ill (for a certain time), être malade (un certain temps). Сему времени включает префикс - *недо* в значении не полностью совершить действие мотивирующего глагола, которое не воспринимается субъектом как норма: *недоспать* – англ. not have / get enough sleep, франц. ne pas dormir assez; *недоделать* – leave unfinished, ne pas achever de faire qch.; *недослышать* – fail to hear, entendre mal.

Дидактический аспект гиперо-гипонимии связан с понятием идиоматичности. Под идиоматичностью понимается степень владения иностранным языком, максимально приближенная к носителю языка, овладение языковой картиной мира. Достижение идиоматичности речи следует рассматривать как сверхзадачу при обучении иностранному языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 397с.
2. *Лайонз Дж.* Введение в теоретическую лингвистику. М.: Прогресс,1978. 543 с.

Лысикова И.В.

УСТОЙЧИВЫЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКИМ ЯЗЫКОМ В СВЕТЕ НОВЫХ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Аннотация. Статья посвящена особенностям отработки на практических занятиях немецким языком, так называемых formelhafte Wendungen (шаблонных / устойчивых выражений / речевых формул) с акцентом на приемы, рекомендованные современными методистами, и с учетом требуемых современной системой образования профессиональных компетенций.
Ключевые слова: идиоматические выражения, устойчивые сочетания, глагольно-именные сочетания, коммуникативные упражнения

Lysikova I.W.

LEARNING THE GERMAN SET PHRASES IN VIEW OF THE NEW METHODOLOGICAL APPROACHES

Abstract: The article is devoted to problems of dealing with set phrases while studying German. The author attempts to outline the didactic side of these phenomena in the practice of teaching German taking into account the new methodological concepts and required language competences and skills.
Key words: idiomatic expressions, set phrases, phrasal verbs, communicative exercises

Существуют многочисленные классификации устойчивых выражений в работах отечественных и зарубежных лингвистов. Даже среди исследователей языка широко разнятся мнения о том, какие структуры в языке следует считать формальными. Современные немецкие методисты предлагают следующую терминологию: *formelhafte Wendungen: vollidiomatische Wendungen, teilidiomatische Wendungen, nicht-idiomatische Wendungen* [1], которой мы будем придерживаться в работе.

В самом общем плане, поскольку цель статьи – аспект преподавания данных речевых структур, а не их лингвистический анализ, можно разделить устойчивые выражения на собственно идиоматические (с высокой степенью идиоматичности), то есть такие, значение которых невозможно вывести из суммы значения составляющих это выражение лексем (например, *reinen Tisch machen – начать жить с чистого листа*). К частично идиоматическим выражениям относят те, значение которых можно расшифровать, скажем, опираясь на глагол, который в большинстве случаев является семантико-грамматическим центром словосочетания или предложения. Например, *jemand lacht sich krumm (смеяться до коликов; букв. смеяться, сильно сгорбившись)*. К третьему типу устойчивых сочетаний относятся те, значение всех составляющих слов которых понятно, но лексемы могут сочетаться в речи друг с другом только

установленным образом. Так, если русские **исправляют** ошибки, то немцы досл. «**улучшают**» их (*die Fehler verbessern*); мы **принимаем** что-либо во внимание, а немцы «**берут**» внимание (*auf jmdn. Rücksicht nehmen*). Подобных примеров можно привести бесчисленное множество.

На данном этапе мы подходим к главному вопросу, которым задаются современные методисты – создатели новой глобальной методической парадигмы «Учимся обучать немецкому» (*Deutsch lehren lernen – DLL*) и который мы хотели бы освятить в статье: какие визуальные средства, какие упражнения и контексты помогут более прочному усвоению устойчивых выражений и их быстрой воспроизводимости в речи? Разделяем мнение авторов тома DLL-3 о том, что целесообразность употребления того или иного шаблонного выражения – вне зависимости от степени его идиоматичности – зависит от коммуникативной ситуации, сферы употребления, уровня образованности, характера деятельности и интенций говорящих [1].

Обучение иностранному языку предполагает постепенное и непрерывное наращивание новых лексических единиц. Однако, сейчас не рекомендуется вводить новую лексику только путем перевода или заучивания списков новых слов со всеми зависимыми дополнениями, так как это ограничивает развитие основных языковых и социокультурных компетенций (например, способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-5). Ведь каждый студент должен, кроме собственно значения лексической единицы (ЛЕ), знать и сферы употребления новых слов и выражений, понимать словообразовательный потенциал данной ЛЕ, уместность ее употребления в той или иной коммуникативной ситуации. Наконец, овладеть типичными речевыми формулами, в которых употребляется устойчивое выражение. Развитие современных языковых компетенций позволит студенту быстро вспомнить новое выражение, проследить его парадигматические связи с другими ЛЕ определенного стилистического уровня и принять решение о возможности его употребления в конкретном контексте.

Учитывая изложенное, сформулируем второй важный вопрос, который задают себе преподаватели иностранного языка: следует ли при семантизации новых лексических единиц давать весь спектр обязательных дополнений или (особенно на начальном этапе) ограничиться тщательной отработкой наиболее частотных конституентов? Под конституентами мы понимаем обязательные или факультативные элементы синтаксических структур любого языка. От частей речи конституенты отличаются тем, что в немецком языке они занимают определенное место в полевых структурах и могут состоять как из одного, так и нескольких слов. *Er ärgert sich krank / zu Tode über diese Entscheidung. – Он вышел из себя со злости из-за этого решения.* В данном примере обязательными конституентами

является возвратная частица *sich* и предлог с конкретным падежом (*über Akk*.). „*Умереть с досады; sich* ***zu Tode*** *ärgern*», как стилистическое усиление глагола «*злиться; sich ärgern*», является факультативным конституентом в этом предложении.

Поясним вышесказанное конкретными примерами из практики обучения немецкому языку.

В рамках недавно пройденного нами онлайн-курса, организованного Институтом Гете совместно с Калининградским институтом развития образования «*Учимся обучать немецкому – 3; особенности немецкого языка как иностранного*», нами (группой слушателей курсов, состоящей из 3 человек) был проведен исследовательский проект, целью которого стало определение наиболее эффективных упражнений по отработке устойчивых неидиоматических выражений и наглядных визуальных опор к ним.

При подготовке серии упражнений для последующего их анализа учитывался постулат о том, что любые словосочетания, состоящие как минимум из двух слов и отличающиеся высокой частотностью употребления в речи на определенном стилистическом уровне и неизменностью структуры [1; Kapitel 2; перевод наш], можно считать устойчивыми / шаблонными сочетаниями. По-немецки данные отличительные признаки именуются *Festigkeit, Mehrgliedrigkeit* и *Gebräuchlichkeit*.

Для проработки в группах и анализа были взяты:

- частотные глаголы из активных лексических тем третьего семестра бакалавров МЭ (мир профессий, путешествие, страноведение Германии, введение в новостную лексику по темам «визиты» и «переговоры») с обязательными конституентами, такие как, например, *sich beschweren über…, sich bewerben um…, teilnehmen an…, sich belaufen auf…* и т.д.;

- устойчивые глагольно-именные словосочетания (нем. *Funktionsverbgefüge; nicht-idiomatische Wendungen*), весьма употребительные в языке дипломатического общения, что придало, на наш взгляд, особую практическую ценность эксперименту: *zu Rate ziehen, zur Diskussion stellen, zur Debatte stehen, zur Sprache kommen, unter Schutz stellen* и т.д.

При подготовке мы обращали особое внимание на то, чтобы схемы, правила и таблицы, сопровождающие рисунки, были наглядными и присутствовали в основном коммуникативные упражнения, которые, как известно, позволяют эффективно развить современные коммуникативно-стратегические компетенции студентов. Принципиально важно для нас было избежать русского языка при семантизации новых ЛЕ, чтобы обеспечить погружение учащихся в иноязычную картину мира.

Приведем пару примеров упражнений для семантизации и отработки устойчивых глагольно-именных словосочетаний:

Übung 2. Jede Gruppe bekommt Kärtchen mit Nomen-Verb- Verbindungen und Bildern. Die Lernenden ordnen die Verbindungen mit Bildern zu und bilden die Sätze



Karussell; Klassengespräch:
Bilden Sie zwei Kreise – einen inneren Kreis und einen Außenkreis. Solange die Musik spielt, laufen Sie um den inneren Kreis herum. Nachdem die Musik aufgehört hat, sprechen Sie mit ihren zufälligen Gesprächspartnern…
Besprechen Sie Ihre Pläne / Ihre Ideen, indem Sie aneinander Fragen nach dem Muster stellen. Benutzen Sie die Angaben aus der Tabelle und eigene Angaben…

Muster:

*formelhafte Wortverbindung – **fes***



***- Hast** du schon alles Geplante **zu Ende geführt**?*
*- Leider nicht, ich muss noch ……. **zu Ende führe…***
- Und du? Wann …….. / Was……?

Ich möchte	das Projekt in Soziologie /……. /……. Streitigkeiten mit meinen Nachbarn; Eltern; Freunden,….. den Krieg zwischen ……. ……	zu Ende führen.
Ich möchte	den Vorschlag des…/der… die Politik der USA das Problem des… / der…. unseren Stundenplan; die Verhandlungen zwischen …… ……	zur Diskussion stellen.
Ich würde	das Schweriner Schloss, die Berliner Mauer, den Lorelei-Felsen, die Sächsische Schweiz, den Mäuseturm in Rheinland-Pfalz….. ……	unter Schutz stellen.
		…….

……	……	

Результаты проведенной работы можно считать положительными и ожидаемыми. Опрос студентов показал, что у подавляющего большинства не возникло трудностей с пониманием сути задания и семантизацией новых выражений. Все студенты (9 из 9) отметили, что выполнение коммуникативных заданий доставило им удовольствие. Также вся группа подчеркнула, что благодаря частой смене партнеров по диалогу им приходилось по многу раз задавать одни и те же вопросы, следовательно, частотность воспроизведения речевых образцов позволила попутно повторить пройденный материал. Последующие некоммуникативные упражнения и задания показали, что ребята в результате многократного воспроизведения устойчивых сочетаний усвоили их и смогли без труда воспроизвести последние впоследствии в подстановочных упражнениях закрытого и полуоткрытого типа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Материалы онлайн-курса Института Гете «Deutsch lehren lernen – 3» (08.10.2018 – 20.01.2019). Режим доступа - https://lernen.goethe.de/moodle/course/view.php?id=537881

Максимова И.Р.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

Аннотация. Рассматриваются актуальные проблемы и противоречия в обучении иностранному языку взрослых учащихся.
Ключевые слова: обучение языку взрослых учащихся, индивидуально-психологические особенности, ролевое поведение.

Maksimova I.R.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO ADULT LEARNERS: PROBLEMS AND CONTRADICTIONS

Abstract. The article deals with topical issues and contradictions of teaching foreign language to adult learners.
Key words: teaching foreign language to adult learners, individually-psychological features, role behavior.

При обучении иностранному языку взрослой аудитории, а именно студентов, курсантов, аспирантов, адъюнктов, слушателей языковых курсов, существует множество противоречий. Учитывая возрастные особенности обучающихся, формирование коммуникативной компетенции и управление этим процессом вызывает определенные трудности. Необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности взрослых учащихся, а также контекст их обучения Преподавание иностранного языка взрослой аудитории зачастую копирует методы и приемы обучения детей, однако игнорирование возрастных особенностей может привести к снижению эффективности учебного процесса. Также не стоит забывать о специфике преподавания иностранного языка будущим специалистах в различных сферах.

Существует ряд особенностей процесса обучения иностранному языку взрослых учащихся. Взрослая аудитория избирательно подходит к получению знаний, все предлагаемое преподавателем делится на «нужное» и «не нужное». Многие взрослые на занятиях могут обижаться, волноваться, вести себя импульсивно и нелогично, они, также как дети, нуждаются в поощрении, внимании. Взрослым учащимся важен результат. Не стоит забывать о мотивации, взрослые учащиеся, как правило, мотивированы конкретными жизненными ситуациями. Навязывание учебного материала, не имеющего отношения к этим ситуациям, часто вызывает протест. Говоря об особенностях обучения иностранному языку взрослой аудитории, стоит отметить ограниченные временные рамки и

личностную значимость и практичность. То есть курс иностранного языка должен сформировать у обучаемых практико-ориентированные компетенции, чаще всего необходимые для дальнейшего применения полученных знаний в профессиональной сфере. Например, студенты-юристы на занятии по иностранному языку играют роль «специалиста», имитируя приход в профессию. Для адъюнктов и аспирантов иностранный язык становится инструментом познания, помогая в изучении аутентичной иностранной литературы. Таким образом, содержание обучения можно признать значимым для взрослых, если оно отвечает их реальным потребностям, имеющимся запросам и сформировавшейся жизненной программе.

Остановимся на ключевых особенностях обучения иностранному языку взрослых учащихся. Готовность к обучению. В отличие от детей, которые часто учатся по принуждению, взрослые осознают роль и значимость процесса обучения. Опыт, накопленный обучаемыми, является богатым источником самообучения. Обучение взрослой аудитории не сводится к простой передаче знаний преподавателем, а ориентировано на решение конкретных задач, например, профессиональных. Обучение иностранному языку взрослых учащихся предполагает практическую направленность. Взрослые заинтересованы в скорейшем применении на практике полученных знаний, умений и навыков. Не менее важна психологическая обстановка, создаваемая на занятии. Авторитет преподавателя, конечно, признается, но занятия часто проходят в неформальной обстановке, в атмосфере взаимопомощи, уважения и равенства. Отличается и сам ход занятия. Традиционная постановка целей и задач, когда все зависит от преподавателя и разработанного им плана, уступает место самореализации обучаемых, которые участвуют в построении учебного процесса, высказывая свои возражения и пожелания [1]. Интересно, что в отличие от детей, которым очень важна оценка, взрослым учащимся скорее важен конечный результат. Так как цель обучения не получение хорошей оценки, а получение знаний, значимых для профессиональных целей.

Учитывая все эти особенности, преподаватель может достичь высокой эффективности процесса обучения.

Интересно отметить, что во взрослой аудитории часто складывается определенное ролевое поведение, которое проецируется на поведение в реальной жизни. Это происходит под влиянием уже сложившегося профессионального статуса обучаемого. Рассмотрим роли-сценарии, описанные Р.П.Мильрудом. Он предлагает классификацию в виде метафор.

«Директор» делает вид, что все знает, ожидает внимания к себе, обязательно сообщает о своем мнении и ждет высокой оценки;

«бухгалтер» ведет тщательный учет изучаемых языковых средств, обращая особое внимание на «приход» усвоенных слов и сокрушаясь по поводу «расхода» забываемых лексических единиц;

«юрист» досконально знает все изучаемые слова и структуры, цитирует любые правила, помнит каждый усвоенный текст как букву закона, вызывая одновременно уважение и легкую иронию у остальных;

«секретарь (секретарша)» активно вмешивается в любой разговор, уводит общение в сторону и предпочитает количество слов качеству мысли;

«инспектор» осведомлен, как и чему нужно обучать, критически смотрит на содержание и формы учебной работы;

«бюллетенщик» пропускает занятия, жалуется на усталость, головную боль и другие симптомы, проявляет признаки тревоги и мнительности, смотрит на педагога, как на психотерапевта;

«делопроизводитель» добросовестно ведет учебные записи, аккуратно подшивает весь раздаточный материал в скоросшиватель, предпочитает читать по бумажке;

«охранник» молча наблюдает за учебным процессом со стороны, время от времени делает пометки на разных листочках, замечает и знает больше, чем это может показаться со стороны;

«интерн» хорошо понимает, что присутствует на занятиях временно, появляется лишь эпизодически, интересуется всем понемногу и особенно «секретаршей», исчезая так же неожиданно, как и возвращаясь вновь;

«домохозяйка» приходит на занятия для общения с подругами, демонстрации новых покупок и энергетической подзарядки [2].

Необходимо отметить, что описанное ролевое поведение, конечно же, оказывает влияние на взаимодействие между педагогом и обучаемым и должно учитываться опытным преподавателем.

Учить взрослых, наверное, проще, так как они, как правило, знают, чего хотят и ставят конкретные цели. Взрослой аудитории присуще умение использовать свой жизненный опыт, логику, мотивацию, конкретные ожидания от процесса обучения. Именно взрослому обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Взрослые люди уже выработали собственные стратегии обучения, они более дисциплинированны. При работе с взрослой аудиторией в центре обучения иностранному языку находится сама личность, её мотивы, цели. При организации учебного процесса, использовании различных методик и упражнений необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности личности – её характер, темперамент, потребности, мотивы, способности, интеллект.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Капустина О.Н., Ковальчук Н.А., Свищёва И.В., Штефан Л.Ф.* Андрагогика как основа для обучения взрослой иностранной аудитории//Международный научно-исследовательский журнал № 4 (35) 2015. - С.12-14.

2. *Мильруд Р.П.* Актуальные проблемы языковой андрагогики//Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. №1 (59). 2016.- С.176-180.

Нгуен Мань Хай

ГРАДАЦИОННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДАХ ТЕМПЕРАТУРНЫХ ИМЁН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются градационные отношения в синонимических рядах имён прилагательных со значением температуры в современном русском языке. Данные имена прилагательные составляют векторный синонимико-антонимический комплекс – градуальную оппозицию.
Ключевые слова: имена прилагательные, температура, градуальность, градационные отношения, векторный синонимико-антонимический комплекс, синонимический ряд.

Nguyen Manh Hai

GRADATIONAL RELATIONS IN SYNONYMOUS SERIES OF TEMPERATURE ADJECTIVES IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article discusses gradational relations in synonymous series of adjectives with the meaning of temperature in modern russian language. These adjectives make up the vector synonym-antonymous complex – gradual opposition.
Key words: adjectives, temperature, graduality, gradational relations, vector synonym-antonymous complex, synonymous series.

Лексемы, выражающие градуальную семантику были объектом изучения многих исследователей от Аристотеля до наших дней. С XV века в русском языке присутствуют всевозможные формы с градуальным значением. «Градуальность – это функционально-семантическая категория, представленная в языке определённым множеством разноуровневых средств со значением изменяемого или измеряемого признака» [7, с. 48]. Под градацией понимают стилистическую фигуру, заключающуюся в расположении ряда лексем в порядке повышения (климакс) или понижения (антиклимакс) их смыслового и эмоционального значения. А градационные отношения определяются говорящим субъектом и воспринимаются адресатом. Они проявляются имплицитно и эксплицитно и служат основой для образования оппозиции. Данные отношения создают векторный синонимико-антонимический комплекс, сущностью которого является градуальная оппозиция, обозначающая тип отношений, при которых внутренние члены (синонимы-«градонимы») отличаются разной степенью («градусом») одного и того же признака, а внешние, крайние члены оппозиции (антонимы) выступают состоявшимся переходом в новое качество, состояние, явление или процесс. Большая часть лексем русского языка с качественно-характеризующим,

качественно-оценочным значением являются «градонимами», составляют антонимические пары и вступают в градационные отношения [6, с. 78].

Значительная часть лексем современного русского языка репрезентирует изменяемый и измеряемый (качественный) признак. Одним из основных языковых уровней, обозначающих градуированное значение выступает лексический. Основным средствами реализации градуальной семантики внутри него являются качественные и качественно-оценочные имена прилагательные, а также все имена прилагательные, передающие гранд-значение (термин С.М. Колесниковой [7]). Качественные имена прилагательные выражают свойство, присущее самому предмету или открываемое в нём, часто – такое, которое может отличаться различной степенью интенсивности. Ядро данного разряда образуют имена прилагательные, основа которых выражает признак не через отношение к предмету [9, с. 539]. Имена прилагательные относятся к основной градационной лексике, поскольку градуальная семантика лежит в самом слове.

Температура выступает как признак физического мира и температурной чувствительности человека и обусловливает «динамику потребностей в определённых температурных условиях, на основе которых вырастает потребность человека в одежде и жилье» [2]. Одной из основных особенностей имён прилагательных, характеризующих температурные состояния воздуха и человека, служит способность выражения градуальности. Градуальность значения имён прилагательных, выражающих температуру, прямо относится к реальности окружающего мира, к климатическим условиям, в которых мы живём, к изменению температуры воздушной среды в каком-л. месте или в какой-л. промежуток времени. Объективные факторы оказывают влияние на формирование температурных имён прилагательных. Оценка температуры может быть субъективной (в зависимости от восприятия человека) или объективной. И имена прилагательные со значением температуры являются неотделимым компонентом языковой картины мира.

Синонимический ряд – это совокупность соотносительных языковых единиц, объединённых в определённый период развития языка общим смысловым содержанием и одновременно имеющих разные функциональные оттенки [4]. В словаре синонимов русского языка А.П. Евгеньевой зафиксированы следующие синонимические ряды имён прилагательных со значением температуры: «жаркий, знойный, горячий, палящий, жгучий» (речь идёт о солнце, солнечных лучах, о воздухе, о времени дня, года и т. п.: источающий жар, зной, сильно нагретый солнцем, богатый солнечным теплом) [10, с. 332-333], «южный, жаркий, тёплый, тропический» [11, с. 694], «холодный, ледяной, студёный (разг.), стылый (разг.)» (Их архисема – это имеющий низкую или относительно низкую температуру) [11, с. 654], «холодный, морозный, студёный (разг.)»

(говорится о погоде, времени года и т. п.: отличающийся низкой температурой воздуха; с сильными, устойчивыми холодами) [11, с. 655]. Лексемы *южный* и *тропический* не рассматриваются в данной статье, поскольку в их семантической структуре отсутствует градосема (сема меры и степени величины признака).

Ключевыми словами тематической группы имён прилагательных со значением температуры являются *жаркий – холодный*. Градационные отношения в данной тематической группе имён прилагательных представлены в следующей таблице:

Векторы	Компоненты тематической группы	Значения	Примеры
+5	Палящий	‘очень жаркий, обжигающий’ [13]	… там искать ясных дней, слегка *жгучих*, но не *палящих* лучей солнца и почти в течение трёх месяцев безоблачного неба; палящий зной (полдень, лучи солнца …)
+4	Жгучий	‘палящий, очень горячий, обжигающий’ [13]	*Жгучее* солнце, *палящий* зной и нестерпимая жажда; Он знал и восход солнца над этим зелёным морем, и глубокую степную ночь с яркими звёздами, и *жгучий, палящий* полдень; жгучее солнце (полдень, лучи солнца, воздух …)
+3	знойный	‘очень жаркий, пыпущий зноем’ [5]	знойный степной пыльный юг, знойная погода (лето, небо, солнце, день, воздух, Черноморье, ветер, пески …)
+2	*жаркий*	‘источающий жару, зной’ [13]	жаркий день (полдень, время, пора, погода, лучи, лето, июнь, июль, август, огонь, солнце, пламя, костёр, печь …)
+1	горячий	‘имеющий высокую температуру, очень тёплый’ [13]	горячее южное солнце, горячий чай (кофе, молоко, борщ, суп, обед, еда, пища, вода, ванна, душ, воздух, песок, камни, батарея, печь, печка, чайник, утюг, компресс, голова, лоб, лицо, руки …)
0	**тёплый**	‘нагретый, излучающий,	тёплая печь (стена, батарея, постель, ванна, чай, молоко, вода,

		дающий тепло, наполненный теплом’ [13]	воздух, ветер, дождь, рука, комната, погода, луч, вечер …)
-1	*холодный*	‘имеющий низкую температуру, с низкой или относительно низкой температурой (воздуха, тела)’ [13]	холодная погода (ветер, воздух, туман, дождь, утро, день, вечер, ночь, осень, зима, лето, лоб, сентябрь, октябрь, земля, песок, пол, место, север, вода, молоко, компресс, руки, ноги, нос …)
-2	студёный	‘очень холодный’ [5, 13]	студёный зимний день, студёный декабрьский вечер, студёная зимняя пора, студёная горная речка, студёное море (поезд, ветер, ручей, вода, звёзды …)
-3	морозный	‘с сильным морозом, очень холодный’ [13]	морозный зимний воздух, морозный жгучий воздух (дни, зима, декабрь, утро …)
-4	стылый	‘остывший, холодный’ [13], ‘остывший, охладившийся; холодный, студёный’ [5]	стылый восточный ветер, стылая заиндевевшая трава, стылая солдатская казарма, стылая землянка (воздух, вода, ручей, тень, щи …)
-5	ледяной	‘очень холодный; холодный, как лёд’ [13]	ледяной ветер (дождь, вода, волна, душ, руки, ноги, пальцы …)

В этой тематической группе мы видим, что контрарную противоположность обозначают симметричные члены упорядоченного множества (*жаркий – холодный*), между которыми наряду со средним промежуточным членом *тёплый* существует и другое имя прилагательное *горячий*. Действительно, лексема *горячий* выражает ‘имеющий высокую температуру, очень тёплый’ [13]. Данное слово обладает гранд-оттенком ‘очень’ и употребляется реже, чем *жаркий*. Имя прилагательное *тёплый* указывает на признак, который характеризует в наименьшей степени

высокую температуру. Данное слово носит значение ‘нагретый, излучающий, дающий тепло, наполненный теплом’ [13], служит средним между горячим (жарким) и холодным. Градационный показатель у лексемы *тёплый* близок к норме (нулевой ступени измерения). Норма – это «точка отсчёта», которая находится в соотношении с именами прилагательными *обычный, средний, нормальный, стандартный, посредственный* и носит субъективно-объективный характер [7, с. 48].

Вышеупомянутые температурные имена прилагательные формируют векторный синонимико-антонимический комплекс. В данном комплексе каждая пара стоящих рядом имён прилагательных, кроме тех, что прилегают к отметке «нуль», служит «градонимом», обозначает сам процесс градуирования – выражение разной степени проявления признака: *жаркий – горячий, жгучий – знойный, студёный – морозный* и др. В этом же ряду пары лексем, занимающих крайние, симметричные или почти симметричные и противоположные по знаку места являются антонимами – результатом градуирования, состоявшимся переходом, новым качественным признаком: *горячий >< холодный, жаркий >< холодный, жаркий >< морозный, жаркий >< студёный, знойный >< студёный, знойный >< ледяной* и др.

О.И. Глазунова изучает с точки зрения градации противопоставление *горячий – холодный*. Она по поводу данного значения отмечает: «Язык – это прежде всего средство интерпретации той информации, которую человек с помощью своих органов чувств получает из внешнего мира» [3, с. 52]. То есть человек тяготеет к градуированию значения имён прилагательных, исходя из своего восприятия реалии, из своего представления о температуре.

Таким образом, в современном русском языке имена прилагательные-синонимы со значением температуры представлены по-разному и количественно, и качественно. Градационные отношения данных слов образуют векторный синонимико-антонимический комплекс – градуальную оппозицию. Указание на тонкие семантические различия, степени (меры) признака между данными синонимами помогают иностранцам, изучающим русский язык, и даже носителям языка использовать их точно и эффективно в каждой коммуникативной ситуации для достижения поставленной цели.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Амрахова А.Э.* Семантическая структура имён прилагательных «знойный», «жгучий», «палящий», «раскалённый» и «нагретый» в русском и азербайджанском языках // «Культура и цивилизация». 2017. Том 7. Выпуск 5А. С. 15-24.
2. *Ананьев Б.Г.* Психология чувственного познания. М.: Наука, 2001. 279 с.
3. *Глазунова О.И.* Принципы градации в языке категориальных признаковых значений: на примере оппозиции *горячий – холодный* / О.И. Глазунова // Вестник

Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2016. Т. 15. № 2. С. 45-53.

4. *Гречко В.А.* Лексическая синомика современного русского литературного языка / В.А. Гречко; Под ред. М.И. Черемисиной. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1987. 151, [2] с.

5. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М.: Рус. яз., 2000. в 2 т. 1209 с.

6. *Колесникова С.М.* Градуальность: системные связи и отношения: монография. М.: Изд-во «Прометей», 2012. 283 с.

7. *Колесникова С.М.* Функциональная грамматика: предикативность, градуальность, оценочность: Учебное пособие / С.М. Колесникова. М.: МПГУ. 2016. 288 с.

8. *Национальный корпус русского языка* [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ruscorpora.ru.

9. *Русская грамматика* [Электронный ресурс]: в 2 т., Т. I / под ред. Н.Ю.Шведовой. М.: Наука, 1980. 792 с.

10. *Словарь синонимов русского языка*: В 2 т. Т. 1: А – Н / ИЛИ РАН; Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: ООО «Изд-ство Астрель»: ООО «Изд-ство АСТ», 2003. 680, [8] с.

11. *Словарь синонимов русского языка*: В 2 т. Т. 2: О – Я / ИЛИ РАН; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: ООО «Изд-ство Астрель»: ООО «Изд-ство АСТ», 2003. 856, [8] с.

12. *Словарь сочетаемости слов русского языка*: Ок. 2500 словар. статей / Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина; Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. 2-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1983. – 688 с.

13. *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь современного русского языка, Д.Н. Ушаков М.: «Аделант», 2014. 800 с.

Никанорова И.А.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО МЕРОПРИЯТИЯ НА ЗАНЯТИИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДА МИД РОССИИ
(уровень обучающихся – продвинутый – C_1)

Аннотация. Автор рассматривает предпосылки, обеспечивающие успешное проведение занятия на тему, представляющую интерес для обучающихся с точки зрения более близкого знакомства с особенностями культуры изучаемого языка и в то же время дающую возможность выразить свое отношение к обсуждаемому явлению в ситуации максимально приближенной к реальной с помощью набора компетенций, характерных для продвинутого уровня - C_1).
Ключевые слова: предпосылки, проведение культурного мероприятия, содержание экзамена, зарядка, набор компетенций, доверительные отношения, активное участие, коммуникация

Nikanorova I.A.

HOLDING A CULTURAL EVENT AT AN ENGLISH CLASS AT THE DIPLOMATIC ACADEMY OF RUSSIAN FOREIGN MINISTRY
(level – advanced C_1)

Abstract: The author considers prerequisites for the successful holding of a cultural event at an English class, the topic of which presents interest for the students in terms of a closer acquaintance with some cultural peculiarities of the language under study and an opportunity of expressing their attitude to the event discussed in the situation close to reality with the aid of a set of competences typical of the advanced level.
Key words: prerequisites for, holding a cultural event, the exam content, language warmer, a set of competences, relations of trust, active involvement, communication

В работе рассматриваются некоторые методические, психологические и другие особенности организации и проведения культурного мероприятия, в данном конкретном случае особенности празднования Halloween в Великобритании и США. Выбор этого события не вполне случаен, ибо календарно 31 октября день, когда отмечают Halloween приближен к дате окончания обучения и курсовому экзамену в середине ноября, когда слушатели-магистры гр. № 6 II курса могут оптимально продемонстрировать набор компетенций, приобретенных ими за время обучения, а также некоторым образом расслабиться на занятии, что, по нашему мнению, также немаловажно.

Далее поделимся некоторыми соображениями о ходе учебного процесса в ДА МИД России. Лозунг, с которым я начинаю занятия, неизменен*: Learning English is fun* (*Изучение английского – это удовольствие*), независимо от трудности материала, предлагаемого для изучения.

В то же время, участие в приеме экзаменов по английскому языку у бакалавров и магистров на продвинутом уровне обучения наводит на мысль, что экзаменаторы и обучающиеся представляют собой два противоположных, чтобы не сказать недружественных, лагеря, в том смысле, что экзаменационный ответ сводится к пересказу/анализу статьи и «плёнки», причем студент пересказывает материал, не поднимая глаз от листочка, на котором во время подготовки к ответу переписал что-то из оригинального текста. Экзаменаторы просят не читать написанное и задают /или не задают несколько вопросов по тексту. Далее наступает очередь пересказа «плёнки». На этом, по существу, экзамен и заканчивается: требования по программе «Иностранный язык профессиональной деятельности» выполнен, а пункт «беседа с экзаменатором» часто игнорируется, т.е. то, что является главным – проверка речевых компетенций, т.е. умения высказываться на любую произвольно предложенную экзаменатором тему, не проверяется. С одной стороны, это понятно: тексты и «плёнка» длинные и сложные, и экзамен занимает много времени. Но, с другой стороны, складывается впечатление, что обучающиеся напряжены, поскольку сама атмосфера экзамена создает напряженность. Экзаменаторы не считают нужным разрядить обстановку с помощью нескольких вводных фраз, типа: «Как Вы себя чувствуете? Нравится ли Вам сегодняшняя погода?» и т.д. Из вышеуказанного неизбежен вывод, что свободная беседа на занятии также не поощрялась. Данное замечание возвращает нас к мысли о необходимости развития навыка неподготовленной речи на занятиях по английскому языку у бакалавров и магистров, обучающихся в ДА МИД России, уровень владения языком которых определяется как продвинутый (C_1). Этот навык требует постоянной работы на каждом занятии в силу целого ряда психологических и культурных особенностей русской языковой среды в сравнении с иностранной [1]. Начинать желательно с языковой разминки, тема которой предлагается преподавателем, а высказывания ограничены временными рамками. В обсуждении должны принять участие все присутствующие на занятии, скажем, в течение 1 минуты обучающиеся комментируют предложенную тему, приводят примеры из своего опыта.

Осмелимся высказать соображение, что 4 часа занятий по профессиональной тематике на этом уровне лишь с одним десятиминутным перерывом весьма утомительны, что заметно по глазам слушателей. Поэтому на второй паре можно практиковать хоровое исполнение одной из популярных американских или британских песен. Это занимает минут 5, т.к. слова и мелодии их неприхотливы. Такая совместная деятельность дает возможность слушателям передохнуть и мотивирует их к дальнейшим мыслительным усилиям.

На одном из первых занятий преподаватель интересуется увлечениями студентов, отмечая тех, кто умеет играть на музыкальном

инструменте, петь, танцевать или заниматься каким-либо видом спорта. Этими сведениями впоследствии можно воспользоваться на уроках. В группе № 6 магистров II курса, в которой было проведено занятие по теме Halloween (31 октября 2018г.) 2 молодых человека хорошо играли на гитаре и пели под собственный аккомпанемент, что они и продемонстрировали на первом году обучения после зачета, принеся гитары и исполнив песни на английском языке.

Однако проведение тематического урока на 1 курсе было решено отложить, поскольку некоторое напряженное отношение к преподавателям еще сохранялось, что, по словам обучающихся, объяснялось отрицательным опытом предыдущего общения с преподавателями в процессе обучения в других вузах. Однако постепенно эта напряженность исчезла, и возникли предпосылки к организации и проведению тематического занятия, т.к. появилось ощущение некой общности единомышленников между двумя сторонами учебного процесса.

Незадолго до окончания занятий по английскому языку 31 октября 2018г. было проведено празднование Halloween’a. Все члены группы получили конкретные задания по поиску в Интернете материалов, посвященных этому событию, его истокам, традициям, символам, словарю, стихам, песням, еде, хотя речь об особой еде в аудитории не шла. Договорились, что каждый принесет какие-нибудь фрукты, сладости, и мы организуем чаепитие после заслушивания кратких подготовленных сообщений. Все это время студенты потихоньку общались между собой и задавали вопросы выступавшим. До конца занятия осталось 15-20 минут и выяснилось, что один из гитаристов принес гитару и готов аккомпанировать нашему исполнению известных песен, а потом по нашим просьбам он исполнил ряд песен Битлз и Синатры. Полагаю, что это был один из самых удачных уроков, который надолго запомнится.

С одной стороны, все получили удовольствие от общения в неформальной обстановке, а с другой стороны, ситуация была максимально приближена к реальной.

Полагаю, что подобные мероприятия стимулируют у учащихся интерес к изучению иностранного языка и культуре страны этого языка, но, по нашему убеждению, желательно проводить такие занятия, когда отношения между преподавателем и слушателями основаны на доброжелательности и доверии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Никанорова И.А.* Развитие навыка неподготовленной речи на уроке английского языка в ДА МИД России / Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Дипломатическая академия МИД РФ. М., 2018, с. 47-52.

Розанова И.Л.
Романович М.Ю.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (на материале аудиторной работы с учебным пособием «LONDON: in Print and Online»)

Аннотация. В данной статье рассматривается один из важных и актуальных аспектов преподавания английского языка в языковом вузе – лингвострановедение. Авторы статьи делятся личным опытом работы с собственным учебным пособием «London: in Print and Online", затрагивая методический, культурологический, лингвистический и даже отчасти психологический аспекты преподавания английского языка в языковом вузе.
Ключевые слова: Лингвострановедческий, учебное пособие, аспекты преподавания, Лондон, достопримечательность

Rozanova I.L.
Romanivich M.Yu.

LINGUISTIC AND CROSS-CULTURAL ASPECT OF TEACHING ENGLISH IN A LANGUAGE UNIVERSITY (case study: text-book "LONDON: in Print and Online")

Abstract. The article is devoted to one of the most important aspects of teaching English at the linguistic university – country and culture studies through language. The authors present their own student's guide "London: in Print and Online" and share their practical experience of working with it. The research reveals different aspects of teaching.
Key words: Culture studies, student's guide, aspects of teaching, London, tourist attraction

Данная статья посвящена одному из важных и актуальных аспектов преподавания английского языка в языковом вузе – лингвострановедению. Авторы статьи хотят рассказать о личном опыте работы с собственным учебным пособием «London: in Print and Online", опубликованным издательством ФГБОУ ВО МГЛУ в 2018 году [1].

Авторы работают на переводческом факультете Московского Государственного Лингвистического Университета, и пособие «London: in Print and Online" предназначено для студентов I-II курсов очной и очно-заочной форм обучения данного факультета, однако может также шире использоваться - и на других факультетах языковых вузов, - так как знания о стране/странах изучаемого языка необходимы и переводчику, и преподавателю, и дипломату.

Целью издания пособия было глубокое и разностороннее раскрытие темы «Достопримечательности Лондона» в рамках программы учебной дисциплины «Практический курс английского языка». Тема «Лондон», в целом, не нова. Авторы пособия исходили из того, что данную тему студенты проходили достаточно подробно еще в рамках школьной

программы. Кроме того, авторы учитывали, что в современном мире люди, серьезно изучающие английский язык, могли ранее побывать в Англии - многие даже неоднократно - и познакомиться с достопримечательностями столицы Великобритании, так сказать, лично и воочию. Данные соображения являлись своего рода вызовом при составлении учебного пособия, так как необходимо было об уже, казалось бы, хорошо известном рассказать по-новому, представить хорошо изученную тему на качественно ином, по-настоящему университетском уровне. Поэтому авторы включили в учебное пособие не только текстовые, но и иллюстративные материалы страноведческой направленности по обширному количеству достопримечательностей, а также тематический словарь и комплекс упражнений, направленных на пошаговое освоение, усвоение и активацию активного вокабуляра. Значительное внимание было уделено проработке и закреплению грамматических правил на употребление времен глагола и артиклей, в том числе и с географическими наименованиями. Данный подход позволил авторам поднять изучение темы «Лондон» на солидный, вузовский уровень. Но сейчас мы остановимся на чисто страноведческом аспекте презентуемого пособия, а также преподавания темы «Лондон» в студенческой аудитории в целом.

В пособие «London: in Print and Online» включены задания, основанные на работе с интернет-ресурсами, что является новинкой в составлении учебных пособий и, безусловно, подобной современностью подхода интригует студентов и вызывает их заинтересованность. Пособие даёт возможность оперативного доступа к необходимым для проработки темы ресурсам: как во время самостоятельной работы студентов, так и непосредственно в аудитории – в случае, даже если она не укомплектована необходимым мультимедийным оборудованием.

Кроме того, работа с реальными современными картами города и актуальными фотографиями в качестве не только иллюстративного материала, но и материала для обсуждения придает работе в связке «преподаватель-студент» не только характер интерактивности, но и расширяет чисто аудиторные рамки преподавания, создают у обучаемой группы ощущение реального Лондона, заставляют почувствовать дыхание нынешней Англии, что не может не привлекать даже взыскательных современных студентов. Следует также отметить, что владение преподавателем страноведческим материалом в серьезном объеме также не может не вызывать уважения и, соответственно, заинтересованности со стороны аудитории.

То же самое можно сказать и о креативности самих заданий лингвострановедческого плана, заставляющих учащихся мыслить нестандартно и работать с преподавателем на пределе своих творческих способностей. Так, в программу изучения тему «Достопримечательности Лондона» входит ролевая игра, в рамках которой студенты должны

опробовать себя в роли гидов туристических групп. При подготовке к занятиям студенты должны выполнить самостоятельную работу по подбору дополнительного материала, а также составлению информационной брошюры по основным достопримечательностям для своей группы и представить её на занятии в аудитории.

Источники, которые авторы использовали, они отбирали постепенно, иногда - буквально по крупицам - тщательно отсеивая второстепенные факты и выделяя основную, неотъемлемую часть информации, а также необходимые иллюстрации, в первую очередь, благодаря глубокой проработке истории и культуры Соединенного Королевства, а также неоднократным поездкам в столицу Великобритании.

Важно отметить, что аналогичным образом были подобраны Интернет-ресурсы, позволяющие студентам за короткий период времени «погрузиться» в изучаемую тему, но с тем же необходимым качеством предлагаемой на них информации. Интернет-ссылки практически по всем достопримечательностям Лондона ведут на официальные сайты Парламента, музеев, знаменитых соборов, картинных галерей, мэрии Лондона. Это позволяет студентам, готовясь к занятиям, например, совершить виртуальную прогулку по залам Британского музея или Национальной галереи; узнать последние новости о выставках во дворцах, принадлежащих королевской семье, или расписание предновогодних концертов на Трафальгарской площади; послушать интервью с техническими сотрудниками канцелярии премьер-министра Великобритании, прослужившими на Даунинг-стрит больше 20 лет, или узнать о скидках в знаменитом Хэррод’с.

Особую привлекательность пособию придают многочисленные тщательно отобранные иллюстрации, показывающие историческую ретроспективу целого ряда знаменитых лондонских достопримечательностей: первоначальный вид здания и его современный облик. А ряд фотографий, сделанных с высоты птичьего полёта, дают студентам более полное представление не только об архитектурных особенностях и конструкции зданий, но и о ландшафте и застройке окружающих кварталов, а иногда – целых городских районов.

Для лучшего ознакомления с расположением исторических мест в пособие включена карта центральной части Лондона со схематическими обозначениями, которые помогают студентам лучше ориентироваться в городе. Подготовлены также упражнения и для студентов, им нужно самим отметить на карте расположение требуемых достопримечательностей (на память). А в задания для студентов при работе в парах включен выбор и обсуждение с собеседником короткого туристического маршрута и возможностей однодневной прогулки по нему с посещением самых интересных мест.

Весь страноведческий материал снабжен тщательно отобранным словарем активной лексики по теме, дополняющий словарь основного учебника; в словаре даются дефиниции слов на английском языке, и приводится их транскрипция. Более того, чтобы активизировать /актуализировать использование лексики, авторы разработали и включили в издание систему разнообразных упражнений на парафраз, перевод, раскрытие скобок, употребление однокоренных слов и т.д.

В издании упор сделан также и на грамматический аспект, а именно – употребление артиклей с наименованиями достопримечательностей и частей города, что в контексте обсуждения темы позволяет студентам неоднократно повторять и качественно закреплять этот материал.

Все упражнения подготовленного авторами издания, в конечном счете, направлены на одну главную цель – развитие речевых навыков на качественно необходимом уровне. Для этого предполагается не только «чисто механическое» описание студентами достопримечательностей на английском языке в их ответах преподавателю, но и постоянная работа студентов в парах (составление маршрута, диалоги на тему «Как пройти…?» и т.д.) и в группе (рассказ гида, рекомендации «опытного туриста» и т.д.).

Идя в ногу со временем, учитывая владение средствами интернет-коммуникаций и мобильной связи каждым из учащихся нашего университета, авторы, в дополнение к интернет-ссылкам на сайты с максимально полной и четкой информацией по каждой из достопримечательностей, включили «динамичный раздел» - задания на самостоятельный просмотр выбранных, в основном, компактных видеофильмов, доступных на портале YouTube. Большинство из видеоматериалов включает только музыкальное сопровождение, что позволяет использовать эти видео и в аудиторной работе, давая студентам задания рассказывать о достопримечательностях в качестве гида – во время просмотра роликов в аудитории. Это дает возможность тренировать не только качественное содержание высказываний студентов, но также скорость их речи, громкость и чёткость говорения.

Таковы были задумки авторов, взявшихся за составление данного учебного пособия. Теперь рассмотрим, как «оно работает» в реальной аудитории, как эти замыслы нашли воплощение в практике фактического преподавания.

Прежде всего, остановимся на аспектах со знаком «плюс». До выхода учебного пособия студенты сами искали информацию в Интернете. Зачастую подобранная учащимися информация была низкого качества - как в отношении языкового её уровня, так и с точки зрения страноведческой и культурологической. А иногда все материалы студентов напоминали «близнецов» - были просто из одного-единственного источника. Преподаватели не могли полагаться на качественную

проработку темы студентами. Появление учебного пособия кардинально изменило ситуацию в лучшую сторону.

Также следует отметить, что такие академические, психологические и методические задачи, как заинтересованность аудитории, интерактивный характер проработки материала, уважительное отношение студенческих групп к организации учебного процесса, повышение общекультурного уровня студентов и уровня владения английским языком и страноведческим материалом, были решены с помощью презентуемого пособия. Тема «Достопримечательности Лондона», внешне, возможно, «простая и лёгкая» для студентов, имеет неисчерпаемую глубину. Она связывает историю, культуру Великобритании и музейное дело (в широком смысле этих слов), архитектуру, градостроение, современные бизнес-проекты и т.д. - все грани и пласты современной жизни в столице крупного европейского государства и мирового культурного центра. И благодаря данному пособию она, действительно, стала такой.

Однако остановимся также на аспектах аудиторной работы со знаком «минус». Прежде всего, опасения, что студенты уже заранее много знают о Лондоне – исходя из доступной современному человеку возможности путешествовать, обучаться краткосрочно или длительно в стране изучаемого языка, - оказались несостоятельными. Так, в наших группах практически никто из студентов в Лондоне не был; по сути дела, уровень их базовой осведомленности оказался близок к нулю. Кроме того, к нашему большому удивлению, практически все студенты говорят, что в школе тему "Лондон" – при всей ее очевидности - должным и достаточным образом не проходили.

Что касается чисто лингвистического аспекта, отметим, что многие студенты сейчас увлечены общением в чатах и соцсетях, где упрощены лексика, грамматика, построение фраз и предложений, что сильно снижает исходные речевые навыки обучающихся. Это не может не сказываться на речевой примитивности их подачи даже проработанного и усвоенного материала в аудитории. Само по себе пособие не решает задачу рекордно быстрого развития речевых навыков - здесь многое зависит от роли преподавателя и его способов работы с пособием.

Что касается перспектив и дальнейших шагов по работе с пособием «London: in Print and Online», можно было бы предложить для еще более глубокой проработки:

- ролевую игру с распределением достопримечательностей по одной на каждого из студентов и сделать её/его экспертом по данному месту;

- студентам дать задание: поработать "представителями турагентства" и подготовить в качестве домашнего задания краткие брошюры, в которые собраны их предпочтения по наиболее интересным местам, а затем в аудитории сделать презентации с кратким рассказом.

Авторы надеются, что обозначенные подходы и методы к лингвострановедческой работе по теме «Лондон» окажутся интересными и полезными уважаемым коллегам. Разумеется, авторы открыты для дискуссий на данную тему и конструктивных предложений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Розанова И.Л., Романович М.Ю.* London: in Print and Online: учебное пособие для студентов I-II курсов переводческого факультета. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018

Селезнева М.В.

ПОУРОЧНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ: ОТКРЫТОЕ ЗАНЯТИЕ ПО ТЕМЕ «ПОЛИТИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО ФРГ»

Аннотация. В настоящей статье представлен опыт автора по планированию и проведению открытого занятия по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения» в рамках конкурса «Лучший преподаватель года». Акцентируется внимание на формулировке практической цели занятия в терминах компетентностного подхода, ее поэтапной реализации на занятии, контроле сформированности языковых, речевых и социокультурных компетенций, средствах повышения мотивации, инновационных технологиях.
Ключевые слова: методика обучения иностранным языкам, поурочное планирование, компетентностный подход, контроль, компьютерное тестирование, мотивация

Selezneva M.V.

LESSON PLANNING: AN OPEN LESSON ON THE THEME «POLITICAL SYSTEM OF GERMANY»

Abstract. This article represents the author's experience in planning and conducting an open lesson on the subject "Practical course on the culture of speech communication" in the framework of the contest "Best teacher of the year". The attention is focused on the formulation of the practical purpose of the lesson in terms of the competence approach, its phased implementation during the lesson, the control of the formation of language, speech and socio-cultural competencies, means of increasing motivation, innovative technologies.
Key words: methods of teaching foreign languages, lesson planning, competence approach, control, computer testing, motivation.

Поурочное (текущее) планирование учебной деятельности преподавателя и курсантов на каждое занятие по иностранному языку является важнейшим условием его эффективности. Целью поурочного планирования является определение содержания занятия и последовательности действий преподавателя по обучению и курсантов по овладению учебным материалом. Для успешного планирования преподаватель должен знать цели и задачи обучения, сформулированные в терминах ведущего в вузе, компетентностного подхода [5], учебную литературу и методическую концепцию авторов, учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся и их уровень владения языком. Поурочный план – рабочий документ преподавателя. В нем даются определение темы занятия, способы ее реализации, материальное обеспечение. План должен быть конкретным и по возможности кратким. В нем указываются знания, навыки, умения, которые должны быть сформированы, упражнения для их достижения, тексты, время, отводимое на каждый этап занятия. Подробные планы-конспекты практических занятий рекомендуются лишь для начинающего преподавателя.

Материалы для поурочного планирования должны содержаться в книге для преподавателя, входящей в состав учебно-методического комплекса. Такой учебно-методический комплекс должен включать в себя помимо учебника и книги для преподавателя современные электронные средства обучения с сопроводительными материалами. Проблема заключается в отсутствии современных учебно-методических комплексов по практическим дисциплинам специальности «Перевод и переводоведение». Данный факт предъявляет к преподавателю требования по владению конструктивно-планирующими умениями, творческим началом для того, чтобы грамотно разработать план-конспект практического занятия. В этих условиях тема поурочного планирования приобретает особое звучание.

Цель настоящей работы – представить профессиональному сообществу опыт поурочного планирования практического занятия по учебной дисциплине «Практикум по культуре речевого общения второго иностранного языка» (немецкий) по теме «Политическое устройство ФРГ». Данный опыт обобщен в ходе многолетней преподавательской деятельности в военных вузах г. Рязани, в ходе участия во Всероссийском фестивале педагогических идей «Открытый урок 2007/2008» [2], в конкурсах «Лучший преподаватель года» (2015-2016 учебный год и 2018-2019 учебный год).

Открытое занятие по теме «Политическое устройство ФРГ» проводилось в рамках конкурса «Лучший преподаватель года 2018-2019» с курсантами 4-го курса, обучающимися по специальности «Перевод и переводоведение». Занятие рассчитано на два часа, в тематическом плане завершает изучение темы №1 «Геополитическое положение страны изучаемого языка», предшествует контрольной работе за 7-й семестр и зачету по дисциплине.

Практическая цель занятия и задачи формулируются согласно учебной программе по дисциплине в терминах компетентностной парадигмы. Практическая цель занятия – формирование способности логически верно, аргументировано и ясно строить устную речь на иностранном языке, вести дискуссии (*die Entwicklung der Fähigkeiten zur Diskussion in der deutschen Sprache*). Воспитательная цель занятия – формирование политической зрелости военнослужащего (*die Bildung der politischen Mündigkeit des Soldaten*). Из практической цели логично вытекают задачи занятия:

- знать лингвострановедческие реалии, необходимые для осуществления коммуникации, полноценной передачи речевого сообщения любого характера (*für die Kommunikation sprachwissenschaftliche und landeskundliche benötigte Realien kennen*);

- уметь выбирать и адекватно употреблять лексические единицы в зависимости от контекста/регистра (*lexikalische Einheiten je nach dem Kontext richtig gebrauchen können*);

- владеть формулами речевого этикета в изучаемых иностранных языках (*Redeklischees in der deutschen Sprache beherrschen*).

Тема, цели, задачи, этапы занятия указываются в управляющей презентации к занятию. К данным постоянным атрибутам планирования занятия мы еще добавили девиз занятия, он перекликается с воспитательной целью: Любая деятельность военнослужащего должна основываться на нормах правового государства и международного права (*Alles militärische Tun muss sich an den Normen des Rechtsstaats und des Völkerrechts orientieren).* На наш взгляд, девиз мобилизует познавательную активность курсантов в направлении главной идеи замысла занятия и выступает его лейтмотивом.

Структурно занятие состоит из вводной части, трех этапов и заключительной части. Во вводной части (10 мин.) преподаватель принимает рапорт дежурного курсанта и проверяет готовность курсантов к занятию.

Тема политического устройства ФРГ чрезвычайно актуальна для будущего офицера. Военное дело тесно связано с политикой. Еще генерал К. Клаузевиц, выдающийся прусский философ, военный реформатор и теоретик отмечал: Война – есть продолжение политики другими средствами (*Der Krieg ist eine bloße Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln*). Поэтому военнослужащий должен хорошо разбираться в политической системе, органах политической власти, политических партиях стран НАТО, а ФРГ относится к таковым. Во время службы в войсках будущий офицер должен суметь разъяснить на занятиях с личным составом вопросы, связанные с политическим устройством ФРГ. Для этого ему потребуются знания, полученные при изучении данной темы занятия, а также знания из смежных дисциплин: Практического курса иностранного языка, Военного перевода, Практического курса перевода, Специального страноведения.

Так как открытое занятие проводилось на первой паре, две минуты во вводной части были отведены политинформации на иностранном языке, которая была посвящена важным текущим событиям в России и за рубежом. При этом важно увязать текущие события с изучаемой темой. Учитывая, что тема занятия посвящена политическому устройству ФРГ, сделать это не сложно. На политинформации на немецком языке была изложена политическая позиция бундестага относительно событий в Сирии и, в частности, гуманитарной катастрофы в сирийской провинции Идлиб. Курсанты не выступали пассивными слушателями, еще перед политинформацией они получили задание: прослушать информацию и назвать немецкие эквиваленты русским выражениям – бундестаг выступает за что-либо; бундестаг выступает против чего-либо: *Der Bundestag ist für Hilfslieferungen und die Sanierung von Krankenhäusern in der syrischen Provinz Idlib*. *Der Bundestag ist gegen einen Bundeswehr-Einsatz*

und militärische Unterstützung der USA und in Syrien, weil es dem deutschen Grundgesetz und dem Völkerrecht widerspricht.

Основная часть занятия состоит из трех этапов:

- активизация лексического материала;
- выполнение лексико-грамматических упражнений;
- практика устной речи.

Первый этап начинается с фонетической зарядки и контроля задания для самостоятельной работы. Курсанты должны продемонстрировать знание аббревиатур названий политических партий, образующих фракции бундестага (*Entziffern Sie folgende Verkürzungen*); связанные с ними фоновые знания: логотипы и цвета партий. Особое внимание уделялось контролю лексики к базовому тексту о политическом устройстве ФРГ [6], прежде всего, глаголам: *wählen, vertreten, regieren, bestehen, vorschlagen, ernennen, entlassen, stattfinden.* При этом использовалась денотатная схема по теме занятия.

Расширение лексического минимума осуществлялось на материале дополнительного аудиотекста *“NPD: unwichtig für ein Verbot”* топ-темы *Deutsche Welle* с сопроводительными материалами [8]. Опыт использования методических ресурсов *Deutsche Welle* в преподавании немецкого языка изложен нами ранее [4].

Семантизация лексики к аудиотексту проводилась с помощью толкования в сопроводительных материалах *Deutsche Welle* (*verfassungsfeindlich – so, dass eine Handlung gegen das deutsche Grundgesetz oder die Grundrechte der Menschen ist; Pegida– eine Organisation in Deutschland, die keine Ausländer im Land will*); контекстуальной догадки, как наиболее эффективного способа семантизации; изобразительной наглядности (в презентации) и, наконец, перевода. Закрепление лексического материала к аудиотексту осуществлялось при помощи следующих упражнений:

- на словообразование: образуйте существительные от следующих глаголов;
- выберите а) утверждения, б) высказывания политиков, в) продолжение предложения, которые соответствуют содержанию аудиотекста [8].

В условиях неязыковой среды особую значимость приобретает мотивационный аспект. Согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [7] мотивация в обучении будет повышаться, если будут учитываться потребности обучающихся в автономии (учтены их интересы и цели), компетентности (условия не слишком многочисленны и сложны) и аффилиации (условия сочетаются с ценностями субкультуры обучающихся). Удовлетворение данных потребностей повышает внутреннюю мотивацию; приводит к автономной интернализации поведения, которое первоначально имело внешнюю мотивацию;

положительно влияет на общее психическое состояние. Исходя из этого, необходимо обязательно учитывать потребности обучающихся в автономии, аффилиации и компетентности в учебном процессе.

Выбор аудиотекста *„NPD: unwichtig für ein Verbot“* не случаен. Помимо того, что он расширяет лексический минимум по теме, он еще и представляет интерес для обучающихся с позиции освещения проблемы социально-политической активности молодежи ФРГ. Основная идея данного текста, на наш взгляд, сокрыта в словах политика от партии Зеленых: главную угрозу для немецкого государства представляют не молодые члены организованных ультраправых радикальных партий и движений, а молодые наци, одиночки, не входящие в какие-либо политические сообщества. Аудиотекст удовлетворяет познавательный интерес курсантов в плане объяснения исторически сложившейся многопартийности в ФРГ, интерес к проблеме протестной и радикально-протестной активности немецкой молодежи. Те есть текст затрагивает проблемы той же возрастной категории, к которой принадлежат обучающиеся. Текст средней степени сложности, Таким образом, он отвечает потребностям обучающихся в автономии, аффилиации и компетентности, и его можно рассматривать как мотивирующее средство в образовательном процессе.

Методисты рекомендуют заканчивать каждый этап занятия контролем сформированности языковых, речевых и социокультурных компетенций. В заключение первого этапа курсантам было предложено в качестве контроля задание на парафраз:

- Скажите коротко то же самое другими словами (*der Regierungschef eines Bundeslandes = der Ministerpräsident; die älteste politische Partei im Bundestag = SPD*).

Второй этап занятия был посвящен выполнению лексико-грамматических упражнений по теме. В авторской системе упражнений были представлены разнообразные типы заданий: подстановочные, конструктивные, трансформационные и для активизации лексико-грамматического материала в речи. В качестве зрительной наглядности при этом использовался плакат на немецком языке об органах политической власти в ФРГ. В качестве контроля сформированности языковых / речевых компетенций в конце второго этапа курсантам был предложен компьютерный тест «Путешествие по Германии» (авторы – доцент Селезнева М.В., инженер-программист Лукина Н.В., 2006 г.). Тест рассчитан на 15 мин. и включает в себя 22 задания, посвященных географическому положению, политическому устройству (большинство заданий) и экономическому положению ФРГ. Тест средней сложности, имеет следующие положительные моменты. В тесте представлены задания двух видов: множественного выбора и на установление соответствий. Задания подкреплены зрительной наглядностью (картой, схемой).

Установлена обратная связь: после каждого ответа обучающегося открывается диалоговое окно: верно / неверно; выдается верный результат. Удобный интерфейс контрольно-обучающей программы позволяет курсанту, не отвлекаясь, одновременно следить за временем и видеть количество верных / неверных результатов, а также количество вопросов, на которые предстоит ответить. В конце работы открывается диалоговое окно с автоматической оценкой за выполнение теста, количеством и % верных ответов. Таким образом, курсант получает за выполнение теста не только традиционную оценку по 4-балльной системе, но и рейтинговую оценку, что, безусловно, мотивирует его в условиях карьерной направленности образовательной среды военного вуза [3].

Третий этап открытого занятия – практика устной речи – начинается с введения речевых клише для дискуссии, в которой один участник задает другому вопрос, а второй выражает свое мнение, подкрепляя его неким уточнением. При этом используется вербальная наглядность (в презентации) – табл. 1.

Таблица – 1. Речевые клише для ведения дискуссии

einen Gesprächspartner fragen	*seine Meinung äußern*
Darf ich Sie fragen, … . Könnten Sie mir bitte noch sagen, *wann …(wer, was, wie, welche, woran…).*	Soviel ich weiß, … Soweit ich weiß, … Wie ich gelesen habe, …

Грамматическую сложность в предложениях с этими речевыми клише представляет порядок слов в немецком сложноподчиненном предложении. Поэтому предречевые подготовительные упражнения посвящены именно этому грамматическому явлению. Курсанты поэтапно в парах отрабатывали употребление в речи речевых клише для ведения дискуссии в сложноподчиненных предложениях: сначала правую реплику в таблице 1, затем наиболее сложную – правую.

Вначале курсантам предлагается выполнить трансформационное упражнение, преобразовав простые предложения в сложноподчиненные с уточняющим придаточным *Soviel ich weiß / Soweit ich weiß / Wie ich gelesen habe.* Предварительно разбираются и анализируются два примера в презентации:

*Die Deutschen **haben** im September 2017 neu **gewählt**.*	*Soviel ich weiß, **haben** die Deutschen im September 2017 neu **gewählt.***
*Traditionell **hat** der Kanzler aus den Reihen der CDU auch den Vorsitz seiner Partei inne.*	*Soweit ich weiß, **hat** der Kanzler aus den Reihen der CDU traditionell auch den Vorsitz seiner Partei inne.*

Текстовой материал для упражнений автор черпал из актуальных источников ресурсов сети интернет о политической системе, главных органах политической власти, политических партиях и политических выборах в ФРГ, включая последние выборы в сентябре 2017 г. и перестановки в правительстве ФРГ весной 2018 г.

Для тренировки реплик первого участника дискуссии, задающего вопрос собеседнику, было предложено задание на специальный вопрос:

- Поставьте специальный вопрос к подчеркнутым словам в следующих предложениях:

1) Die politischen Wahlen fanden in der BRD im September 2017 statt.

2) Seit einem halben Jahr ist die Koalition CDU / CSU und SPD im Amt.

3) FDP und AfD stehen in der Opposition zur großen Regierungskoalition.

4) Die Bundeskanzlerin aus den Reihen der CDU Angela Merkel hat auch den Vorsitz der CDU.

5) Der Bundespräsident wird für fünf Jahre gewählt.

6) Der Bundespräsident vertritt die BRD völkerrechtlich.

7) Der Bundeskanzler wird vom Bundespräsidenten ernannt.

8) Der Bundeskanzler ist nur dem Bundestag verantwortlich.

После этого упражнения курсанты должны были трансформировать данные простые предложения в сложноподчиненные с главным предложением *Darf ich Sie fragen, … / Könnten Sie mir bitte sagen, wann … (wer, was, wie, welche, woran…).* Предварительно также анализируется образец выполнения упражнения, повторяется порядок слов в придаточном предложении:

*Die politischen Wahlen **fanden** in der BRD im September 2017 **statt**.*	*Könnten Sie mir bitte sagen, wann die politischen Wahlen in der BRD **stattfanden**.*

В заключении запланирована парная форма организации учебной деятельности: курсанты выступают с подготовленной диалогической речью. В помощь курсантам для подготовки – образцы двух коротких диалогов и языковой материал:

A.

- Darf ich Sie fragen, wann die politischen Wahlen in der BRD stattfanden.	*- Soviel ich weiß, finden die Wahlen in der BRD alle 4 Jahre statt. Im September 2017 haben die Deutschen neu gewählt.*
- Könnten Sie mir bitte noch sagen, welche Parteien die Fraktionen im Bundestag bilden.	*- Wie ich gelesen habe, bilden folgende Parteien Fraktionen im Bundestag: die Koalition CDU / CSU, SPD, AfD, FDP, die Linke und*

	Grünen.
в.	
*- Darf ich Sie fragen, **was man unter** der „Kanzlerdemokratie“ **versteht**.*	*- Soviel ich weiß, hat der Bundeskanzler in der BRD eine außerordentlich große Macht. Er bestimmt Richtlinien der Innen- und Außenpolitik.*
- Könnten Sie mir bitte noch sagen, wem der Bundeskanzler verantwortlich ist.	*- Wie ich gelesen habe, wird der Bundeskanzler vom Bundestag gewählt. Und nur ihm ist er verantwortlich.*

1) Verfassungsorgane der BRD;
2) das Staatsoberhaupt der BRD wählen;
3) gesetzgebende Organe der BRD;
4) Interessen der Bundesländer vertreten;
5) die Bundesregierung bilden;
6) die BRD völkerrechtlich vertreten;
7) den Bundeskanzler, Bundesminister und Offiziere ernennen;
8) an der Spitze des Verteidigungsministeriums stehen;
9) eine große Koalition im Bundestag bilden;
10) das demokratische Grundprinzip der deutschen Verfassung: „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“.

Это задание требует времени на подготовку: около 3 мин. Тщательное выполнение подготовительных доречевых упражнений способствует тому, что все курсанты отлично справляются с этим непростым заданием.

В заключительной части курсанты обобщают изученный материал в виде плана сообщения по теме занятия. Данная тема включена в содержание зачета.

Данное занятие можно назвать инновационным, так как в нем наряду с традиционными методами обучения логично сочетались и инновационные методы: информационно-коммуникационные технологии, компьютерное тестирование, использование аудиоматериалов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Настольная книга для преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А.Ф. Будько, С. И. Петрова. Мн.: Выш. шк., 1999. 522 с.

2. *Селезнева М. В.* Реализация лингвострановедческого аспекта путем интеграции информационных технологий и традиционных подходов в обучении немецкому языку // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»: сб. тез. 2007/2008 учеб. год. Кн. 1. М.: ИД «Первое сентября»; ООО «Чистые пруды», 2008. С. 600.

3. *Селезнева М. В.* Психодиагностика образовательной среды военного вуза // XXVI Мерлинские чтения: Психологические инновации в образовании: материалы Всерос. науч. конф., посвященной 90-летию со дня образования ПГПИ-ПГПУ. Пермь: Изд-во ФГБОУВПО «ПГГПУ», 2011. С. 294-296.

4. *Селезнева М. В.* Методика использования интернет-ресурсов в практическом курсе военного перевода // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: материалы межвуз. науч.-практ. конф. с межд. участием. Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2014. С. 167-171.

5. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрель: Полиграфиздат, 2010. С. 3-21.

6. *Тимофеева Е.В.* Практикум по культуре речевого общения (немецкий язык): Страна изучаемого языка: учеб. пособие. Рязань: РВВДКУ, 2009.

7. *Deci E. L., Ryan R. M.* The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self determination theory of behavior // Psychology Inquiry. 2000. No 11. P. 227–268.

8. NPD: unwichtig für ein Verbot / Deutsche Welle. 20.01.2017. URL: https://www.dw.com/de/npd-zu-unwichtig-für-ein-verbot/l-37189931 (дата обращения: 18.10.2018).

Синицын А.Ю.

РОЛЬ ПЕСЕННОЙ ЛИРИКИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлены основные задачи, методы и примеры применения песенной лирики в процессе обучения иностранному языку. Описываются преимущества и ограничения ее применения на занятиях и во внеклассной деятельности взрослых учащихся.
Ключевые слова: песенная лирика, методики преподавания иностранных языков

Sinitsyn A.Yu.

THE ROLE OF SONG LYRICS IN THE COURSE OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is referred to the main objectives, methods and examples of song lyric for learning foreign languages. Advantages and limitations of such practice are described for class workshops and individual activities for adult students.
Key words: song lyric, methods of learning foreign languages

Различия в поведении, образе жизни, особенности быта, традиций составляют основу культурного своеобразия каждой нации. Культурологи выделяют три взаимосвязанные категории культуры: идеи, поведение и продукты [1, с. 21]. К идеям принадлежат ценности и верования, на которых основываются общественные институты, поведение составляется из устоявшихся традиций и привычек, а культурные продукты возникают на основе взаимодействия идей и поведения. Культурные продукты исторически воспринимаются как общий культурный фон, к которым относятся история, литература, живопись, музыка и другие виды искусства. Использование этих средств художественного воздействия в изучении иностранных языков началось довольно давно. Эмоциональная составляющая всегда являлась необходимым элементом при создании устойчивых фонетических, лексических, грамматических навыков. Помимо эстетики работа с музыкальными произведениями всегда значительно повышала мотивацию к изучению языка. А. А. Леонтьев высказал мысль о том, что эстетическая мотивация, создаваемая песенным материалом, должна быть представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и игровой. Все это вместе взятое составляет мотивацию обучения [2, с. 27]. В рамках этой статьи мы сосредоточимся на использовании музыки и, в частности, музыкальной лирики при обучении взрослых учащихся английскому языку.

Музыка представляет собой «сильнейший психический побудитель, проникающий в подспудные глубины сознания» [3, с. 13]. В образовательных заведениях Древней Греции учащиеся пели тексты, что

способствовало их успешному запоминанию. В младших классах школ Индии алфавит и арифметику выучивают при помощи пения и в наши дни. Методическими преимуществами использования в изучении иностранного языка песен можно считать следующие:

- Расширение лексического запаса, который включает имена собственные, топонимы и другие реалии стран изучаемого языка.
- Усвоение и активизация грамматических конструкций.
- Совершенствование навыков иноязычного произношения, правильной артикуляции и фразового ударения.
- Создание благоприятного эмоционального климата, который снижает психологическую нагрузку, активизирует языковую деятельность и мотивирует к изучению иностранного языка.
- Развитие монологических и диалогических высказываний как подготовленной, так и спонтанной речи.

Основой для работы с песенной лирикой могут быть песни, текст которых наполнен смыслом, описывает какие-то события, истории. Это могут быть не только долгие баллады в стиле кантри, но и песни в самых разных жанрах. Более мотивирующими являются песни, которые популярны среди обучающихся. Можно предложить самим студентам подобрать и разобрать лирику их любимых песен на занятии. Однако желательно согласовать такой материал заранее, поскольку сложности с переводом могут возникнуть не только у самих студентов, но и у преподавателя, если в тексте песни используется специфическая, узкопрофессиональная лексика.

Песни могут служить отправной точкой дискуссии о международной ситуации, социальных проблемах, лирические композиции могут вызвать обсуждение человеческих взаимоотношений.

Как и другие формы искусства, песенная лирика обладает коммуникативной функцией, при котором происходит передача слушателю заложенного в текст песни авторского смысла [4]. Эта функция отличается от текстов по страноведенью в учебниках, где областью информационного воздействия являются интеллект и память. Песенная лирика воздействует на эмотивные психические процессы восприятия и образно-художественную память.

Принцип работы с аутентичным песенным материалом предполагает отсутствие его адаптации и обработки до предъявления учащимся. При этом всегда следует пояснять учащимся сохраняющиеся в песнях следующие языковые явления [5, с.210]:

- Наличие разговорных сокращений *('rithmetic, 'twas, ha’penny, gonna, wanna);*
- Пропуск букв *(e'er, o'er, ev'ry, hick'ry, a-coming, washin’);*
- Грамматические отклонения *(ain’t, she don’t tell me).*

Использование песенного материала способствует развитию навыков понимания на слух живой разговорной речи, поскольку нашим студентам наверняка придется общаться не только с дикторами BBC и VOA, но и с обычными людьми - таксистами, официантами, продавцами, а это уже совсем другая лексика.

Примеров конкретных заданий по работе с песенной лирикой может быть несколько, но они зависят от уровня владения языком обучающихся. Для начального уровня достаточно прочесть и перевести содержание песни, обсудить грамматические явление и новую лексику [6, с. 26-28]:

The Chair (George Strait)

Well, excuse me, but I think you've got my chair
No, that one's not taken, I don't mind
If you sit here, I'll be glad to share
Yeah, it's usually packed here on Friday nights
Oh, if you don't mind, could I talk you out of a light

Well, thank you, could I drink you a buy? oh, listen to me
What I mean is can I buy you a drink? Anything you please
Oh, you're welcome, well, I don't think I caught your name
Are you waiting for someone to meet you here?
Well, that makes two of us glad you came

No, I don't know the name of the band, but they're good, aren't they? Would you like to dance?
Yeah, I like this song too, it reminds me of you and me
Baby, do you think there's a chance
That later on I could drive you home? No, I don't mind at all
Oh, I like you too and to tell you the truth
That wasn't my chair after all

Для групп более продвинутых уровней владения языком можно предложить задание «Заполните пропуски предложенными словосочетаниями». Полезным будет и перевод некоторых слов песни, явно незнакомых слушателям.

Guitars, Cadillacs (DWIGHT YOAKAM)

land of lost and wasted; a naive fool; I guess; cry myself to sleep; and lonely, lonely streets that I call home; brand new ways; pie don't taste; is the only thing that keeps me hanging on; that's left of me; dreams

Girl you taught me how to hurt real bad and (1)_____
You showed me how this town can **shatter** (*разбивать*) (2) _____
Another lesson about (3) _____that came to Babylon

And found out that the (4) _____so sweet
REFREIN: Now it's guitars, cadillacs and hillbilly music
(5) _____
Yeah, my guitars, cadillacs and hillbilly music
(6) _____

There ain't no **glamor** (*чары*) in this **tinseled** (*мишурный*)
(7) _____lives
And painful **scars** (*шрамы*) are all (8) _____
But thank you girl for teaching me (9) _____to be **cruel** (*жестокий*)
And if I can find my mind now, (10)_____ I'll just leave

Если языковые компетенции группы позволяют, можно не давать словосочетания, а предложить учащимся самим заполнить пробелы. При этом обязательно должны иметься ключи ко всем пропускам песни.

Angels are hard to find (Randall Hank Williams) *The song "Angels Are Hard to Find" was included into a number of original sound tracks (OST) in the movie "The Gravity" in 2014.*

Lord I'm singing you this (1)_____
Asking you to send me down another angel.
(2)_____for someone to get her off my mind,
But you know Lord, Angels are hard to find.

I want an angel with arms and (3/1)_____
Someone that I can call my darling.
If you can think of someone (4/1)_____,
Lord could you help me one more time.
But I know Lord, Angels are hard to find.

It's my fault (5)_____ you sent to me.
I didn't know 'til she was gone how much she meant to me.
(6) _____
I bet I do a whole lot better next time.
But I know Lord, Angels are hard to find.
I want an angel with (3/2)_____
Someone that I can call darling.
If you can think of someone (4/1)_____,
Lord could you help ole Hank one more time,
But I know Lord, yeah angels are hard to find.
(7)_____,
Angels are hard to find

В ключах обязательно указываются все пропуски песни:

Angels Are Hard to Find

1. message up to heaven; 2. I've been looking for a long time; 3. not with wings; 4. to fit that description; 5. I lost the first one; 6. she loved me but I was blind; 7. one like that right there Lord

При использовании песенной лирики важно понимать, ***как*** слушают музыку на иностранном языке наши учащиеся. Любая музыкальная композиция имеет несколько составляющих. Эмоциональная и эстетическая сторона исполнения соединяются в музыкальном восприятии, и слушатели готовы слушать песню, даже не понимая ее содержания. Эмотивная вовлеченность в песенно-музыкальный контекст впоследствии накапливается как жизненный опыт, который обращается в знание, которое в свою очередь повышает мотивацию учащихся [7, с.128].

Кроме этого, на первый план чаще всего выходят музыка, голосовые данные исполнителя и клип, снятый как видеосопровождение песни. Музыка подобна улыбке – она доступна всем языкам и наречиям, поскольку обращается к эмоциям, которые возникают одинаково у представителей разных культур. Музыка сама по себе несет энергетику, не связанную с пониманием сопровождающего ее текста. Слушатели нередко сосредотачиваются на «хуках» (hooks), наиболее динамичных и выразительных частях в общем музыкальном материале. Многие слушатели занимают простые позиции: «чтобы было приятно слушать» или «что непонятно, то интересно, и наоборот». Под музыку танцуют, водят машину, ужинают и не особо задумываются о поэтической составляющей композиции. Представьте разочарование учащегося, когда в процессе перевода выясняется, что любимая и приятная для прослушивания песня имеет примитивный текст, весьма далекий от образцов поэтического таланта. Причем, зачастую, это касается известных шлягеров весьма достойных групп. Еще более усугубляет ситуацию некорректные, а подчас и некомпетентные машинные переводы текстов песен, которые сейчас можно частенько встретить в интернете.

С другой стороны, текст песни может быть глубоким и осмысленным, но содержать при этом сложные для восприятия поэтические образы. В качестве примера можно рассмотреть тексты двух популярных песен. Первая из них – «Bohemian Rhapsody», записанная группой «Queen» в 1976 году. Внимание молодежной аудитории было привлечено к этой песне после выхода одноименного художественного фильма в 2018 году.

Mama, just killed a man
Put a gun against his head, pulled my trigger, now he's dead
Mama, life had just begun
But now I've gone and thrown it all away
Mama, ooh, didn't mean to make you cry
If I'm not back again this time tomorrow
Carry on, carry on as if nothing really matters [9]

Немного неожиданно сочетание текста про убийство, мелодичной музыки и ангельского вокала Фредди Меркюри. В качестве второго примера можно рассмотреть песню «Feel It Still» в исполнении американской группы «Portugal The Man». Песня звучала во многих российских сериалах и широко узнаваема. Однако с точки зрения текста, как и во многих случаях с современной песенной лирикой, могут возникнут некоторые вопросы. Рассмотрим первые строки песни.

Can't keep my hands to myself
Think I'll dust 'em off, put 'em back up on the shelf
In case my little baby girl is in need
Am I coming out of left field? [10]

В песне обыгрывается готовность лирического героя отказаться от собственных рук, сдуть с них пыль и положить обратно на полку, если его девушка этого захочет. Спортивное выражение *left field*, используемое в бейсболе, здесь следует понимать как «неформатный, неадекватный».

В «непонятность заграничных песен» некоторые слушатели бегут от тоски и откровенной безвкусицы отечественных исполнителей. Попробуйте вслушаться в исполняемые современные российские песни. Если вдуматься в них, они шокируют! Приведем пару примеров: «Постой, постой, куда ты, мужчина? Оставь хотя б своё Ламборджино. Мужчина, оставь свой машина» (Светлана Лобода - Куда ты мужчина?) и «Жарю ультрамальвин, и танцую один, остальные стесняются» (Иван Дорн - Стыцамен). Можно ли с помощью подобных текстов, скажем, выучить русский язык? Если только определенный разговорный аспект, да и то с большой натяжкой. Про содержательность и эстетику не говорим вообще!

В некоторых песнях можно встретить так называемую глоссолалию – пение структурированных, ничего не значащих звуков. В целом это может производить впечатление исполнения на иностранном языке. Например, в русском фольклоре это «Ой люлю-люли», в английском: знаменитая песня 1956 года Джина Винсента (Gene Vincent) “Be-Bop-A-Lula” [11], исполняемая до сих пор в многочисленных кавер-версиях [12], [13]. Это не снижает восприятие самой песни, ее настроения и музыки, однако такие песни вряд ли могут использоваться для разбора их тестов на занятии.

В интернете можно встретить посты с рекомендациями: «Английские песни со смыслом - для тех, кто учит английский с удовольствием» [8]. Среди нескольких десятков приведенных на этом сайте песен можно найти композиции, ставшие классическими не только из-за музыки, настроения или «хуков», но также из-за их прекрасной текстовки. Среди этих песен есть следующие: The House Of Rising Sun (Animals), I Will Always Love You (Whitney Huston), Putting On The Ritz (Taco), Lady In Red (Chris De Bourg), My Father’s Son (Joe Cocker), Stranger (Smokie), Hotel California (The Eagles) и другие. Можно критиковать подобные плейлисты за чрезмерную популярность приводимых в них песен, однако подобные

подборки могут служить определённой «пищей для ума» при подборе музыкального материала для занятий. Студенты с особым интересом воспринимают новый молодёжно-ориентированный музыкальный материал. Не следует полагаться на хорошо известные, но довольно старые песни The Beatles или Brotherhood of men. Нельзя сказать, что времена этих песен середины прошлого века прошли, однако для передачи современных реалий есть «тонны» современной музыки.

В заключении можно сделать следующие выводы:

- С точки зрения методики преподавания иностранного языка песенная лирика может рассматриваться как пример звучащей речи на иностранном языке, который отражает бытовые и культурные особенности жизни народа страны изучаемого языка, углубляя страноведческие знания учащихся.
- Песни оживляют ход проведения занятия, мотивируя к дальнейшему совершенствованию компетенции аудирования, а также служат лучшему усвоению лексико-грамматического материала.
- Выбор музыкального материала должен отражать возрастную группу учащихся, быть актуальным для них и полным в информационном языковом плане, не оставляя вопросов без ответа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Кулинич М.А. Кострова О.А.* Культура и культурная грамотность// Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2017. С.18-27.
2. *Леонтьев А.А.* Деятельный ум: (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001.
3. *Леви В.* Вопросы психобиологии музыки//Советская музыка. 1966. №8. С. 13-19.
4. *Скубневская Т.В., Чайкина Н.Г.* Дидактические возможности аутентичной песни: история вопроса, современное состояние // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. 2017. № 2. С. 102-113.
5. Music and you. – N.Y.: Macmillan, 1988.
6. *Синицын А.Ю.* Мультимедийные средства обучения ESP для магистратуры. М. 2017. С. 22-34.
7. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя/ Н.Д. Гальскова. М: АРКТИ- Глосса, 2000. 165 с.
8. https://music.yandex.ru/users/uid-xprgs4xd/playlists/1000 (дата обращения 26.12.18).
9. https://genius.com/Queen-bohemian-rhapsody-lyrics (дата обращения 26.12.18).
10. https://www.amalgamalab.com/songs/p/portugal_the_man/feel_it_still.html (дата обращения 26.12.18).
11. http://teksty-pesenok.ru/gene-vincent/tekst-pesni-bebopalula/605848/ (дата обращения 26.12.18).
12. http://www.kursivom.ru/джин-винсент-gene-vincent-история-песни-be-bop-a-lula-1956/ (дата обращения 26.12.18).
13. http://worldelectricguitar.ru/Be_Bop_A_Lula.php (дата обращения 26.12.18).

Смирнова Ю.В.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования воспитательного потенциала иностранного языка в ведомственном вузе. Представленные методики ориентированы на воспитание доброжелательного будущего сотрудника, способного выполнять профессиональные задачи в соответствии с нормами морали.
Ключевые слова: воспитательный потенциал, иностранный язык, ведомственный вуз.

Smirnova Y.V.

ABOUT USAGE OF FOREIGN LANGUAGE'S EDUCATIONAL POTENTIAL IN A DEPARTMENTAL INSTITUTE

Abstract. The article deals with the possibilities of foreign language's educational potential in a departmental institute. The represented techniques are aimed at education of a kind future employee capable of fulfilling professional tasks in accordance with norms of morality.
Key words: educational potential, foreign language, a departmental institute.

В современном мире становление личности будущих сотрудников силовых структур происходит в условиях размывания духовно-нравственных устоев, потери ценностных ориентиров, многообразия взглядов на такие категории, как добро, долг, совесть, ответственность, трудолюбие, милосердие и т.д. Существующее разнообразие взглядов осложняет молодым людям «ориентирование» в мире, смысложизненный выбор между тем, что есть хорошо, а что - плохо.

Сложившаяся ситуация актуализирует задачу ведомственного вуза в русле подготовки сотрудника, являющегося не только профессионалом своего дела, но и человеком, готовым понять, проявить доброжелательность и сочувствие к окружающим людям, демонстрируя справедливость и благородство, свойственные лучшим традициям русского офицерства. При этом формирование духовно-нравственного облика будущего сотрудника представляется неотъемлемым условием становления мощного правового государства.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» основным принципом государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования выступает «гуманистический характер образования, …воспитание взаимоуважения, трудолюбия, ответственности» [1, ст. 3, п. 4]. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (специальности: правоохранительная деятельность, психология служебной деятельности и

др.), в требованиях к результатам освоения программы специалитета обозначены компетенции, приоритетное место среди которых занимают общекультурные компетенции, предполагающие способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, культурные и иные различия, выполнять профессиональные задачи в соответствии с нормами морали [2].

Именно формирование общекультурных компетенций позволяет осуществлять воспитание будущих сотрудников, понимаемое как «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах семьи, общества и государства» [1, ст. 2, п. 2].

Известно, что обучение и воспитание неразрывно связаны друг с другом. Знания сами по себе – меч обоюдоострый и далеко не всегда могут быть направлены на благие цели. Причина этого видится в том, что человек не имеет правильных взглядов, убеждений, духовных ценностей, приобретаемых в процессе воспитания, а полученные знания не являются для него источником добродетели. Поэтому именно воспитание выходит на первый план и становится приоритетной задачей системы российского образования.

Плутарх, видный мыслитель Древней Греции, сказал: «Ученик – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который нужно зажечь». Зажечь чем? Прежде всего, доброжелательностью, уважением к другому человеку, трудолюбием, милосердием. Это как раз те качества личности будущего сотрудника, которые формируются в процессе воспитания и способствуют осуществлению деятельности в коллективе, толерантному восприятию социальных, культурных и иных различий, выполнению профессиональных задач в соответствии с нормами морали, а также самоопределению и социализации в семье, обществе и государстве.

Важно отметить, что перечисленные качества личности курсанта, реализуемые в контексте общекультурных компетенций, представляют возможным и необходимым формирование в рамках учебных дисциплин. Каждая из учебных дисциплин, преподаваемых в вузе, в той или иной степени обладает воспитательным потенциалом.

Рассмотрим возможность использования воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык». Данная дисциплина предоставляет широкий спектр возможностей реализации воспитательного потенциала посредством использования специальных методик. В частности, разработанная нами методика «Мой будущий коллега». Данная методика представляется целесообразной для использования на занятиях по иностранному языку, поскольку каждый курсант является потенциальным коллегой в недалеком будущем и для него крайне важно задуматься о том,

что ему придется взаимодействовать с различными людьми. *Цель методики:* осознание и формирование иерархии ценностей в отношении будущего коллеги и самого себя в роли коллеги. *Инструкция.* Разбейтесь на группы по два-три человека. Обсудите в малых группах вопрос: «Каким вы бы хотели видеть будущего коллегу?» Каждый обучающийся в группе делится своими представлениями о желаемых отношениях в трудовом коллективе и между коллегами. *Комментарии.* В конце упражнения от каждой группы выступает перед всеми спикер. Затем обсуждается и составляется перечень наиболее важных качеств личности, которые курсанты хотели бы видеть в своем будущем коллеге. Опыт показывает, что коллега, по мнению курсантов, в первую очередь должен обладать не столько блестящими профессиональными знаниями, сколько быть добрым и сострадательным.

Вариантом данной методики может выступить раздаточный материал для групп из трех-четырех человек, в котором перечислены качества личности коллеги, а курсантам предлагается их обсудить и проранжировать. Если уровень владения иностранным языком у курсантов не позволяет свободно вести совместное обсуждение, то допускается обсуждение на русском языке, а составленный группой на иностранном языке перечень характеристик, предлагается им для запоминания.

Методика «Связующая нить» (адаптированная) дополняет предыдущую и имеет *целью* формирование ценности «Другой - ценность», а также развитие эмпатии, доброжелательности [3, с.196]. *Инструкция.* Определите каждый для себя от двух до пяти положительных качеств каждого участника группы. Передавайте друг другу клубок ниток, сопровождая это высказываниями, начинающимися со слов: «Я благодарен тебе за то, что…», «Я рад знакомству с тобой, потому что…» и т.п. *Комментарий.* Данная методика побуждает каждого курсанта подумать и отыскать в любом человеке положительные качества.

Методика «Как я бы хотел, чтобы окружающие относились ко мне». *Цель:* воспитание доброжелательности к окружающим людям. *Инструкция.* Преподаватель предлагает каждому курсанту написать на бумаге свои представления о том, как бы он хотел, чтобы к нему относились окружающие. *Комментарии.* Участники садятся в большой круг и по очереди называют свои представления. Как правило, у большинства курсантов эти представления совпадают. Преподаватель подсчитывает одинаковые представления, сообщает об этом группе. Совместно обсуждаются также остальные представления. По завершению методики курсантами вместе с преподавателем формулируется важнейший вывод – золотое правило нравственности: относись к другим так, как хочешь, чтобы относились к тебе.

Опыт показывает, что огромный воспитательный потенциал имеют используемые на занятиях по иностранному языку афоризмы и мудрые

высказывания. Переведенные на иностранный язык и записанные на доске мудрые мысли, представляются целесообразными для работы с курсантами в начале занятия. Для примера приведем некоторые из них, используемые на занятиях по английскому языку. «When in doubt, tell the truth» - «когда сомневаешься – говори правду. «One can always be kind to people about whom one cares nothing» - «легко быть дружелюбным с тем, кто тебе безразличен». «Tolerance is more powerful than force» - «у терпения больше власти, чем у силы». «Watch your thoughts: they become words; watch your words: they become actions; watch your actions: they become habits; watch your habits: they become character; watch your character: it becomes your destiny». – «наблюдай за своими мыслями – они становятся словами; наблюдай за своими словами – они становятся действиями; наблюдай за своими действиями – они становятся привычками; наблюдай за своими привычками – они становятся характером; наблюдай за своим характером – он становится твоей судьбой». Прочтение вслух афоризмов и мудрых высказываний с последующим их обсуждением позволяет курсантам задуматься о своем внутреннем мире, жизненных ценностях и установках, добре и зле. Данный вид работы направлен на развитие личности курсанта, его духовно-нравственных качеств. При грамотном ведении преподавателем хода обсуждения подобные размышления помогают курсанту понять и разобраться в важнейших смысложизненных категориях – добре, милосердии, ответственности, совести и других.

Таким образом, занятия иностранного языка обладают богатым воспитательным потенциалом, способствующим формированию важнейших качеств личности будущего сотрудника. Использование специальных методик, афоризмов и мудрых мыслей как элементов занятия направлено на воспитание доброжелательного человека, способного делать выбор в пользу добра и выполнять профессиональные задачи в соответствии с нормами морали.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) URL: - http:// www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_140174/ . - [дата обращения 09.01.2019].

2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. Программы повышения квалификации 2019. Управление деятельностью вуза: применение электронных образовательных ресурсов при реализации программ. URL: - http://fgosvo.ru/fgosvo/94/91/6 . - [дата обращения 09.01.2019].

3. *Смирнова Ю.В.* Воспитание межнациональной толерантности старшеклассников в общеобразовательной школе: дис. … канд. пед. наук. СПб., 2012. 212 с.

Соколова Г.Е.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ «ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ» ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Аннотация. Студенты, обучающиеся на всех факультетах нашего вуза, с большим интересом изучают «Язык делового общения». На занятиях мы стремимся сообщить иностранным учащимся элементарные сведения об экономике, раскрыть значения многих специальных экономических понятий и терминов, познакомить с основами бизнес – этикета, привить им практические навыки делового общения и поведения.
Ключевые слова: экономика, деловое общение, бизнес – этикет, коммуникация, переговоры

Sokolova G.E.

PECULIARITIES OF TEACHING “THE LANGUAGE OF BUSINESS COMMUNICATION” TO INTERNATIONAL STUDENTS

Abstract: students in all faculties of our University, studying with great interest "the language of business communication". In the classroom we strive to inform foreign students basic information on economy, reveal the values of many special economic concepts and terms, introduce them to the basics of business etiquette, instill them with practical business communication skills and conduct.
Key words: economics, business communication, business etiquette, communication, negotiations

Иностранные студенты приезжают в Россию для всестороннего и глубокого изучения русского языка. Ведь язык – это важнейшее средство общения, необходимое условие для материального и духовного бытия человека. Области использования языка пронизывают все сферы социального пространства. Язык неотделим от любых проявлений социального бытия человека, он включен во все формы общественной жизни и общественного сознания. В нем находит отражение социальная культура общества и социолингвистические различия речевой практики говорящих. А новые явления, происходящие в языке, его «деловой формат» особенно интересны для современной молодежи.

Быстрая смена и постоянное усложнение компьютерных программ, частичный переход на дистанционное обучение, изменение условий труда людей, усложнение процедур управления системами и объектами делают неизбежными постоянное повышение квалификации и получение новых специальностей. Поэтому в современном сложном деловом мире все люди должны стремиться разбираться в экономике, бизнесе, маркетинге. Человек, живущий в XXI веке, вовлеченный в сферу деловой активности, независимо от своей основной специальности, неизбежно сталкивается с необходимостью изучить, хотя бы на практическом уровне, целый ряд экономических терминов, требований, клише и формул делового общения,

которые в настоящее время уже очень объемны и в совокупности создают новую область культуры речи – культуру делового общения или «Бизнес – курс».

В связи с этим несколько лет назад на нашей кафедре возникла необходимость создания специального учебного предмета - «Язык делового общения» - для иностранных учащихся. При его создании мы ориентировались не на разбор отдельных экономических понятий, доступных пониманию студентов – иностранцев, а на изучение системы логически связанных между собой категорий. Учащимся предлагаются эффективные приемы и активные методы обучения тем экономическим понятиям и законам, с которыми они постоянно сталкиваются в своем непосредственной жизни.

«Язык делового общения», как учебный предмет у студентов – филологов, приезжающих в Россию на стажировку, имеет практическую коммуникативную направленность. Основная его задача – комплексное развитие речевых умений, создание логической базы, обеспечивающей формирование речевой компетенции учащихся, знакомство со специальной экономической лексикой, употребление языковых средств в соответствии с коммуникативными интенциями и ситуациями общения, их систематизация и обобщение. Также очень важно формирование навыков устного и письменного перевода текстов на экономические темы, обучение деловой переписке, работе с рекламными документами, изучение формул специального «бизнес-этикета». Помимо этого, обязательно развитие диалогического общения, практика проведения деловых переговоров, моделирование различных деловых бизнес - ситуаций: в банке, на бирже, во время проведения деловых переговоров, в офисе партнера и конкурента, при заключении договора.

В процессе формирования курса «Язык делового общения» для стажеров - иностранцев мы руководствовались следующими методическими задачами:

1. Сообщить иностранным учащимся элементарные сведения об экономике и добиться их понимания, раскрыть значения многих специальных экономических понятий и терминов, с которыми все мы встречаемся в повседневной жизни.

2. Объяснить все возможные экономические взаимосвязи, складывающиеся в непосредственном окружении учащихся, мотивы, ограничения и логику экономической деятельности людей, основные экономические принципы и законы. Например, для иностранных учащихся, приехавших на обучение в Россию, очень важно знать, что такое конкуренция и монополия, как организована и работает банковская система, что такое инфляция, курсы иностранных валют, зачем нужна реклама, что такое экспорт и импорт и т.д.

3. Привить иностранным студентам навыки экономически грамотного поведения, этикета в повседневной жизни в России.

4. Выработать умение наблюдать и объяснять события своей повседневной жизни и, соответственно, регулировать в ней определенные процессы с экономической точки зрения.

При создании «Языка делового общения» для иностранных учащихся неэкономических специальностей мы исходили из того, что целью преподавания курса является формирование у студентов комплексного представления по следующим вопросам:

1. Закономерности и механизмы функционирования современной экономической системы.

2. Анализ организации и функционирования рыночного механизма.

3. Анализ методов государственного и политического регулирования.

4. Основные социально – экономические роли (студент, наемный работник в частном и государственном секторах, предприниматель, лицо свободной профессии, предприниматель и т.д.).

5. Экономические и социальные проблемы, которые приходится людям решать при реализации своих финансовых и карьерных интересов.

6. Глобальные экономико-политические проблемы, которые приходится решать отдельно взятой стране и обществу в целом.

7. Принципы организации коммерческой деятельности в условиях современной экономической системы смешанного типа.

При этом весь теоретический материал «Языка делового общения» должен раскрываться на практическом примере России, так как иностранные учащиеся приехали изучать именно русский язык, русскую культуру, русскую историю, политику и экономику. А также необходимо учитывать и максимально использовать сравнительный анализ с экономикой той страны, откуда приехали иностранные учащиеся, для более адаптированного понимания студентами материала, предложенного преподавателем. Так как на обучение в Россию приезжает очень много учащихся из КНР, а «Язык делового общения» создавался специально для китайских стажеров, то при его изучении очень часто используется сравнительно – страновый подход, описываются проблемы современной трансформации экономики России и Китая, конечно, не исключая общеевропейский и американский подходы, анализируются причины тех трудностей, с которыми сталкивается Россия при решении многих политических и экономических проблем.

Обучение иностранцев основам экономической теории должно быть ориентировано на активное использование деятельностного, активного подхода. Основой обучения при этом является не формальное запоминание информации, которой в изобилии учащихся снабжает преподаватель, но и участие самих студентов в ее приобретении с помощью различных средств информации, телевидения, прессы, интернета и т.д. Учащиеся должны

выступать не только как объекты обучения, но и сами, непосредственно участвовать во всех видах учебной деятельности. Активность студента в процессе обучения тесно связана с его интересом к предмету. Идея деятельностного подхода к обучению иностранных студентов реализована посредством систематического выполнения студентами упражнений, решения специальных экономических задач, проблемных заданий, заполнения экономических тестов, создания специальных диалогов по теме и т.д.

Формы организации учебных занятий по «Языку делового общения» могут быть очень многообразны: лекции преподавателя, чтение специальных текстов по теме, выполнение проблемных заданий, решение экономических задач, составление и анализ диалогов на изучаемые темы (например, разговор менеджера, работающего в банке и клиента этого банка; беседа человека, ищущего работу, и специалиста, проводящего конкурсный отбор на какое – либо рабочее место и т.д.).

Для более успешного усвоения учащимися бизнес - лексики необходимо использовать разнообразные текстовые материалы, периодические издания, материалы радио и телепередач, проспекты, каталоги, буклеты, материалы выставочных стендов и другую печатную продукцию рекламного характера, образцы оригинальных деловых писем, контрактов, деловые игры. Таким образом, изучение «Языка делового общения», безусловно, помогает иностранным студентам успешно разрешать многие коммуникативные задачи и свободно вести себя в сложных коммуникативных ситуациях, с которыми они постоянно встречаются в процессе изучения иностранного языка.

На занятиях по «Языку делового общения» обязательно должны присутствовать задания и упражнения, связанные непосредственно с изучением русского языка (упражнения по фонетике и грамматике; изучение и анализ новых языковых единиц и составление с ними различных синтаксических конструкций; упражнения на развитие речи и т.д.). Поэтому важнейшей задачей преподавателя «Языка делового общения», является соединение и последовательное объединение этих двух задач.

В процессе обучения у студентов должны сформироваться все основные навыки в рецептивных видах речевой деятельности (чтении и аудировании). Они должны научиться:

1. Читать и воспринимать на слух тексты разных типов общенаучного и узкоспециального характера (как со словарем, так и без словаря).

2. Находить в текстах конкретизирующую и избыточную информацию, уметь приводить аргументы и контраргументы.

3. Точно воспринимать устные речевые стимулы, корректировочные реплики, формулирующие коммуникативные задачи, стимулирующие продолжение диалога или монологического высказывания.

4. Производить содержательно – оценочную переработку текста: формулировать свою позицию и давать возможные оценки прочитанному или услышанному с этой точки зрения.

5. В процессе обучения у учащихся формируются и репродуктивные навыки. Например, при опоре на прочитанный или услышанный на слух текст, воспроизвести его (как устно, так и письменно) с необходимой коммуникативно заданной переработкой (кратко, полно, основная информация, основные выводы, ответы на вопросы и т.д.).

6. Владеть навыками компрессии на всех уровнях: текст, абзац, предложение.

7. Уметь письменно зафиксировать в сокращенном виде необходимую информацию: составлять различного рода планы, резюме (простое, сложное, назывное, тезисное); конспекты, тезисы, аннотации и т.д.

8. Уметь в устной и письменной форме передать содержание чужой речи с разной степенью точности и полноты, с элементами оценки, сослаться на источник информации.

9. Реагировать на высказывания собеседников, задавать уточняющие вопросы, переспрашивать, подбирая синонимические конструкции, обращаться с просьбой объяснить что-либо, повторить что-то еще раз…- Дать оценку, выразить согласие или несогласие с мнением собеседника, при необходимости привести свои контраргументы.

10. Построить собственное речевое произведение типа сообщения, повествования или рассуждения на узкоспециальные темы.

11. Использовать в общении с каждым деловым партнером правильно и индивидуально подобранные средства невербальной коммуникации.

Таким образом, овладение языком - длительный, трудоемкий, а главное, индивидуальный процесс. Преподаватели должны уметь вовлечь своих студентов в этот процесс, заинтересовать их, помогая развить уверенность в способности овладеть речью, показывая нужные пути, давая пояснения и советы. Речь преподавателя - это образец для подражания, она должна изобиловать специальными бизнес - терминами, но, вместе с тем, необходимо, чтобы каждое учебное занятие было не просто познавательным, но и доступным, интересным, увлекательным, своеобразной жизненной моделью любой возможной бизнес - ситуации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Базанова А.Е., Кириленко Н.П.* О необходимости обучения культуре делового общения.// Язык образования и образование языка. Великий Новгород, 2000г. С.35-39.
2. *Смелкова З.С.* Культура речевого общения. -М., Флинта, 1997г. С. 65-67.
3. *Торман Г.* Экономика. Шаг за шагом. М., Астрель, 2005г. С 157.

Фаустова Н.А.
Гордеева М.Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ДА МИД РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования лексической компетенции при обучении русскому языку студентов Дипломатической академии МИД России. Подчеркивается необходимость совершенствования речевой культуры будущих дипломатов, специалистов в области международных отношений, международного права и мировой экономики. В теоретической части статьи дается классификация ошибок, связанных с нарушением лексических норм. Практическая часть статьи включает комплекс упражнений, направленных на формирование и совершенствование лексических навыков и умений.
Ключевые слова: лексические нормы, нарушение лексических норм, речевые ошибки, обучение культуре речи, неологизмы

Faustova N.A.
Gordeeva M.U.

DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE WHEN LEARNING RUSSIAN AT DIPLOMATIC ACADEMY OF RUSSIAN FOREIGN MINISTRY

Abstract: The article is devoted to the study of the lexical competence developing in teaching Russian language students of the Diplomatic Academy of Russian Foreign Ministry. It emphasizes the need to improve the speech culture of future diplomats, specialists in international relations, international law and the world economy. The theoretical part of the article provides a classification of errors associated with violation of lexical norms. The practical part of the article includes a set of exercises aimed at the formation and improvement of lexical skills and abilities.
Key words: lexical norms, violation of lexical norms, speech errors, speech culture training, neologisms

В современном мире высокая речевая культура является обязательным качеством общественно активной личности, в связи с чем востребованность специалистов на рынке труда зависит и от умения грамотно излагать мысли в различных ситуациях общения в устной и письменной форме.

Дисциплины «Русский язык (как иностранный)» и «Русский язык и культура речи», преподаваемые будущим дипломатам, специалистам в области международных отношений, международного права и мировой экономики, ставят своей целью повышение уровня практического владения современным русским литературным языком, а также формирование языковой и коммуникативно-речевой компетенции

обучающихся для профессионального общения на русском языке. В результате освоения данных дисциплин обучающиеся должны знать нормы русского литературного языка, нормы употребления профессиональной лексики и научных терминов и уметь распознавать нарушения этих норм.

Особая роль на занятиях отводится обучению правильности речи и повышению уровня культуры речи студентов. Работа по формированию навыков и умений культуры речи ведется не только в русскоязычной, но и в иностранной аудитории.

Совершенствование речевой культуры русского языка происходит в процессе овладения прежде всего лексическими нормами. Под лексическими нормами, или нормами словоупотребления, принято понимать:

- употребление слова в тех значениях, которые оно имеет в языке;
- знание его лексической и грамматической сочетаемости;
- правильность выбора слова из синонимического, антонимического ряда;
- уместность его использования в коммуникативной ситуации [1, с.30].

Ошибочное словоупотребление может привести к искажению смысла сообщения и стать причиной возникновения речевых ошибок. Чаще всего ошибки появляются, т.к. не соблюдается точность речи, т.е. умение находить адекватное словесное выражение понятия.

Среди ошибок, связанных с нарушениями лексических норм, распространены следующие:

1. Неверный выбор слова / неправильное словоупотребление: *прогрессивное оборудование (современное оборудование);*

2. Нарушение лексической сочетаемости слов, т.е. способности слов соединяться друг с другом: *оказать внимание (уделить внимание);*

3. Контаминация, т.е. возникновение выражения путем объединения элементов двух выражений или форм, чем-нибудь сходных (смешение понятий): *играть значение (иметь значение / играть роль);*

4. Лексическая избыточность:

- Тавтология (повторение однокоренных или одинаковых слов)
- Плеоназм (употребление в речи близких по смыслу и потому логически лишних слов): *необычный феномен;*

5. Речевая недостаточность, т.е. пропуск слов в ущерб содержанию высказывания: *Студент изложил хорошо;*

6. Смешение паронимов: *представить кредит (предоставить кредит)*

7. Неверный выбор синонима, антонима, омонима: *Его имя знакомо во многих странах (имя известно)* [3].

С целью предупреждения ошибок на занятиях учащимся предлагается комплекс упражнений, которые помогут им преодолеть основные трудности, связанные с лексическими нормами в современном русском языке. В предложенных заданиях особое внимание уделяется нарушениям лексических норм, т.к. цель данных упражнений заключается в формировании умений нахождения и исправления речевых ошибок.

В качестве одного из возможных упражнений можно предложить следующее задание:

Исправьте ошибки, связанные с нарушением лексических норм. Определите характер ошибки.

1. Статья посвящена проблеме ***одновременного сосуществования*** *старых и новых структур в экономике.*

2. Важнейшей задачей правительства является ***улучшение уровня*** *жизни малообеспеченных слоев населения.*

3. Партия «Гринпис» добилась того, что правительства большинства европейских стран стали ***уделять немаловажное значение*** *проблемам экологии.*

4. Делегация нашей страны высказалась за скорейшее проведение встречи ***ведущих европейских лидеров****.*

5. Члены делегации Евросоюза отнеслись к предложению депутатов Госдумы с известной долей предосторожности: ведь еще в недавнем прошлом подобные территориальные образования в РФ не просто ***игнорировались, а вообще не принимались во внимание.***

На занятиях студенты работают с текстами профессиональной направленности. Так, используются материалы газет «Независимая газета», «Дипкурьер», «Аргументы и факты» и др., аудиозаписи выступлений государственных деятелей, анонсы новостей. Однако нередко журналисты и дикторы телевидения нарушают нормы литературного языка, что также приводит к речевым ошибкам. Поэтому статьи, взятые из газет и журналов, служат не только источником получения актуальной информации, но и материалом для анализа возможных речевых (лексических) ошибок.

Проиллюстрируем это на примере нескольких предложений, взятых из статей, опубликованных в «Независимой газете».

1. Премьер-министр Эстонии Юри Ратас назвал «очень прискорбным и ***неприятным инцидентом****» случайный пуск боевой ракеты с истребителя НАТО в воздушном пространстве страны* («Испанский истребитель обстрелял Эстонию», Независимая газета, 08.08.2018).

*2. «****Военное положение в стране заканчивается****, но никто не знает, чего ждать к Новому году»* («Украина: Два дня до мира или войны», Независимая газета, 23.12.2018).

3. «А обострение напряженности в торговых отношениях может привести к ***ослаблению темпов роста*** *мировой экономики…»* («Всемирный банк испортил России новый год», Независимая газета, 09.01.2019).

4. «Более того, экономисты считают, что сейчас ***очень удачный*** *момент для того, чтобы выйти из интеграционных образований с Россией…»* («Москва приперла Лукашенко к стенке», Независимая газета, 12.12.2018).

5. «Сейчас практически нет приема на ***свободные вакансии****, все идет к сворачиванию подразделений»* («В слиянии бывших «Ленинки» и «Публички» ученые не видят ничего позитивного», Независимая газета, 30.01.2017).

6. «Однако многие священнослужители ощущают свою национальную принадлежность не менее сильно, чем единство Церкви, и ***дипломатический тон*** *епископов кажется им недостаточным для претворения в жизнь христианских принципов» (*«Каталонских священников не устраивает худой мир с Испанией», Независимая газета, 15.11.2017).

Формированию умений различать паронимы в русском языке могут способствовать следующие упражнения:

1. Выберите из слов, данных в скобках, подходящий пароним.

1. *(Критический – критичный) анализ этого произведения был не очень (критический – критичный).*
2. *К моему пребыванию в этом учреждении относятся (нестерпимо – нетерпимо). Это уже стало для меня (нестерпимый – нетерпимый).*
3. *Мы с вами должны собраться и (оговорить – обговорить) те вопросы, которые не были (оговорены – обговорены) в соглашении.*
4. *Он дал нам настолько (дипломатичный – дипломатический) ответ, что мы даже не рассердились на него.*

2. Выберите нужный пароним и подчеркните его.

1) динамичная эпоха – динамическая эпоха

2) дружеский народ – дружественный народ

3) патриотический долг – патриотичный долг

4) федеративное устройство государства – федеральное устройство государства

5) дипломатичный прием по случаю Дня Победы – дипломатический прием по случаю Дня Победы

6) доходность ценных бумаг – доход ценных бумаг

Формированию культуры речи студентов будет способствовать и выполнение упражнений, в которых необходимо найти и исправить ошибки, связанные с неправильным выбором паронима. Выполняя данные

задания, учащиеся работают со словарями и запоминают значения паронимов, вызывающих наибольшие затруднения.

Исправьте речевые ошибки, возникшие в результате смешения паронимов.

1. *Изменения, **прошедшие** в стране за последние 5-6 лет, необратимы.*
2. *Новое назначение было следствием **признательности** заслуг этого чиновника.*
3. *Эта **драматическая** ситуация потребовала вмешательства городских властей.*
4. *Компании отказано в **представлении** кредита.*
5. *Верховенство права и закона – общий и **заглавный** принцип правового государства.*

С целью «расширения и активизации словарного запаса учащихся, а также для подготовки их к изучению специальных дисциплин на занятиях по русскому языку предлагается работа с текстами СМИ» [2, с.156]. Современные СМИ изобилуют иноязычной лексикой и неологизмами, которые незнакомы студентам и осложняют понимание текстов.

Для обогащения общественно-политических знаний и расширения кругозора обучающихся предлагаются следующие упражнения:

1. Найдите в данных предложениях неологизмы и объясните их значение.

*1. Политическим элитам стран Балтии дан **карт-бланш** на решение русского вопроса путем тотальной ассимиляции русскоязычных или выдавливания неугодных», – заявил «НГ» правозащитник* («Русские Балтии обиделись на Евросоюз», Независимая газета, 13.01.2019).

*2. Суть этого проекта состоит в экономии расходов на **фрахт** за счет перевалки СПГ с дорогих арктических танкеров ледового класса на обычные газовозы, которые более быстроходны и стоят дешевле* («Кто захватит лидерство на рынке СПГ», Независимая газета, 10.09.2018).

*3. Как передала газета South China Morning Post, китайские ценные бумаги рухнули в понедельник до уровня, существовавшего после кризиса 2015 года. Снижение ударило по большим **девелоперским** и страховым компаниям* («США могут покинуть Всемирную торговую организацию», Независимая газета, 03.07.2018).

*4. Стоимость **фьючерса** на нефть марки Brent с поставкой в марте 2019 г. на бирже ICE в Лондоне выросла на 0,9% и по состоянию на 11:14 мск составила 62,22 доллара за баррель, свидетельствуют данные биржи* («Цена нефти Brent превысила $62 за баррель», Независимая газета, 11.01.2019).

*5. Глава государства также раскритиковал обвинения Белоруссии в **демпинге** при поставках продовольствия в РФ* («Белоруссия

будет переориентироваться на другие рынки для экспорта продовольствия – Лукашенко», Независимая газета, 13.12.2018).

2. Подберите определения к данным неологизмам:

1. Девелопмент	*- неограниченные полномочия, полная свобода действий, предоставляемая кому л. от имени доверителя.*
2. Демпинг	*- контракт на куплю продажу какого- либо товара (ценной бумаги, валюты) в будущем, т.е. срочный биржевой контракт.*
3. Карт-бланш	*- продажа товаров на рынках других стран по ценам ниже уровня, нормального для этих стран.*
4. Фрахт	*- плата за перевозку грузов. Иногда под этим названием подразумевают и сам товар.*
5. Фьючерс	*- осуществление преобразований объекта недвижимости, которые обеспечивают превращение его в другой, новый объект, обладающий стоимостью большей, чем стоимость исходного объекта.*

Для выполнения следующего задания требуется работа со словарем. Упражнение способствует формированию умений правильно употреблять синонимы (синонимичные конструкции) и перефразировать предложения, не нарушая нормы русского языка.

Замените неологизмы в данных предложениях русскими синонимами или синонимичными конструкциями.

1. *Именно это обстоятельство позволит «в течение последующего года нам кардинально изменить нашу экономику, наше отношение и наше будущее», заявил Антониу Гутерриш на* ***брифинге*** *для делегатов и журналистов* («Тысяча шагов к сбалансированному климату», Независимая газета, 14.01.2019).

2. *Допустить сейчас, чтобы США открыто диктовали те или иные условия и тем более определяли временной график их исполнения,*

было бы равнозначно откату в XIX век, в эпоху неравноправных договоров и ***контрибуций*** («Си и Трамп будут искать выход из торговой войны», Независимая газета, 25.11.2018).

3. *Председатель ХДС полагает необходимым рассмотреть все аспекты миграционной политики, начиная с охраны внешних границ ЕС, проверки подавших прошение о предоставлении убежища и кончая проблемами* ***интеграции*** *беженцев в немецкое общество* («В ХДС ставят под сомнение деяния Ангелы Меркель», Независимая газета, 14.01.2019).

4. *«Правительственный* ***шатдаун*** *обвалил* ***рейтинг*** *Трампа»* (Независимая газета, 13.01.2019).

5. *Тогда в Минске в ходе переговоров президентов двух стран было заключено устное соглашение об* ***имплементации*** *подобного рода мер* (Киргизскую таможню возьмут под контроль страны ЕАЭС», Независимая газета, 25.12.2018).

В качестве примера задания, способствующего развитию умений создавать собственные высказывания и грамотно излагать мысли, можно привести упражнение:

Составьте предложения с данными неологизмами: имплементация, контрибуция, лоббировать, паттерн, тендер.

Работа с лексикой русского языка и лексическими нормами предполагает выполнение упражнений на формирование умений находить и исправлять речевые ошибки, различать паронимы в зависимости от их значения, работать с неологизмами, встречающимися в текстах СМИ, и создавать собственные высказывания, используя данные слова.

Таким образом, обучение лексическим нормам и выполнение упражнений позволит избежать речевых ошибок в речи студентов и повысить уровень их речевой культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Барышникова Е.Н., Клепач Е.В., Красс Н.А.* Речевая культура молодого специалиста: учеб.пособие. М.: Флинта, 2005. 224 с.
2. *Фаустова Н.А., Гордеева М.Ю.* Общественно-политические неологизмы в практике преподавания русского языка как иностранного//Преподаватель XXI век. М., 2018. С.155-167.
3. *Голуб И.Б.* Русский язык и культура речи. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook083/01/ (дата обращения: 16.01.2019).

Фролова Г.М.
Перлова О.В.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Аннотация. В данной статье рассматривается роль учебников и учебных пособий как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Описаны требования к ним с точки зрения современной методики, рассматриваются умения, формированию которых они способствуют.
Ключевые слова: межкультурная компетенция, филологическое чтение, творческие задания, самореализация,

Frolova G.M.
Perlova O.V.

TEXTBOOKS AS A MEANS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. The article looks at the role of language coursebooks in developing intercultural communicative competence. The article outlines requirements for them, taking into consideration the principles of modern methodology and studies skills that can be formed with the help of culture-oriented textbooks.
Key words: intercultural competence, philological reading, creative tasks, self-realisation.

Межкультурная коммуникативная компетенция предполагает формирование совокупности многих компонентов: лингвистического, социолингвистического, дискурсивного, социокультурного, стратегического и других.

Средством формирования межкультурной компетенции у изучающих иностранный язык в языковом вузе выступают базовые учебники и учебные пособия для студентов Московского государственного лингвистического университета [7, 11], в которых представлены основные социокультурные темы программы для студентов языкового вуза, описывающие реалии жизни в изучаемом лингвосоциуме.

Данные учебники и учебные пособия составлены в соответствии с важнейшими требованиями современной методики, в частности: учебники должны придавать большинству тренировочных упражнений речевой характер; использовать речевые задания, обеспечивающие личную заинтересованность учащихся; использовать иностранный язык в реальных ситуациях общения; обеспечивать профессиональную направленность занятия ИЯ с учетом специализации; создавать на уроке благоприятную учебную атмосферу [12].

В качестве дополняющего основной курс пособия рассмотрим учебное пособие по филологическому чтению, которое используется на занятиях по английскому языку со студентами, изучающими журналистику, социологию, рекламу и связи с общественностью в Московском государственном лингвистическом университете [10]. Пособие рассчитано на студентов II – III курса выше упомянутых направлений подготовки. В пособии собран учебный материал, являющийся важной основой для развития у студентов языкового вуза умений филологического чтения.

В методической литературе филологическое чтение в его исходной трактовке определяется как «специальный вид чтения, характерный для деятельности специалиста-филолога, направленный на переработку филологической информации в тексте. Понятие «филологическое чтение» объединяет различные аспекты изучения культуры народа и его национального языка посредством изучения письменных текстов» [5, с. 5].

С позиции формирования и развития профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции, можно говорить о филологическом чтении как глубинной, многоуровневой интерпретации заложенных в текстах социокультурных смыслов, знание которых необходимо профессионалам разных направлений подготовки для решения профессионально коммуникативных задач.

Тематика текстов, представленных в пособии, посвящена литературе и искусству, являющимися важной тематической составляющей программ по иностранному языку в языковом вузе.

Целью пособия является развитие следующих умений филологического чтения:

- поиск и выделение социокультурной информации;
- толкование профессионально значимых культурологических феноменов;
- сопоставление норм и ценностей представителей изучаемой и родной культуры;
- расширение своей когнитивной базы фреймами, характеризующими социокультурные особенности жизни в изучаемом социуме;
- формулирование собственного отношения к описываемым социокультурным феноменам.

Приведем пример упражнения из пособия по филологическому чтению, результатом выполнения которого будет формирование и развития умения выделять социокультурную информацию в тексте.

Read the following information to get an idea of what London theatres are like. Pick out words and phrases helping to describe the specific features of London theatres (Прочитайте следующую информацию, чтобы получить представление о том, каковы Лондонские театры. Выберите из текста

слова и выражения, помогающие описать специфические черты Лондонских театров).

Выполняя это упражнение, изучающие иностранный язык пополняют свою когнитивную и языковую базу и готовятся использовать изученный материал для продуцирования собственных высказываний по данной социокультурной теме. Создаваемые словники помогают расширить свой словарный запас и собрать нужную информацию для будущего процесса коммуникации.

Формирование умений филологического чтения у изучающих иностранный язык и иноязычную культуру открывает для них сокровищницу культурологических знаний, закодированных в языке текста, повышает уровень их межкультурной коммуникативной компетенции и подготавливает студентов к профессиональному «диалогу культур» с представителями изучаемого лингвосоциума, что позволяет адекватно толковать информацию, которую читатель получает из текста, лучше понять главную идею текста и использовать новые культурологические знания в ситуациях профессионального общения на международном уровне.

Для достижения адекватного осмысления прочитанного изучающим иностранный язык и иноязычную культуру, для формирования умения видеть специфику двух различных лингвосоциумов, умения их сравнивать, необходимо тщательно интерпретировать контекст, в котором встречаются лингвокультуремы, вербализирующие те или иные социокультурные концепты. Если контекст не дает достаточно информации, необходимо приучать студентов осуществлять ее поиск самостоятельно в справочниках, энциклопедиях, словарях и электронных ресурсах, фиксируя письменно новую для себя информацию. Это позволяет уловить связь между лингвистическими и культурологическими явлениями, что облегчает понимание главной идеи текста.

Получаемая при филологическом чтении лингвокультурная информация создает у читающего представление о стране изучаемого языка. Изучающий иностранный язык и иноязычную культуру соотносит ее с широким историческим и культурологическим контекстом и в его сознании строится некая С-модель. С-модель определяется учеными, как некоторая «мыслительная структура, существующая в сознании личности. Ее компонентами являются представления и понятия о явлениях внешнего мира и отношениях между ними, закодированными в некоторых случаях вербальными или другими знаками [4, с. 23].

Благодаря С-модели, в концептуальной системе изучающего иностранный язык формируются новые фреймы, понятия и представления о явлениях внешнего мира, а также происходит преобразование уже существующей системы фреймов.

В процессе филологического чтения студенты изучают то, как выбранные лингвокультуремы отражают социальную и культурную жизнь представителей иноязычной культуры, ценности и менталитет носителей изучаемого языка. Для этого важно проанализировать стоящие за данными лингвокультуремами концепты.

Рассматривая соотношение концепта и репрезентирующего его слова, исследователи подчеркивают тесную связь концептуальной и языковой сферы личности. Важно отметить, что у каждого человека есть индивидуальный опыт в области познания культуры, запас знаний, которым определяется богатство значений слова, и богатство концептов этих значений. Это влияет на понимание читающим текста социокультурного характера, но не должно препятствовать адекватному пониманию замысла автора.

Подчеркнем, что филологическое чтение как глубинная, многоуровневая интерпретация текста, содержащего в себе лингвокультурную информацию, ведет к проникновению читающего в эту культуру, сопоставлению языковых единиц и стоящих за ними фреймов, отражающих нормы, ценности изучаемого лингвосоциума и родной культуры, формированию чувства эмпатии к представителям различных культур, открытию для себя каких-то иных, непохожих на нашу реальность аспектов и осознанию того, именно разнообразие культур и делает этот мир ярким.

Для того чтобы студенты языкового вуза могли применить полученные знания для решения своих профессионально-коммуникативных задач, тексты для филологического чтения сопровождаются профессионально ориентированными творческими заданиями для будущих журналистов, менеджеров по PR и рекламе и социологов, что способствует взаимосвязанному формированию умений чтения, говорения и письма и создает благоприятные условия для самообразовательной деятельности.

Чтение – это процесс постоянного, длящегося всю жизнь расширения кругозора. Филологическое чтение не является исключением. Изучающие иностранный язык и иноязычную культуру должны уметь искать новые лингвокультуремы и профессионально значимую информацию культурологического характера постоянно, чтобы удовлетворять растущие потребности делового общения в непрерывно изменяющемся мире. В процессе решения различных профессионально-коммуникативных задач филологическое чтение призвано обеспечивать потребности во всесторонней и целостной информации об изучаемом лингвосоциуме.

Филологическое чтение помогает студентам языкового вуза повысить свой уровень межкультурной коммуникативной компетенции и

применить полученные знания для использования в своих профессиональных целях.

Результатом данной деятельности является создание студентами личностно-значимых информационно-справочных, информационно-медийных и аналитико-исследовательских проектов, что позволяет преподавателю «проектировать в содержании самостоятельной работы учащихся творческие учебно-познавательные задачи проблемно-поискового, проектного, социально ориентированного характера; создавать условия для самореализации и творческого самовыражения учащихся; расширять предметное поле и социальный опыт использования изучаемого иностранного языка» [6, с. 16].

Познание студентом культуры должно быть активным процессом, связанным с возможностью самостоятельного выбора филологического материала и принятия собственных решений в процессе его интерпретации и творческой переработки текста. Только при этом условии филологическое чтение будет носить творческий, деятельностный характер.

Творческая деятельность неразрывно связана с формированием у изучающего иностранные языки неординарного, нестандартного мышления, широкого кругозора. Для формирования данных качеств задания для филологического чтения носят проблемно-поисковый, исследовательский, эвристический характер, что формирует созидательные способности студентов.

Приведем пример творческого задания для будущих журналистов из пособия по филологическому чтению.

Write a feature for a magazine raising the question: what can be done to stimulate children and teenagers' interest in reading ? Think of an appropriate headline and a lead. Think about the genre and the structure of your article. Use such linking words as "however, "therefore", "nevertheless", "it should be noted," "firstly", "secondly", "finally". Think of a memorable conclusion.

(Напишите обзорную статью для журнала, поднимая в ней следующий вопрос: что можно сделать, чтобы стимулировать интерес детей и подростков к чтению? Подумайте о подходящем заголовке и вступлении. Подумайте о жанре и структуре статьи. Используйте такие союзы и вводные слова как «однако», «таким образом», «несмотря на», «следует отметить», «во-первых», «во-вторых», «в конечном итоге». Подумайте о запоминающемся заключении к обзорной статье).

Отметим, что творческие задания, представленные в вышеупомянутых учебниках и учебных пособиях, способствуют развитию критического мышления студентов, расширяют их когнитивный потенциал и способствуют их личностному и профессиональному росту.

Поскольку перед педагогами в настоящее время часто встает задача выбора или создания учебника/ учебного пособия для развития межкультурной коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык, некоторые рекомендации, на наш взгляд, могли бы помочь им в решении данной задачи.

Среди требований к качеству учебника/учебного пособия специалисты, в частности, выделяют следующие [8,13]:

- разумный объем отобранного учебного материала;
- аутентичность учебного материала;
- наличие новой информации поликультурного характера, способной заинтересовать учащихся.

При этом существенно, чтобы «создание нового, современного учебника (или совершенствование ранее изданного) не должно ограничиваться лишь подбором новых, аутентичных текстов, а требует нового методического сопровождения этих текстов, новых способов проверки понимания их при чтении или при слушании, новых приемов обучения студентов общению на иностранном языке – и все это в соответствии с новыми целями обучения иностранному языку» [9, с. 45].

Отметим также значимость для начинающих педагогов следующих факторов при выборе учебника или учебного пособия. Важно, чтобы выбранный учебник/учебное пособие:

- эффективно подготавливал изучающих иностранный язык к итоговым требованиям, определяемым действующими стандартами и программами;
- обеспечивал учителя или преподавателя достаточным количеством и разнообразием подготовительных и речевых упражнений;
- соответствовал современным научным представлениям о преподавании иностранных языков;
- обеспечивал систематическое повторение вводимого материала, закрепление соответствующих навыков, интегрированное формирование и развитие умений всех видов речевой деятельности, а также контроль и самоконтроль их сформированности.

Подчеркнем, что многое также зависит от творческого подхода преподавателя, работающего с качественными учебниками. Педагог должен учитывать тот факт, что «реальный учебный процесс не может быть тождественен идеальной модели обучения, представленной в учебнике» [3, с. 322].

Следует учитывать, что учебник лишь дает необходимую основу для формирования искомых умений и компетенций, и, стремясь учесть нужды конкретной группы изучающих иностранный язык, компетентный педагог сам может:

- уточнить формулировку задания к упражнению, при необходимости придав ей коммуникативный характер;

- дополнить объем упражнения;

- составить недостающие / отсутствующие тесты и творческие задания (проекты, ролевые и деловые игры, эссе, кейс-стади, дискуссии и др.)

Отметим также, что составляя учебники или учебные пособия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык, преподаватель должен помнить, что его учебное пособие должно способствовать обеспечению нормативности и беглости речи изучающих иностранный язык, поэтому следует избегать русифицированных формулировок заданий. Упражнения и задания должны соответствовать критерию аутентичности и коммуникативности. Необходимо также тщательно отбирать содержание обучения, т.е. языковые средства, темы и ситуации общения, подлежащие усвоению и соблюдать следующие принципы отбора: 1) необходимость и достаточность содержания для достижения поставленной цели обучения; 2) доступность содержания обучения для его усвоения [1].

В качестве примера для начинающих учителей и преподавателей приведем следующие примеры формулировок заданий, которые, с одной стороны обеспечивают тренировку изучаемых грамматических структур, используемых носителями языка, с другой стороны, носят коммуникативный характер и позволяют применить на практике полученные социокультурные знания в процессе обсуждения прочитанного текста. Формулирование заданий таким образом способствует усилению познавательного интереса изучающих иностранный язык к учебному процессу и, что очень важно для формирования межкультурной коммуникативной компетенции, делает их речь нормативной и более беглой.

Share the facts you have collected from the text about London with your fellow-students and the teacher. Ask for clarification /Keep the conversation going, using question tags (Поделитесь фактами, которые вы собрали из текста о Лондоне, со своими одногруппниками. Попросите пояснить информацию/Поддержите разговор, используя разделительные вопросы).

Подобное упражнение позволяет тренировать изучаемый грамматический материал в реальных ситуациях речевого общения, развивать речевые навыки и умения интегративно, подготовить изучающих иностранный язык к межкультурному общению. При таком подходе текст из учебника или учебного пособия служит богатым источником информации социокультурного и лингвистического характера, значимой для формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Рассмотрим также некоторые критерии отбора текстов для учебников/учебных пособий поликультурного характера.

Выделим среди них следующие:

- учет высокой социокультурной ценности текста, обеспечивающей способность к межкультурной медиации;

- учет богатого денотативного, концептуального и эмотивного пространства текста;

- возможность множественной интерпретации текста;

- учет высокой языковой ценности текста.

Если говорить о высокой социокультурной ценности текстов, которые необходимо предлагать в учебниках и учебных пособий для формирования межкультурной коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык и иноязычную культуру, то подчеркнем, что текст является источником разнообразия сведений об окружающем мире и для формирования межкультурной коммуникативной компетенции необходимо предлагать тексты, раскрывающие разные стороны социокультурной жизни изучаемого лингвосоциума. Разнообразие текстов можно обеспечить с помощью палитры всех функциональных стилей и жанров. Литературно-художественный текст описывает определенную эпоху в жизни изучаемого лингвокультурного сообщества и дает индивидуально-окрашенную оценку различным социокультурным феноменам; газетно-публицистический текст дает панораму современной политической, экономической, социокультурной жизни в лингвосоциуме; официально-деловой текст регулирует деловое и общественное поведение в лингвосоциуме; справочно-информационный выполняет объяснительную функцию, излагая закрепленные в нем результаты человеческого познания. Знание данной информации способствует формирование способности к межкультурной медиации и профессиональному «диалогу культур».

Если говорить о такой характеристики текста, как наличие в нем денотативного, концептуального и эмотивного пространства [2, с. 123], то следует отметить, что данные пространства объективированы в лингвокультуремах на лексико-грамматическом, содержательно-смысловом и оценочном уровнях интерпретации текста.

Денотативное пространство представляет собой фактическую информацию, содержащуюся в тексте, его тему.

С целью более глубокого проникновения в текст читающему необходимо проинтерпретировать концептуальное пространство текста, характеризующие те концепты и фреймы, которые описывает автор и интерпретирует читатель.

Что касается эмотивного пространства текста, то оно отражает степень воздействия текста на читателя, его эмпатический компонент, что предполагает глубинную интерпретацию читателем авторского отношения, этической и эстетической позиции автора и формирование им собственного отношения и позиции к прочитанному.

Наличие в тексте богатого денотативного, концептуального и эмотивного пространства определяет множественность его интерпретации,

ведущей к ее многоаспектности. Многомерность текста, его полисемантичность создают условия для творческого, активного познания текста читающим. Творческая деятельность читающего способствует, в свою очередь, реализации духовного потенциала личности.

Поликультурность текста обьективируется в языковых единицах, поэтому, говоря о языковой ценности текстов, отметим их роль в расширении лингвистического багажа изучающих иностранный язык, значимость создания им собственных глоссариев и словников, накопления и расширения языковой базы.

Все вышеизложенное позволяет говорить о значимости выделенных критериев отбора текстов социокультурного характера для учебников и учебных пособий.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что качественные учебники и учебные пособия, необходимые для формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся, должны создавать благоприятные условия для творческой, исследовательской деятельности студентов, направленной на познание иностранного языка и иноязычной культуры, что подготавливает их к эффективному межличностному и межкультурному взаимодействию в процессе профессионального общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. 472 с.
2. *Бабенко Л.Г.* Филологический анализ текста /Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. М.: Академический проект, 2004.396 с.
3. *Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В*. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва: Кнорус, 2018. 390 с.
4. *Каменская О.Л.* Текст и коммуникация. М.: Высшая школа, 1990. 145 с.
5. *Коряковцева Н.Ф.* Текст как материал для обучения приемам филологического чтения// Текст в учебном процессе. М., 1987. С.5–15 (Тр./ МГПИИЯ им.М. Тереза; вып.282).
6. *Коряковцева Н.Ф., Щукин А.Н.* Современная образовательная среда и преподавание иностранных языков //Вестник МГЛУ, Вып. 4 (808), Образование и педагогические науки. Москва ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018. С.11–18. Режим электронного доступа: https:www.libranet.linguanet.ru /prk/Vest/4_808.pdf.
7. *Лебедева М.С., Фролова Г.М*. Язык средств массовой информации Великобритании и США: учебное пособие для студентов II–III курсов. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. 228 с.
8. *Мусницкая Е.В.* Учебник иностранного языка в аспекте поликультурного образования//Вестник МГЛУ, Вып. 3 (663), Педагогические науки. Москва ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. С.69 – 75.
9. *Павлова И.П.* Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы языков //Вестник МГЛУ, Вып. 12 (618), Педагогические науки. Москва ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С.43 – 60.

10. *Перлова О.В.* Филологическое чтение на английском языке в профессиональных целях. Linguistic and Cross-Cultural Reading for Professional Purposes: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Социология», «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика». М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. 36 с.

11. *Фролова Г.М, Лебедева М.С.* Практический курс английского языка. Учебник для 1 курса языковых вузов.- 6-е изд. стереотип.М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. 294 с.

12. *Фролова Г.М., Щукин А.Н.* Оптимизация профессионально-методической подготовки преподавателей иностранного языка//Вестник МГЛУ, Вып. 4(808), Образование и педагогические науки. Москва ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018. С.130 – 138. Режим электронного доступа: https:www.libranet.linguanet.ru /prk/Vest/4_808.pdf.

13. *Фролова Г.М.* Чего ждет преподаватель - практик от учебника английского языка? //Английский язык в школе 4(16), «Титул», 2006. С.18 – 22.

Цапина Е.А.

О НЕКОТОРЫХ СТАРЫХ И НОВЫХ МЕТОДАХ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ

Аннотация: О важности развития навыков устной речи, как одной из профессиональных компетенций, в условиях всемирной глобализации. А также о влияние развития цифровых технологий на изучение иностранных языков.

Ключевые слова: речь, коммуникация, инструмент общения, форма выражения, метод, дистанционное обучение, Skype,

Tsapina E.A.

ON SOME OLD AND NEW METHODS TO LEARN LANGUAGES

Abstract: The report dwells on the importance of the development of oral speech skills as one of the professional competencies in the context of global globalization. It also explores the impact of digital technologies on the study of foreign languages.

Key words: speech, communication, communication tool, form of expression, method, distance learning, Skype.

Владение иностранным языком в наши дни – одно из условий профессиональной компетенции, и изучение иностранного языка является важным аспектом жизни каждого современного человека. Изучение иностранных языков дает не только возможность развивать мышление и память, но и способствует эффективно повышать свой профессиональный уровень, являться полноценным специалистом в разных отраслях нашей деятельности (врачи, преподаватели, политики и т.д.), что помогает государству выйти на уровень более развитых и благополучных стран.

Сейчас в мире наблюдается процесс глобализации – «возникновения гибридной мировой культуры, смешения национальных традиций, усиления сотрудничества между нациями». Глобализацией простыми словами, называется процесс, во время протекания которого мир превращается в объединенную систему. В конце прошлого века глобализация стала актуальной темой для размышлений, дискуссии о ней до сих пор не прекратились, а наоборот усилились. Глобализация подразумевает интеграцию в экономической, культурной, политической и религиозной сферах, однако, самая нашумевшая – глобализация экономики. Объединение пространства в одну зону и неограниченное перемещение по ней информационных ресурсов, капитала, рабочей силы, товаров и услуг, свободное выражение мысли, развитие, укрепление и взаимодействие социальных институтов – это и есть мировая глобализация.

Источники глобализации: Научно-технический прогресс, в частности развитие Интернета, с помощью которого расстояние между

государствами стирается. Сегодня мы имеем возможность узнавать новости из любой точки мира, как только они произошли, смотреть снимки и видео со спутников в режиме реального времени. Также стало доступным дистанционное обучение в образовательных заведениях любой страны. Английский язык превратился в международный язык, а средства массовой информации становятся однородными, глобализированными.

В последнее время наблюдается рост межкультурных контактов во всех сферах нашей жизни. Это учеба в школе и в вузе по обмену, стажировки ученых, международные конференции, совместные предприятия, туристические поездки, выставки, спортивные соревнования и т. д. Таким образом, одним из условий успешной адаптации в социальном пространстве становится владение иностранными языками.

Изучение любого иностранного языка является достаточно трудоемким делом, изучать, а особенно владеть иностранным языком на оперативном или профессиональном уровне дано не каждому. Поэтому необходимо обратить особое внимание на проблемы, возникающие при изучении того или иного языка. Среди прочих мы выделяем основные:

1. непонимание иностранной речи на слух;
2. забывание или затрудненное запоминание иностранных слов;
3. иностранное произношение;
4. трудности при построении предложения;
5. несоответствие грамматики родного языка и изучаемого (невозможность думать на другом языке);
6. языковой барьер и общение на иностранном языке.

На последнюю проблему и хотелось бы обратить особое внимание.

Самый первый и основной языковой барьер, который необходимо преодолеть, приступая к освоению иностранного языка, заключается в преодолении изначального страха перед такой сложной, казалось бы, задачей [7, с. 88]. С чем может быть связан этот страх? С возможностью неудачи, и как следствие – потерей веры в самого себя. Необходимо также различать лингвистический и собственно психологический языковые барьеры. Если мы не можем общаться на изучаемом языке, вполне возможно – и чаще всего это и является основной причиной всех прочих языковых барьеров! – у нас не сформированы навыки речи на данном языке. Нельзя забывать, что язык и речь – не одно и то же. Речь — устная, письменная, – чем мы пользуемся ежедневно. Язык – это система знаний о речи. Мы можем великолепно знать грамматику, но быть не в состоянии общаться, если не воспринимаем речь на слух. К сожалению, данная ситуация знакома многим.

Бессмысленно решать психологические языковые барьеры без решения проблемы барьера лингвистического. Что толку, если мы перестаем бояться разговаривать с носителями языка, не имея при этом соответствующего словарного запаса и необходимых навыков?

Необходимо сконцентрировать наше внимание на методах, используемых для преодоления лингвистического барьера и развития языковых навыков. Вот некоторые из них:

1. Чтение вслух помогает развивать артикуляцию и беглость речи. Слушатель будет не только пополнять свой словарный запас, встречая в прочитанном новые слова, но и тренировать произношение. По сути, он тренируется говорить как носитель языка [1].

2. Слушать и повторять - это не сложный и действенный способ учить новый язык. Именно так мы учили наш родной язык, когда были детьми — мы слушали взрослых и старались повторять за ними. Слушать музыку и повторять слова из песен, смотреть фильмы и повторять диалоги. Стараться копировать интонацию и произношение как можно точнее.

3. Учить формы слов. Поясню: когда мы учим новый глагол необходимо выучить его формы во всех временах — в прошедшем, настоящем и длительном времени. Например, возьмем глагол «ser». Soy, seré,sería, he sido, fui, era, había sido, sea, fuera и т.д. Это поможет нам запомнить этот глагол. Также посмотрим, как образуются другие части речи от слова, которое мы учим. К примеру: solucionar - решать, solución - решение, solucionista - участник конкурса на сообразительность, soluble - решаемый. Изучение различных форм слова и однокоренных к нему - отличный способ закрепить новое слово в памяти и вспомнить его в нужный момент.

4. Учить фразы, а не просто слова. Сегодня многие для пополнения словарного запаса используют различные приложения, программы или специальные техники запоминания слов. И это превосходный метод, однако, стоит учитывать, что сложно запомнить слово, если мы не знаем, как его использовать. Значит, учим не просто слова, а фразы, или изучаем примеры предложений, в которых используется новое слово. Так будет намного проще запомнить его и впоследствии использовать во время разговора.

Приведу в пример Генриха Шлимана, который несомненно был одной из самых незаурядных личностей XIX века [9]. Этот немецкий коммерсант, начавший путь простым портовым разносчиком и наживший своей предприимчивостью значительный капитал, прославился в первую очередь как археолог-любитель. Он открыл легендарную Трою и нашел клад царя Приама, упоминаемый в «Илиаде» Гомера. Кроме того, Шлиман был полиглотом, разработавшим собственный метод изучения языков, позволивший ему в короткий срок овладеть не только многими европейскими, но также и некоторыми азиатскими языками.

Генрих Шлиман родился и жил в достаточно бедной семье пастора. Его отправили в школу, но обучение не удалось завершить, так как со смертью матери дела семьи пошли совсем плохо. Когда он достиг совершеннолетия, то решил попытать счастья в дальних странах, и

устроился работать на корабль, отправляющийся в Венесуэлу, однако судно потерпело крушение недалеко от Нидерландов. Таким образом, юный Шлиман оказался в чужой стране без денег и знания языка. Ему удалось устроиться разносчиком писем, и он сразу же принялся за изучение сначала голландского, а затем английского, который широко использовался в портовом городе. Именно в это время Шлиман изобрел свой метод изучения языка, позволивший ему в будущем стать полиглотом.

В чем же заключался метод Генриха Шлимана?

Генрих Шлиман владел достаточно свободно четырнадцатью языками, и мог читать еще на нескольких языках. Первыми иностранными языками для Шлимана стали голландский и английский, и в автобиографической книге «Приключения моей жизни» он рассказал о том, какими способами он пользовался: «Этот простой метод состоит прежде всего в том, что нужно много читать вслух, не делая перевода, ежедневно заниматься по часу, писать тексты на интересующие темы, которые проверяет учитель, учить их наизусть и сразу рассказывать вслух (…). Чтобы как можно скорей привить хорошее произношение, я посещал по воскресеньям богослужение в англиканской церкви и проговаривал потихоньку каждое слово проповеди». Это позволило ему приобрести достаточные познания в английском и голландском в течение полугода, после чего он сразу же перешел к изучению французского, который также выучил с легкостью по своему методу. К сожалению, в своих воспоминаниях Шлиман оставил очень противоречивые рассказы о своей жизни, в том числе и о том, как изучал языки, однако мы можем выделить основные принципы его метода:

Обучение начиналось с чтения параллельных текстов, что позволяло сразу же окунуться в реальный язык, а также читать, не обращаясь к словарям. (Мы можем видеть в книжных магазинах большое количество книг по методу Ильи Франка) Метод параллельных текстов был популярен не только в Европе, но и в Российской империи. В царской России у каждого дворянского отпрыска была madam. Гувернантки и гувернеры, французы и немцы жили при дворе, их задача была обучить детей манерам и языкам. Так вот и там же, детей заставляли читать книги, сравнивать, догадываться о значении того или иного слова.

Чтение - полезный навык. И, я считаю, что один из самых основных. Но насколько эффективно именно такое чтение? Давайте рассмотрим плюсы и минусы, которые присутствуют в каждом методе.

Плюсы:

Развивает языковую догадку. Нет словаря — нет подсказок. До всего приходится додумываться самому. Дедуктивный метод всем в помощь! Надо поднапрячься и определить где глагол, а где прилагательное. Мы сможем прочесть в оригинале книги любимых авторов. Нравится Габриэль

Гарсиа Маркес? Теперь можно насладиться его ярким языком, лишь опираясь на перевод. Отличный способ перечитать классические произведения в оригинале.

Минусы:

Мы тратим много времени. Нужно открыть книжки на нужных одинаковых страницах. Прочесть один отрывок, затем его же в русском переводе. Или предложение за предложением. Тут вам вдруг непонятно слово, и вы начинаете искать его аналог в русском. Минута, две, а слова все нет и, к примеру, быть не может, так как переводчик его просто выкинул из текста. Структура испанского предложения и русского разная, поэтому на то, чтобы найти, где тут прилагательное, а где глагол, а где вообще наречие, может уйти не одна минута, особенно, если вы новичок.

Чтение - важный навык, но лишь один из четырех. Есть еще говорение, понимание на слух и письмо. Так вот только читая книги языком не овладеть.

Как мне кажется, чтение параллельных текстов не годиться для совсем новичков. Да, есть Като Ломб, венгерская переводчица и полиглот, для которой языки были страстью настолько сильной, что она посвятила им жизнь. Като могла взяться за древний язык и методом параллельных текстов начать его осваивать. Сравнивать, догадываться и т.д. Поэтому говорить она, к примеру, могла на десяти языках, а понимать тексты на тридцати и более. Но она была лингвистом, причем чрезвычайно любопытным и дотошным. Ей доставляло удовольствие копаться в тексте, догадываться о его структуре и предсказывать части речи [2]. Сколько наших слушателей имеют такое увлечение? Думаю, что не многие.

Издательство Лонгман выпустило книгу с параллельными текстами, но у многих слушателей с книгами по методу Ильи Франка дело шло значительно быстрее. У такого чтения есть свои поклонники, которые создают сайты и пишут книги. И это здорово. Но я для себя и слушателей стараюсь его минимизировать при обучении.

Вот тут можно упомянуть о большой пользе аудирования или о самостоятельном изучении иностранного языка. После того, как текст был понят, Шлиман, например, заучивал какой-то отрывок наизусть.

Следующим шагом было написание небольшого текста на интересующую его тему, причем в нем он старался использовать только что выученные слова и выражения, чтобы лучше закрепить их в памяти. Сочинение отдавалось на проверку носителю языка, после чего Шлиман заучивал уже свой текст и в ближайшее время рассказывал его учителю с тем, чтобы тот поправил произношение. Важным моментом было также прослушивание проповедей, что позволяло будущему полиглоту не только улучшать свое восприятие на слух, но также обращать внимание на свою артикуляцию.

Нам может показаться, что метод, который использовал Генрих Шлиман, не заключает в себе ничего нового, однако полиглот стал действительно новатором в этой области. Не следует забывать, что вплоть до середины XIX века не было практически никаких методик для освоения иностранных языков, поскольку в школьном обучении внимание уделялось лишь мертвым языкам. Перед Шлиманом стояла достаточно сложная задача, поскольку он должен был в короткий срок научиться говорить на иностранном языке, не имея ни словарей, ни учебников. Его подход был весьма творческим, и многие из принципов легли в основу современных методик изучения языка.

Тайна метода Шлимана заключалась в изучении текстов наизусть, благодаря чему новые слова и выражения запоминались им в контексте, что в настоящее время признается более эффективным, чем зазубривание отдельных слов.

Параллельно с этим изучались и грамматические принципы языка, и таким образом, грамматика не становилась самоцелью, а лишь инструментом, позволяющим на основе шаблонов составлять свои фразы [6].

Важным моментом было также произнесение заученных текстов вслух, что позволяло Шлиману не только отрабатывать произношение, но также привыкать к звучанию иностранных слов и преодолевать определенный психологический барьер, который неизбежно возникает у изучающего язык в разговоре с иностранцем. Современные психолингвисты отмечают, что вначале непривычное звучание собственного голоса, произносящего иностранные слова, может вызывать боязнь говорить. Именно поэтому очень важно с самого начала читать тексты вслух, даже если многое остается вначале непонятным.

Особое внимание хочется обратить на то, что Шлиман сразу же использовал выученные слова, пытаясь написать небольшой текст на интересующую его тему. Этот момент особенно важен, поскольку позволял полиглоту перевести пассивные знания в активные, а заинтересованность в теме облегчала задачу запоминания.

Конечно, изучающий язык не может полностью взять на вооружение метод Генриха Шлимана, поскольку он обладал феноменальными лингвистическими способностями, позволявшими ему не просто заучивать, а буквально запоминать большие тексты наизусть. Однако некоторые принципы могут быть полезны для освоения любого языка. Если мы будете ежедневно читать вслух, заучивать хотя бы небольшие выражения и начнем переписку с носителем языка, который сможет исправлять ваши сообщения, то результат не заставит себя ждать [5]. А изучение языка превратится из тяжелого труда в настоящее удовольствие.

В связи с развитием цифровых технологий, интернета, нельзя не сказать о пользе общения на иностранном языке по скайпу. Это важный и

полезный, легкий и приятный способ, на мой взгляд. Есть чувства и мысли, для которых, чтобы передать их, не нужны слова, знание языков. Беззвучный диалог, то состояние души, когда только в глазах другого человека можно прочитать те или иные фразы. Но неужели не появилась бы «Юнона и Авось», если бы Николай Резанов (русский дипломат, путешественник, предприниматель) не знал испанского? Может, мир потерял многое, только потому, что Кончита де Аргуэльо не смогла сказать те самые главные слова, которые смогли защитить графа в его дальнем походе? Истинная сила чувств безмерна и безгранична, но свободное владение языком открывает новые возможности и, об этом мы говорили в начале статьи.

Skype в совершенстве обеспечивает возможность изучить иностранный язык, понять все тонкости языка и получить ответы на вопросы, понять то о чем не написано ни в одном учебнике грамматики, ни в одном словаре. Порой научиться живому и разговорному языку, сленгу или диалекту. Преподаватели, которые обучат нас посредством Skype иностранному языку, не только будут теми людьми, которые проверяют наши задания, но и активными участниками диалога, если нас интересует для начала глубокое изучение какого-то одного сюжета, применимого в деловой или наоборот личной жизни [4, 8]. Без труда мы сможем вести разговор на ту тему, которая нам ближе всего. Кроме того, слыша живую речь именно тогда, когда у нас есть для этого все предпосылки, мы заложим прочный языковый фундамент, на котором потом без труда сможем построить все здание его полного овладения, его понимание. А также - ощутить то наслаждение, которое, словно от музыки или произведений искусства испытываешь, когда не думаешь над каждым словом или фразой, а просто воспринимаешь речь словно воздух. Именно так и нужно относиться к языку, который стремимся изучить – просто слышать, просто говорить, просто наслаждаться.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ардаева Н.В.* Домашнее чтение, или практика самостоятельного чтения, на иностранном языке на современном этапе. / Язык. Культура. Общество. Дипломатическая академия МИД РФ. 2017. с. 18-23.
2. *Балезин Д.* Зачем изучать иностранные языки? 2007. [Электронный ресурс] // URL: http://www.yourfreedom.ru/zachem-izuchatinostrannye-yazyki/ (дата обращения: 24.12.2013).
3. *Барлыбаев Х. А.* Глобализация: вопросы теории и практики // Век глобализации. Вып. № 2. 2008. [Электронный ресурс] URL: http://www.socionauki.ru/journal/articles/129849/ (дата обращения: 24.12.2018).
4. *Войтович И. К.* Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / под ред. Т. И. Зелениной. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 212 с.

5. *Зоткина И.В.* Возможности и перспективы формирования у студентов навыков чтения // Мир педагогики и психологии. 2017. № 11(16). С. 29-36.

6. *Мочалова Т.С.* О выборе текста для начального этапа изучения иностранного языка // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-2. С. 393-397.

7. *Синицын А.*Ю. Формы преодоления психологических барьеров в изучении иностранного языка // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва. Дипломатическая академия. 2018. С. 87-93.

8. «Знание иностранных языков открывает большие возможности», – убеждены россияне» // Корпоративная культура. 2008. URL: http://www.superjob.ru/community/life/19100/ (дата обращения: 24.12.2018).

9. URL: de-online.ru›news/genrikh_shliman…ego…2015-06-10… langhouse.com.ua›adult/article/show…po-skype (Дата обращения 24.12.2018)

Яньшина И.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСОБИЯ «FOR AND AGAINST» L.G. ALEXANDER НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЩЕМУ АСПЕКТУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (ПРОДВИНУТЫЙ УРОВЕНЬ)

Аннотация. В большинстве учебников и пособий для продвинутого уровня английского языка определенное внимание уделяется устной практике. Учитывая высокий уровень владения языком сегодняшних студентов и их стремление грамотно выразить свою точку зрения по актуальным вопросам современности, в некоторых случаях является целесообразным использование пособия «For and against» by L.G. Alexander.
Ключевые слова: Устная практика, английский язык, дебаты.

Yanshina I.V.

«FOR AND AGAINST» BY L.G. ALEXANDER AT THE LESSONS OF GENERAL ASPECT OF ENGLISH (UPPER-INTERMEDIATE/ADVANCED LEVELS)

Abstract. In most advanced English courses the certain attention is paid to speech practice. In some cases we need a text-book only to develop some oral activities by using very controversial and urgent topics to provoke as well as to motivate students to deliver a speech or just to express their personal views.
Keywords: English speech practice, oral activities, debates

Преподаватель всегда старается найти учебник, а если не может этого – то, возможно, создать свой собственный, который, как ему кажется, сможет максимально помочь в процессе обучения иностранному языку. При этом преподаватель учитывает специфику вуза и запросы обучающихся [8; 13]. Кроме того, введение в российском высшем образовании двух ступеней обучения – бакалавриата и магистратуры – поставило задачу подготовки отдельных учебников для каждой из ступеней обучения. Этим объясняется появление ряда подготовленных преподавателями Академии новых учебников, в которых отражается особенности преподавания языков в Дипломатической академии МИД России [14]. Кто-то предпочитает углубиться в грамматику [7; 10; 11], кого-то привлекает лексика или чтение прессы на языке [1; 6]. Были созданы пособия по переводу как с иностранного языка на русский, так и наоборот [5; 9], а также страноведческие справочники [3; 12].

Но существуют учебники, с которыми преподаватель плодотворно работает на протяжении многих лет, тем не менее эти учебники не теряют своей актуальности. К таким учебникам относится и “For And Against” Л.Г.Александера.

Учебник состоит из 30 текстов-размышлений по наиболее спорным и противоречивым темам современной жизни и деятельности человека. Несмотря на то, что автор написал ее достаточно давно, актуальность и злободневность тем абсолютно не потеряна. Необходимо отметить стиль, которым пользуется автор. Это - легкая, неформальная, разговорная, с использованием различных идиом и поговорок подача материала. Автор намеренно провоцирует и, соответственно, мотивирует студента выразить свое мнение. Для этого на второй странице каждого урока выделены 2 секции аргументов: «за и против», в каждой по 15-20 основных идей для формулирования собственных высказываний. Все тексты существуют в аудио версии, что позволяет использовать данное пособие также и для аудирования.

Использование данного пособия может быть абсолютно разнообразным. Приведу пример полноценного занятия продолжительностью 2 академических часа:

1. Можно начать с прослушивания текста целиком или по абзацам с разбором сложных грамматических конструкций, незнакомых слов и выражений, стилистических приемов автора и т.д. на английском языке. В некоторых случаях студенты могут пользоваться текстом.
2. В качестве альтернативного варианта можно дать студентам текст для разбора и чтения на дом и обсудить языковые сложности на занятии с последующим заданием на пересказ.
3. Преподаватель выбирает провокационные утверждения и задает вопросы, требующие развернутых ответов. Если в группе много студентов, целесообразно проводить это задание в парах.
4. Далее студенты приходят к определенным выводам, обращаясь к аргументам «за и против», а также формулируя свои точки зрения. Индивидуально, в парах или в группах по 3-4 человека в зависимости от количества присутствующих.
5. На этапе обсуждения возможно введение определенных шаблонов выражения согласия и несогласия.

- Disagreeing. Questions to show doubt. Negative questions. [16, с. 1.10]
- Meetings: agreement and disagreement. [17, с. 122]
- Agreeing and disagreeing. [18, с. 114]
- Likes, dislikes, attitudes and preferences. [19, с. 140]
- Coping with strong disagreement. [20, с. 54]
- Functions: agreeing and disagreeing. [21, с. 102].

6. Также при наличии времени возможно проведение полномасштабных дебатов. Один из студентов назначается ведущим, два других спикера со своими командами формулируют свои кейсы «за и против», остальные «судят». Причем основным критерием является качество аргументации, а не свои личные взгляды. Сейчас этот проект

очень популярен. Дипломатическая Академия МИД России – одна из организаторов данного проекта.

7. В качестве домашнего задания можно попросить студентов написать эссе со своей аргументацией или в косвенной речи передать содержание дискуссии.

Таким образом, используя данное пособие, мы развиваем способность студентов выражать свое собственное мнение на английском языке, отвечать на разнообразные вопросы, реагировать на провокационные высказывания, задавать риторические вопросы, извлекать основной смысл услышанного и прочитанного материала, развивать умение убеждать и отстаивать свою точку зрения. Эти умения и навыки пригодятся студентом во время работы в рамках профессионально-ориентированного модуля изучения языка [2; 4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Давыдова Н.А.* Лексическое пособие по болгарскому языку (для дипломатов). Москва. ДА МИД РФ, 2016.

2. *Данилина А.Е., Коробцева Н.Р., Толубеева Е.В.* Learn to read and discuss politics. Учебное пособие. Дашков и Ко. Москва. 2018.

3. *Зиновьева И.П., Парфенов Е.В.* Нестандартные чтения японских иероглифов. Учебный словарь. Дипломатическая академия МИД РФ. Москва. 2015.

4. *Коптелова И.Е., Панёвкина* Е.И. Issues-2015. Учебное пособие по развитию навыков аналитического чтения. М., ДА МИД России/Канон. 2016. 91 с.

5. *Корниенко Ю.М.* Начальный курс политического перевода. Язык иврит. Москва. ДА МИД России. 2017. 76 с.

6. *Логунов А.Н., Потапов Ю.Б.* Лексикология и фразеология языка пашто. Москва, 1998.

7. *Мочалова Т.С.* Польский язык. Простая грамматика. Восточная книга. 2016. 224 с.

8. *Насырова Г.Н.* Английский в средствах массовой информации. Ч. 2. Москва. 2013.

9. *Никанорова И.А.* Пособие по двустороннему переводу для магистров, обучаемых по направлениям «менеджмент» и «экономика» (продвинутый уровень). Москва. ДА МИД РФ. 2014. 88 с.

10. *Носенко И.Г., Шеремет М.А., Дегтева И.В.* Корректировочный курс русского языка как иностранного. Сборник контрольных работ к учебному пособию. Дашков и Ко. Москва. 2019. 96 с.

11. *Оганова Е.А., Ларионова Е.И.* Современный турецкий язык. Практикум по грамматике. Учебно-методический комплекс. Издательство МВА. Москва. 2018. Часть 2. 184 с.

12. *Петрухина А.М.* Новейший англо-русский лингвострановедческий справочник. Американцы – такие разные и такие похожие. АСТ. Москва, 2010.

13. *Семенов А.В.* О создании пособия по общественно-политической тематике на китайском языке для старшей ступени обучения неязыковых вызов // Восточный альманах. ДА МИД РФ. Москва. 2017. С. 148-156.

14. *Сыркова И.А.* В мире событий (пособие по чешскому языку) Дипломатическая академия МИД РФ. Москва, 2003.

15. *Alexander L.G.* For and against. Longman Group Ltd, 1985.
16. *Emmerson Paul*. Business Builder //.Module 1. – Macmillan, 2015. C. 1.10.
17. *Mascull Bill*. Business Vocabulary in Use. Cambridge University Press, 2003. C. 122.
18. *McCarthy Michael, O'Dell Felicity*. English Collocations in Use. Cambridge University Press, 2005. C. 114.
19. *Redman Stuart*. English Vocabulary in Use. Cambridge University Press, 2011. C. 140.
20. *Stephens Bryan*. Meetings in English. Macmillan, 2015. C. 54.
21. Essential Business Grammar and Usage Market Leader. Longman, 2010. C. 102.

СЕКЦИЯ 2.
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Алексеева Т.Е.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются принципы обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе. Особое внимание уделяется развитию рецептивных грамматических навыков, необходимых для чтения аутентичной литературы по специальности обучающихся. Описываются способы введения нового учебного материала на примерах некоторых грамматического тем, изучаемых в курсе дисциплины «Иностранный язык». Предлагаются тренировочные упражнения, направленные на сравнение и дифференциацию сходных по форме грамматических конструкций.
Ключевые слова: грамматика, английский язык, принципы обучения, рецептивные грамматические навыки, тренировочные упражнения.

Alexeeva T.E.

PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR AT A NON-LINGUISTIC EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The article deals with the principles of teaching English grammar at a non-linguistic educational institution. Particular attention is paid to developing receptive grammar skills necessary for reading authentic English texts in students' specialty. The author describes some ways of introducing new grammar themes and suggests a few training exercises aimed at comparison and differentiation of similar grammar structures.
Key words. grammar, English language, teaching principles, receptive grammar skills, training exercises.

Особенности изучения иностранного языка в неязыковом вузе заключаются в интеграции лингвистических и внелингвистических аспектов, что выражается в наложении языкового материала на конкретную предметную область [4]. Компонентами содержания дисциплины «Иностранный язык» (ИЯ) являются языковой аспект (фонетика, грамматика, лексика), процессуальный аспект (навыки и умения во всех видах речевой деятельности: чтении, письме, аудировании и говорении) и предметный аспект (темы, проблемы, сферы профессиональной деятельности обучающихся), при этом предметный

план выступает как исходная единица содержания дисциплины, на базе которой формируется лингвистический аспект [1].

Обучение грамматике является одной из важных задач курса ИЯ в неязыковом вузе, что вызвано, прежде всего, недостаточной сформированностью грамматической компетенции выпускников средней школы. Практика показывает, что прежде чем приступить к изучению сложных грамматических явлений, характерных для оригинальной литературы по специальности, необходимо отработать элементарные грамматические темы: систему видовременных форм английского глагола, степени сравнения прилагательных, различные типы местоимений и т.д. Учитывая небольшое количество часов, отведенных на ИЯ, разный уровень языковой подготовки студентов, невысокую степень их мотивации и интереса к предмету, необходимость повысить грамматическую компетенцию в короткие сроки представляет серьёзную методическую проблему.

В своей практике преподавания английского языка в неязыковом вузе мы руководствуемся следующими дидактическими принципами [3,6,7]:

- принципом научности, который проявляется в достоверности учебной информации по грамматике и корректности ее предъявления, в том числе с использованием технологии мультимедиа;
- принципом наглядности, согласно которому весь изучаемый грамматический материал должен быть представлен на различных зрительных опорах (схемы, таблицы, интерактивная доска и т. д.);
- принципом доступности и посильности, который требует, чтобы учебный материал соответствовал возрастным и интеллектуальным возможностям обучающихся;
- принципом сознательности, который предполагает, что грамматические навыки и умения формируются осознанно;
- принципом активности, который реализуется за счет вовлечения обучающихся в активную речемыслительную деятельность.

Среди методических принципов выделим следующие:

- принцип коммуникативности, согласно которому одним из важнейших критериев овладения грамматикой считается умение применять ее в процессе устной и письменной коммуникации [5];
- принцип учета родного языка, который направлен на преодоление интерферирующего влияния родного языка, с одной стороны, и положительный перенос знаний русской грамматики, с другой [2];
- принцип профессиональной направленности и межпредметной интеграции, суть которого заключается в использовании профессионально-ориентированного языкового материала как основы для работы над грамматикой английского языка;
- принцип доминирующей роли упражнений, который нацеливает на практическое овладение изучаемым грамматическим материалом [5].

Мы также опираемся на следующие лингвистические принципы:

- принцип системности, который имеет целью формирование у обучающихся представления о языке как целостной системе;
- принцип функциональности, который находит выражение в рассмотрении формы и значения грамматического явления в их единстве;
- принцип минимизации языка, который касается отбора грамматического материала: он должен включать самые необходимые единицы, адекватно отражая при этом структуру языка в целом.

Как известно, грамматические навыки делятся на две группы: продуктивные, используемые при говорении и письме, и рецептивные, необходимые для аудирования и чтения. В нашей работе мы обратились к рецептивным грамматическим навыкам, поскольку, на наш взгляд, основным видом речевой деятельности в неязыковом вузе является чтение оригинальных текстов по специальности.

Наиболее важными рецептивными навыками при чтении являются следующие:

- умение определять структуру простого предложения, опираясь на порядок слов в английском предложении и строевые элементы;
- умение устанавливать группы членов предложения (подлежащего, сказуемого, дополнения, обстоятельства);
- умение определять структуру сложного предложения, вычленяя границы главного и придаточных предложений, а также различных оборотов с неличными формами глагола;
- умение узнавать/вычленять из текста грамматические конструкции и соотносить их с определенным смысловым значением;
- умение различать сходные по форме грамматические конструкции;
- умение распознавать грамматические явления, направляя основное внимание на извлечение содержательной информации [2].

Традиционно выделяются два подхода к изучению грамматического материала: дедуктивный, который построен на изучении правила с последующим его применением на практике (от общего к частному), и индуктивный, при котором новые грамматические конструкции преподносятся обучающимся в реальном языковом контексте, после чего им предлагается самостоятельно сформулировать правило на основе анализа примеров (от единичного к общему). Хотя дедуктивный подход имеет свои преимущества, в частности экономит время, мы отдаем предпочтение индуктивному подходу, поскольку индукция способствует развитию мыслительной активности и обеспечивает более глубокое понимание и быстрое запоминание грамматического материала [2].

Формирование грамматического навыка проходит три этапа: ознакомление, тренировка и применение грамматической конструкции. Выбор способа введения нового грамматического материала зависит от наличия или отсутствия в родном языке аналогичного грамматического

явления, от характера и сложности грамматического материала и языковой подготовки обучающихся.

Рассмотрим, как может происходить предъявление нового грамматического материала на примере введения темы *The Passive Voice* (Страдательный залог). Поскольку в русском языке существует аналогичное грамматическое явление, можно начать объяснение с примеров на русском языке (в устной форме), попросив обучающихся определить залог следующих пар предложений:

Рабочие строят дома. – Дома строятся рабочими.

Фабрика выполнила план – План был выполнен в срок.

Затем предлагаются пары предложений на английском языке (на доске или с помощью учебной презентации):

Many people *speak* English. – English *is spoken* all over the world.

We *wrote* a test at the last lesson. – The test *was written* well.

I'*ll do* my homework in the evening. – The work *will be done* in time.

На основании анализа данных примеров обучающиеся делают вывод о различии в значении действительного и страдательного залогов и о том, как образуется страдательный залог в английском языке, записав его в виде формулы: to be + V_3. Необходимо напомнить о том, как образуется третья форма (причастие II) правильных и неправильных глаголов, и обратить особое внимание на то, что эта форма остается неизменной, а категория времени и вида отражается вспомогательным глаголом. Обучающиеся также пытаются самостоятельно сформулировать определение действительного и страдательного залога, а задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь им сделать правило кратким, точным и простым, раскрывая при этом свойства и особенности изучаемого грамматического явления[2].

На этапе тренировки обучающиеся выполняют упражнения, направленные на:

- узнавание страдательного залога и его сравнение с действительным по форме и значению: (The students *translated* the text with the help of an e-dictionary . – The text *was translated* with the help of an e-dictionary);

- выбор нужной формы глагола в зависимости от контекста: Many think that the first parachute (*invented, was invented*) by Leonardo da Vinci. – Leonardo da Vinci (*invented, was invented*) the first parachute in 1483;

- трансформация предложения из действительного в страдательный залог: Our Academy *trains* highly qualified specialists. – Highly qualified specialists *are trained* at the Academy.

Поскольку английский *Passive Voice* используется гораздо чаще, чем русский страдательный залог, необходимо включать в упражнения предложения, представляющие сложность для понимания и перевода:

- когда у английского глагола имеется два дополнения – прямое и беспредложное косвенное – которые могут стать подлежащим

предложения в страдательном залоге (We *were shown* an interesting book. – An interesting book *was shown* to us);

- когда подлежащим страдательного оборота становится предложное косвенное дополнение (The doctor *was sent for*);

- когда английскому переходному глаголу соответствует русский непереходный (The last football match *was watched* with great interest);

- когда в страдательном залоге употребляются глагольные фразеологические сочетания (At our school much attention *is paid* to Math's. – Math's *is paid* much attention to at our school).

Поскольку мы рассматриваем рецептивный грамматический навык, то третий этап – этап применения – состоит в том, что обучающиеся узнают страдательный залог при чтении аутентичных текстов, могут определить его видовременные параметры и правильно перевести предложение.

Одной из наиболее важных и сложных грамматических тем, изучаемых в курсе английского языка в неязыковом вузе, является тема «Неличные формы глагола: формы и функции». На наш взгляд, при изучении этой темы необходимо обращать внимание на то, что инфинитив,причастие и герундий имеют очень важное сходство – они могут выступать в роли любых членов предложения, сроке сказуемого. Дальнейшее изучение темы – например, «инфинитив: формы и функции» - предлагается проводить, систематизируя эти функции в виде таблицы:

Function	*Example*	*Translation*
Подлежащее	*To produce* high-quality goods is important for any country's economy It is important *to produce* high-quality goods	*производить /производство*
Именная часть сказуемого	Our task is *to produce* high-quality goods	Наша задача – *производить* …
Часть глагольного сказуемого	The country began *to produce* electronic equipment	Страна начала *производить* /производство
Дополнение	The customers want the industry *to produce* cheap commodities	… хотят, чтобы промышленность *производила* …
Определение	The goods *to be produced* by the plant must not be expensive Germany was the first *to produce* an automobile	… *которые будут производиться* … Германия была первой страной, *которая произвела*…
Обстоятель-	*To produce* high-quality goods	*Чтобы производить*

ство (цели)	the country must have skilled labour	высококачественные товары, страна…

Таблица разработана на основе следующих принципов:

- примеры содержат профессионально-ориентированную лексику, уже хорошо известную обучающимся;
- в форме инфинитива используется один и тот же глагол (*to produce)*, что позволяет более наглядно увидеть, как функция инфинитива влияет на его перевод и на смысл предложения в целом;
- предложения являются максимально короткими, но не теряют при этом смысла;
- таблица предъявляется с помощью учебной презентации, что позволяет имитировать процесс заполнения таблицы при активном участии обучающихся в анализе и переводе предложений.

На этапе тренировки, на наш взгляд, не имеет смысла включать в упражнения предложения, не представляющие сложности для понимания и перевода. Следует сосредоточить внимание на тех функциях инфинитива, которые зачастую вызывают трудности, например, инфинитив в начале предложения, являющийся либо подлежащим, либо обстоятельством цели. Выполнение тренировочных упражнений должно быть направлено на формирование умения определять функцию инфинитива на основе анализа структуры предложения и формальных признаков. Соответственно, упражнение должно строиться на сравнении и противопоставлении пар похожих предложений, например:

Подлежащее	*Обстоятельство цели*
To produce high-quality goods is important for the development of national economy.	*To produce* high-quality goods it is necessary to have skilled labour.

Аналогично, при работе над причастием, следует выполнять упражнения, направленные на сравнение и дифференциацию причастия I и II в функци определения:

Participle I	*Participle II*
develop*ing* countries – развива*ющ*иеся страны	develop*ed* countries – разв*ит*ые страны
the factory produc*ing* high-quality goods – завод, производ*ящ*ий высококачественные товары	the goods produc*ed* by the factory – товары, произведе*енн*ые заводом

Также необходимо обратить внимание на различия в переводе причастия I в функции определения и обстоятельства:

Определение	*Обстоятельство*
Great Britain is the country *exporting* raw materials – …страна, экспортирующая …	*Importing* raw materials the country becomes dependent on its relationship with other countries – … импортируя

После изучения функций герундия актуальной становится проблема различения ing-формы глагола в начале предложения:

Gerund (подлежащее – что?)	*Participle I (обстоятельство – когда?)*
Studying economics is important for future economists – *Изучение* экономики важно …	*Studying* economies we are mostly interested in the advanced economies.– *Изучая* экономику мы …

Одним из наиболее важных аспектов изучения английской грамматики в неязыковом вузе является структурно-семантический анализ простого предложения, под которым мы понимаем определение его структуры, опираясь на порядок слов, строевые элементы и формальные признаки; установление групп членов предложения; выбор значения многозначных слов с учетом их функции и контекста. Данные умения и навыки особенно важны ввиду широкого распространения в английском языке такого способа словообразования, как конверсия. Для развития этих навыков и умений мы предлагаем использовать пары предложений, в которых одинаковая форма слова может быть и существительным, и глаголом.

Why does a pound of steak *cost* more than a pound of chicken?

What will happen to the *cost* of movie tickets over the next five years?

A corporation may *issue* stock, either private or public.

Taxation has been a principal *issue* in every presidential election.

Подводя итог, выделим основные положения, которые лежат в основе предлагаемой методики обучения английской грамматике в неязыковом вузе: системность подачи учебного материала; его наглядное представление с помощью мультимедийных средств, позволяющих активизировать познавательную деятельность обучающихся; выполнение тренировочных упражнений, направленных на дифференциацию сходных грамматических конструкций; применение полученных навыков и умений при чтении аутентичных текстов по специальности обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.

2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

3. *Левченко О.Ю.* Обучение грамматике иностранного языка в неязыковом вузе. http://docplayer.ru›

4. *Лихачева Н.В.* Интеграция языковых и внеязыковых компонентов в содержании обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Мінск : БДУ, 2012. №3. С. 74-77.

5. *Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А*. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.

6. *Нестерова С.В.* К проблеме обучения коммуникативной грамматике иностранного языка в вузе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики № 2. 2016. С. 128-138.

7. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416с.

Ананьева Н.А.
Насырова Г.Н.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» В ДА МИД РОССИИ

(на материале английского языка)

Аннотация. В статье рассматриваются приёмы обучения, используемые преподавателями английского языка Дипломатической академии МИД России с целью помочь слушателям магистратуры нарастить объём профессиональной лексики в сфере международных отношений. Авторы также рассказывают о методах, которые помогают слушателям развивать коммуникативные навыки.
Ключевые слова: коммуникативные навыки, аудирование, навыки понимания, практическое задание, активная лексика, статья, дипломатический, международный, учебное пособие, методы обучения.

Ananieva N.A.
Nasyrova G.N.

TEACHER'S ROLE AT THE BASIC STAGE OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR MASTER'S PROGRAMME LEARNERS SPECIALIZING IN INTERNATIONAL RELATIONS AT DIPLOMATIC ACADEMY OF RUSSIA'S FOREIGN MINISTRY

(based on English)

Abstract. The article is devoted to some teaching techniques used by English teachers in the Diplomatic Academy to help master's program learners boost their professional vocabulary in the field of international relations. The authors also share some ways they help their learners develop their communication skills.
Key words: communicative skills, listening, comprehension skills, drills, active vocabulary, article, diplomatic, international, textbook, teaching methods.

В соответствии с рабочим учебным планом дисциплина «Иностранный язык профессиональной деятельности» по направлению магистерской подготовки «Международные отношения» (41.04.05) относится к обязательной части базового блока дисциплин, что указывает на важную роль, которую данная дисциплина играет в формировании профессиональных умений и навыков будущих специалистов-международников.

Будущие специалисты в области международных отношений, в первую очередь, должны уметь взаимодействовать с партнерами,

коллегами, вступать в беседу на профессиональные темы и поддерживать её, аргументировано отстаивать свою точку зрения.

Любое речевое общение – это такое взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются информацией, воздействуют друг на друга, при этом целью каждого из них является побуждение собеседника к некоторой активности, принятию какого-либо решения, выполнению каких-либо действий.

В структуре общения выделяют три аспекта: интерактивный, коммуникативный и перцептивный. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами. Коммуникативная сторона представляет собой обмен информацией. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания [4].

Для того чтобы общение у будущих специалистов-международников с их партнерами было многоаспектным, преподавателю необходимо учитывать в процессе обучения эти аспекты и применять их в своем общении со слушателями.

Основываясь на многолетнем опыте работы со слушателями Дипломатической академии (ДА), в данной статье авторы предлагают некоторые приемы и методы работы с учетом этих аспектов.

Интерактивный момент проявляется в методической организации занятия, подборе упражнений в соответствии с коммуникативной задачей урока. Глобальная целеустановка научить слушателей составлять монологические сообщения и поддерживать беседу по проблематике текущих политических событий должна реализовываться на занятии при помощи ситуативных коммуникативных задач.

Принимая во внимание достаточно высокий уровень владения языком у первокурсников, как письменным, так и (особенно) устным, с самого первого занятия необходимо сосредоточить усилия на ознакомлении с профессиональной лексикой. С этой целью на занятиях по английскому языку в ДА используются учебные пособия «Интенсивный курс английского языка для дипломатов» и «Сборник информационных статей по теме «Международные отношения» с лексико-грамматическими упражнениями» [2, 7].

Зачастую слушатели с уровнем владения языком B2-C1 (в соответствии с международной классификацией уровней) считают эти учебные пособия слишком простыми и не выполняют задания в должном объёме. С самых первых дней обучения в ДА задача преподавателя заключается в том, чтобы мотивировать слушателей к выполнению всех предложенных в пособиях упражнений.

С целью закрепления лексико-грамматических структур, характерных для языка прессы, предлагаются следующие виды работ:

1) прочитать вслух активную лексику урока (прочитанную самостоятельно дома);

2) закрыть учебники и перевести с русского на английский слова и словосочетания, предложенные преподавателем;

3) перевести простые предложения (с русского на английский) с использованием активной лексики урока;

4) перевести небольшой текст, прочитанный преподавателем (или слушателем), с английского на русский.

Для закрепления усвоенных грамматических структур урока можно варьировать задания в рамках одного упражнения. Так, например, упражнение на подстановку предлогов. Сначала выполняется конкретное задание, затем в этом же упражнении слушателям предлагается изменить грамматическую форму предложений (изменить время/залог, поставить вопросы специальные/общие/альтернативные к различным членам предложения). Тем самым закрепляется усвоенный материал (в нашем случае - предлоги) и повторяются грамматические структуры с целью автоматизации данных структур в различных видах речевой деятельности.

Все задания необходимо выполнять в быстром темпе, варьировать виды работ и постоянно поддерживать заинтересованность слушателей в происходящем на занятии.

Что касается дальнейшего закрепления навыков письменной речи, целесообразно задавать на дом перевод с русского языка на английский в письменном виде и контролировать его выполнение в аудитории.

Для наращивания объёма профессиональной лексики помимо учебных пособий преподаватель отбирает для прочтения, перевода и обсуждения неадаптированные или незначительно адаптированные статьи/новостные сообщения профессиональной тематики небольшого размера (440-500 знаков), взятые из англоязычных периодических изданий. Наиболее удачным представляется использование коротких текстов [2].

Доказано, что более короткие тексты воспринимаются с экрана лучше. Преподаватель должен учитывать этот фактор ещё и потому, что современные молодые люди активно пользуются в повседневной жизни смартфонами и планшетами, могут в один клик найти интересующую их информацию и также быстро считать с экрана своего устройства данную информацию. На занятии преподаватель может воспользоваться этим уже сформировавшимся у слушателей навыком прочитать текст небольшого объёма и передать его содержание. Кроме того, приступая к изучению иностранного языка профессиональной деятельности, слушатели, как правило, ещё не обладают достаточным багажом знаний, чтобы свободно ориентироваться во всех тонкостях статей профессиональной тематики и, соответственно, выполнять любые задания быстро и правильно, а в условиях ограниченного времени, отводимого на аудиторные занятия,

работа с коротким текстом позволит заниматься наиболее эффективно как с точки зрения отработки навыков, так и с точки зрения экономии времени.

Также представляется целесообразным выполнять упражнения, основанные на аудиоматериалах, что, несомненно, помогает интенсифицировать процесс накопления профессиональной лексики. Эффективность заданий на развитие умений и навыков аудирования основывается на тщательном подборе материала таким образом, чтобы темы предварительно прочитанных текстов были связаны с темой аудиоматериалов: так слушатели не только ознакомятся с изучаемой проблемой, но и лучше запомнят слова и выражения [3]. Сначала преподаватель предлагает слушателям прочитать и перевести текст, акцентируя их внимание на выделенных словах и словосочетаниях, повторить за преподавателем выделенные слова; ответить на вопросы. Далее, перед первой подачей аудиоинформации слушателям даётся задание: прослушайте и попытайтесь зафиксировать слова и словосочетания, подчёркнутые в тексте.

После первого предъявления аудиоматериала слушатели отвечают на вопросы преподавателя; затем кратко пересказывают содержание аудиотекста с использованием активной лексики. После двукратного предъявления аудиоматериала преподаватель предлагает слушателям сопоставить содержание прослушанного и предварительно прочитанного, найти совпадения и несоответствия и пересказать содержание подробно.

Для активизации навыков аудирования предлагается выполнение фонетической зарядки, целью которой является снятие предполагаемых слуховых и произносительных сложностей, а также подготовка речевого аппарата слушателя к воспроизведению иноязычной речи; можно повторять за преподавателем (или за диктором) в начале занятия (4-6 минут) названия стран, городов, национальностей, государственных должностей, актуальных имён собственных, сокращений [7]. Данное упражнение не только предвосхитит трудности в восприятии англоязычных аудиосообщений. Если проводить фонетическую разминку не только в начале, но и между выполнением грамматических упражнений, то она также поможет вспомнить/отработать активную лексику урока, что в дальнейшем подготовит слушателей к передаче содержания прослушанных сообщений.

На заключительном этапе работы с темой слушателям предлагается в качестве самостоятельной (внеаудиторной) работы найти на сайте www.bbc.co.uk новостные сообщения, близкие по тематике пройденному материалу, прослушать, законспектировать и воспроизвести на уроке в сжатом виде (4-5 предложений). Уже на этом этапе закладываются основы публичного выступления, поэтому преподаватель должен снабдить слушателя арсеналом средств для логического оформления своего мини-выступления на занятии (например, *I have listened to…, my piece of news is*

devoted to…, the presenter mentions…, then the correspondent says…, I have spoken out).

Безусловно, помимо обычной подготовки, ежедневный поиск и подбор совпадающих по тематике и лексике статей и аудиоматериалов к каждому занятию значительно увеличивает нагрузку на преподавателя при разработке плана урока, но и усвоение материала слушателями будет надёжнее.

Одновременно с наращиванием объёма профессиональной лексики нужно продолжать изучать грамматический материал общего характера, а также работать над грамматикой и структурами, необходимыми для адекватного понимания и анализа статей профессиональной тематики.

Проводя процесс обучения подобным образом, преподаватель помогает слушателям совершенствовать навыки письменной и устной речи и довольно быстро овладеть тем количеством слов и конструкций, которое необходимо для правильного восприятия информации из аутентичных источников, подводит слушателей к выполнению более сложных заданий.

С позиции коммуникативного аспекта любое занятие по иностранному языку – это обмен информацией: преподаватель вводит новую тему, обучающийся отчитывается о проделанной дома работе. При этом на первом плане оказывается коммуникативная деятельность преподавателя, направленная на употреблении в его речи слов и словосочетаний, часто используемых в английском языке, но в то же время представляющих наибольшую трудность для обучающихся при изучении языка (*rise-raise, repeat-revise, draw attention to, etc*.). Таким образом, слушатели будут запоминать данные структуры в том числе и методом пассивного восприятия информации из речи преподавателя. Например, *I’d like to draw your attention to this grammar pattern. / Let’s revise the vocabulary we learned last lesson. / What do you think? / Everybody, attention please! /Raise your hands. / Hand in /out these copies, please. / Do you follow me? /What did you say? / One more time, please/Say it again, please. / Make sure you use the new vocabulary. / Work in pairs/in groups of three. / Can you join the other group? / Everybody, work by yourselves!* и т.д.

И, наконец, перцептивный аспект напрямую связан с личностью самого преподавателя. От преподавателя в большей степени будет зависеть усвоение языкового материала, именно преподаватель должен преподнести материал занятия ярко, интересно, убедительно и познавательно [1]. Своим поведением на занятии преподаватель может положительно воздействовать на различные аспекты сознания слушателей. В частности, созданная им на занятии атмосфера дружелюбия будет способствовать снятию напряжённости, зажатости, а вплетение в канву занятия юмористических цитат, высказываний известных политиков, вопросов мобилизует способности слушателя адекватно отреагировать на юмор, что в конечном итоге приведёт к развитию коммуникативных

навыков слушателей, умений высказывать свои мысли на английском языке [5, 6].

Конечно, авторы не претендуют на прорыв в методике преподавания английского языка, мы всего лишь поделились своим опытом работы со слушателями. Надеемся, что он окажется полезным для вас, наши коллеги!

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Баку М.А.* Педагогические условия обеспечения продуктивного взаимодействия в процессе изучения иностранного языка. // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе. Хабаровск, 2016. С.23-28.
2. *Волянская И.В.* Сборник информационных статей по теме «Международные отношения» с лексико-грамматическими упражнениями. Москва, ДА МИД России, 2013.
3. *Косоплечева Т.А., Шибаева Л.В., Шитарева М.В.* Пособие по развитию навыков аудирования на основе политической радиоинформации Би-Би-Си. Визиты. Переговоры. Соглашения. Дипломатическая академия МИД РФ. М. 2002. 54 с.
4. *Насырова Г.Н*. Функционально-прагматические и структурные характеристики текстов малоформатной деловой корреспонденции. – монография, СПб, 1997.
5. *Насырова Г.Н*. Английский в средствах массовой информации = Mass Media English: учеб. пособие. М.: Восточная книга, 2011. 256 с.
6. *Насырова Г.Н*. Английский в средствах массовой информации =Mass Media English. Часть 2: учеб. пособие. М.: Восточная книга, 2013. 194 с.
7. *Шитарёва М.В., Косоплечева Т.А.* Интенсивный курс английского языка для дипломатов. М., Хорошая типография, 2014. 130 с.

Беляков Н.В.

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье раскрываются основные направления совершенствования программ дополнительного профессионального образования как важный аспект усовершенствования языкового образования в неязыковых ВУЗах в рамках непрерывного процесса образования компетентных специалистов. Автор раскрывает проблемы имплементации программ переподготовки и повышения квалификации через призму основных моделей дополнительного образования, делая акцент на практической направленности и моделировании таких программ с учетом современных вызовов глобального пространства и интернационализации высшего образования.
Ключевые слова: программы ДПО, языковое образование, межкультурное общение, непрерывное образование, социокультурная среда

Belyakov N.V.

PROFESSIONALIZATION OF LANGUAGE EDUCATION: MODELING OF PROGRAMS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

Abstract. The article reveals the main directions of improving the programs of additional professional education as an important aspect of improving language education in non-linguistic universities in the framework of the continuous process of education of competent professionals. The author reveals the problems of implementation of retraining and advanced training programs through the prism of the basic models of additional education, emphasizing the practical orientation and modeling of such programs, taking into account the contemporary challenges of the global space and internationalization of higher education.
Keywords: APE programs, language education, intercultural communication, lifelong education, socio-cultural environment

В современных условиях глобализации на социокультурной среде любого общества отражается вся сложность и взаимозависимость этого процесса. Система образования не является исключением, так как она, являясь одной из социокультурных сред, прочно связана с социально-экономическими, политическими и культурными условиями. Образовательная политика в современной России претерпевает существенные изменения, связанные с фундаментальными трансформациями в жизни общества. Перед российским образованием стоят задачи существенной модернизации сферы образования, создания механизма устойчивого развития системы образования в соответствии с

социальными и экономическими потребностями развития страны, запросами личности, общества и государства. Эти изменения касаются функционирования образовательных учреждений высшей школы; перед ВУЗами стоят задачи значительного повышения качества и эффективности образования, изменения контента и реструктуризации.

Профессиональный и карьерный рост специалиста зависит от уровня содержательной подготовки, узкопрофессиональных умений и повышенной мотивации к достижениям, сформированности профессионально-значимых качеств и интеллектуально-логических умений, отражающих развитость мышления. Развитие этих составляющих структуры подготовки специалиста реализуется не столько за счет содержания преподаваемого материала, сколько за счет методики его преподавания и использования преподавателем специальных дидактических приемов. В связи с этим следует отметить, что возможности преподавателя на данный момент сильно ограничены малым количеством часов для изучения иностранного языка.

Выпускник образовательного учреждения должен приобрести такой уровень коммуникативной компетенции, который позволял бы ему пользоваться иностранным языком в профессиональной деятельности, научной и информационной работе, в непосредственном общении с зарубежными партнёрами. Одна из целей преподавателя иностранного языка - довести до сознания каждого видение и понимание возможности, предоставляемой профессией для его будущего продвижения и уровня достижений, что и станет главным мотивом качественного изучения иностранного языка.

В выполнении этих задач все большую роль приобретают различные формы и структуры дополнительного профессионального образования (ДПО), цели и объемы деятельности которых должны существенно измениться в условиях идеи непрерывности образования. Профилирование как превалирующий способ решения этих целей задаёт вектор направленности основного аудиторного и дополнительного обучения. Оно призвано учесть уровень исходной базовой подготовки по иностранному языку, обеспечить тесную связь с профессиональной тематикой и специфически интерпретировать содержание спецкурсов.

Переориентация образовательной стратегии на непрерывное образование выдвигает проблематику оптимизации дополнительного профессионального образования в число приоритетных задач, как в организационном, так и исследовательском аспектах [6, с. 18].

В настоящее время учреждения ДПО осуществляют свою работу по трем моделям [4, с.57]. Во-первых, это могут быть институты или факультеты повышения квалификации, являющиеся подразделениями ВУЗа. Они пользуются лицензиями ВУЗа и используют штатных преподавателей ВУЗа для реализации своих образовательных программ.

Во-вторых, это могут быть подразделения ВУЗа, управляемые по доверенности и имеющие собственную лицензию на образовательную деятельность. Они имеют практически ту же структуру, что и любой ВУЗ, но являются независимым юридическим лицом.

Прежде всего, важно понимание терминологической разницы «дополнительное» - «непрерывное». Провозглашенная ЮНЕСКО в 1970 г. идея непрерывного профессионального образования становится генеральной концепцией образования для большинства развитых стран мира на многие годы вперед и кардинально меняет традиционный взгляд на образование. Новый подход к образованию предполагает, что образование более не должно замыкаться исключительно на школе или ином учебном заведении. Оно должно включать досуг, семью, работу, общество, международные отношения, окружающую среду и т. д.

С одной стороны, новый подход к образованию предполагает, что люди должны стать сами себе учителями, чтобы лучше осознать свой интеллектуальный, эмоциональный и творческий потенциал. С другой стороны, новый подход к образованию качественно меняет миссию учебных заведений, особенно ВУЗов, заставляя их распахнуть двери для так называемых новых слушателей - людей любого возраста, образовательные потребности которых заставляют их возвращаться или обращаться к обучению на любом этапе своего жизненного пути не только с целью получения диплома. Таким образом, непрерывное образование охватывает широкие слои общества, обращающиеся к системе образования в любом возрасте, в любое время и в любом месте.

Немаловажным является вопрос целевой аудитории для дополнительного профессионального образования. Получение дополнительного образования в высших учебных заведениях помогает повысить и расширить квалификацию специалистов, а также адаптировать их к современным экономическим и социальным условиям и к ведению профессиональной деятельности. В связи с этим целевой аудиторией дополнительного вузовского образования являются либо уже дипломированные специалисты, либо студенты старших курсов, которые получают дополнительные знания, умения, практические навыки по образовательным программам, предусматривающим дополнительное изучение отдельных дисциплин или разделов дисциплин, необходимых для профессиональной деятельности. Наличие у студента вторичной занятости существенно влияет на интерес к получению дополнительного профессионального образования: работающие студенты более ориентированы на дополнительное обучение, чем неработающие.

Соответственно, ВУЗ предлагает программы повышения квалификации, дополнительной квалификации или переподготовки.

Профессиональная ориентация данных программ определяет целевую аудиторию. Кроме того, стать слушателем большинства программ можно

лишь при наличии документа о высшем образовании. Это значит, что целевая аудитория системы дополнительного образования в ВУЗе ограничена, и оно открыто довольно узким слоям населения. Таким образом, система вузовского дополнительного образования представляет собой лишь непрерывное профессиональное образование.

Как отмечает В.А.Горский, беда многих традиционных образовательных учреждений сферы дополнительного образования состоит в том, что они до сих пор пытаются предлагать традиционные образовательные услуги, т. е. то, что умеют, и совершенно не изучают и не учитывают запросы современных жителей, т. е. то, что нужно и востребовано [5, с. 45].

В зарубежной практике с момента провозглашения ЮНЕСКО идеи о непрерывности образования ВУЗы вынуждены были принимать все категории граждан, а в перечне предлагаемых ВУЗами программ появились программы, не связанные с обязательными образовательными предметами и учебными планами. Эти программы больше ориентированы на повседневные запросы населения или даже связаны с областью развлечения, досуга и хобби. Конечно, такое изменение привычной вузовской системы не проходило гладко, а наплыв взрослого населения вызывал бурю протеста у многих преподавателей ВУЗов. В США, например, особенно тяжело принимали новую концепцию и взрослую аудиторию преподаватели гуманитарной области. И до сих пор, невзирая на тот факт, что непрерывное образование в этой стране превратилось в большой бизнес, работа в сфере дополнительного образования ВУЗа считается менее престижной, чем в сфере основного образования [2, с. 5].

Однако, несмотря на недостатки, в вузовском дополнительном образовании наметились обнадеживающие перспективы. Во-первых, ВУЗы стали активнее предлагать не только традиционные программы повышения квалификации, дополнительной квалификации или переподготовки, но и иные дополнительные образовательные услуги для широких слоев населения разного возраста. Во-вторых, дополнительное образование в ВУЗе приобретает гибкость, нетипичную для такой консервативной сферы, как образование и педагогика. В-третьих, отмечается явная тенденция к улучшению качества предлагаемых ВУЗом дополнительных образовательных услуг. Отметим, что системе дополнительного образования ВУЗа больше присущи личностная ориентация образования, его практическая направленность, мобильность, многофункциональность, разнообразие содержания, форм, методов образования как результат большей творческой свободы преподавателя, работающего в такой системе, авторские методики образования как необходимое условие спроса и другие.

Происходящие изменения системы вузовского дополнительного образования являются одним из важных моментов модернизации системы

отечественного образования. Представляется, что приоритетные задачи модернизации системы дополнительного образования в ВУЗе связаны с обновлением содержания и технологий дополнительного образования, развитием вариативности образовательных программ, обеспечением инновационного характера дополнительного образования, изменением структуры взаимодействия основного и дополнительного образования, в том числе за счет обновления механизмов финансового взаимодействия основного и дополнительного образования в ВУЗе. Успех системы дополнительного образования ВУЗа может быть достигнут путем совершенствования и опытной проверки новых моделей содержания, форм и методов системы образования; на основе широкого использования ИКТ в образовательных программах; при поддержке (материальной, методической, технической) педагогов, вовлеченных в продуктивную, творческую, заинтересованную реализацию программ дополнительного образования ВУЗа [3, с. 15].

Если мы говорим о непрерывном образовательном процессе, то нельзя не сказать о многонациональной культурной среде современного ВУЗа. Необходимо развивать формы ДПО, которые позволят молодым людям сформировать межкультурную компетентность, а не просто выучить фонетический, лексический, грамматический и стилистический строй иностранного языка. Обучение навыкам межкультурной коммуникации в ВУЗе - очень сложный, многоступенчатый и многосторонний процесс. Его стратегическая цель – это формирование языковой личности, способной инкорпорировать все ценностные реалии культуры изучаемого языка, встроиться в оценочные модели другой культуры и, по сути, начать мыслить, воспринимать окружающий мир с позиций иной культуры [1, с. 101].

Основными формами, применяемыми для этого, являются обязательное включение в учебные планы высшего образования дополнительных программ по предметам культурологической направленности. Эти курсы должны подкрепляться современными аутентичными аудио и видео материалами, а также интерактивными формами занятий.

Очень большую роль в деле формирования языковой компетентности и языковой личности играет интернационализация высшего образования. Система обмена преподавателями и студентами с ВУЗами-партнерами, дающая возможность студентам учиться и жить в иной языковой среде в течение семестра или целого учебного года, служит значительным подспорьем не только в освоении студентом иностранного языка, но также помогает интеграции в иную культурную среду, адаптации в ней, принятию ее основных ценностей и развитию своей личности. Можно констатировать также, что сотрудничество по программе европейских академических обменов «Эрасмус» также принесло ощутимые плоды. В

нашей академии за последние 3 года по этой программе обучались более 70 преподавателей и студентов. Изучив их отчеты, можно сделать вывод о значительном прогрессе в освоении навыков межкультурной коммуникации. Главным результатом, о котором говорят эти студенты, стало желание продолжить освоение иностранного языка на более высоком уровне, применить его в сфере своих профессиональных интересов. Это чрезвычайно важно, на наш взгляд, для реализации студентов как будущих специалистов-управленцев во всех сферах на благо России.

Таким образом, социокультурная среда современного ВУЗа очень восприимчива ко всем новым формам и инновациям; новые формы дополнительного профессионального образования призваны существенно поднять качество образования в высшей школе, выработать у студентов навыки межкультурного общения и заложить основы их успешного личностного и профессионального роста и развития в социуме.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Белякова И.Г.* Обучение навыкам межкультурной коммуникации в ВУЗе как реализация культурной потребности молодежи в современном глобальном обществе/ сборник XXXIV Международной научной конференции «Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения» // Липецк: ООО «Максимал информационные технологии», 2017. С. 101- 103.

2. *Войтович И.К.* Высшие учебные заведения в условиях реализации концепции непрерывного образования (на примере США) // Многоязычие в образовательном пространстве: сб. научных статей. Ч. 2. М.: Флинта; Наука, 2009. С. 5-9.

3. *Войтович И.К.* Дополнительное образование в ВУЗе: плюсы и минусы/ /Вестник ИжГТУ 2014. №1(61) - с.160.

4. *Вторина Е.В.* Инновационные подходы к развитию системы дополнительного профессионального образования в ВУЗе // Вестник ТГПУ. 2007. Вып. 7(70). С. 56-61. Серия «Педагогика».

5. *Горский В.А.* На пути к дальновидному специалисту //Теория и практика дополнительного образования. - М.,2012. - URL: http://www.gorski.ru /publish.html.

6. *Сженов Е.С.* Социальные факторы организации системы дополнительного профессионального образования в ВУЗе (на примере Российского университета дружбы народов): автореф. диссер.канд. социол. наук. М., 2009. URL: http://www.dissercat.com/content/sotsialnye-faktoryorgamzatsii-sistemy-dopolnitelnogoessionalnogoobrazovaniya.

Борисова Е.Б.
Блохина А.В.

ПРОГРАММА «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В САМАРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: УСПЕХИ И ОШИБКИ, КОТОРЫЕ НАМ ИСПРАВЛЯТЬ

Аннотация. В статье рассматриваются основные особенности реализации программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Институте дополнительного образования Самарского государственного технического университета. Вышеуказанная программа зарекомендовала себя как успешный бизнес проект. Наряду с успехами авторы выделяют наиболее типичные ошибки выпускников программы, представив их типологию и предлагая пути их коррекции.
Ключевые слова: профессиональная коммуникация, дополнительное образование, переводчик, ошибки.

Borissova E.B.
Blokhina A. V.

IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM “INTERPRETER IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION” AT SAMARA STATE TECHNICAL UNIVERSITY: SUCCESSES AND MISTAKES TO BE CORRECTED

Abstract. The paper discusses the main features of the program "Interpreter in the Field of Professional Communication" at the Institute of Supplementary Education of Samara State Technical University. This program has established itself as a successful business project. Alongside successes typical mistakes of the graduates and ways to improve them are discussed.
Key words: professional communication, supplementary education, interpreter, mistakes.

Особенности современного рынка труда переводчиков предъявляют новые требования к характеру их подготовки, что отражено в готовящемся к принятию Профстандарте, который именуется «Специалист в области перевода и локализации».

К числу положительных моментов можно отнести то, что, наряду с традиционными видами перевода и наименованиями соответствующих должностей специалистов, выделяются в самостоятельный блок ранее официально не признаваемые, например, аудиовизуальный переводчик, переводчик-локализатор, переводчик-дефектолог. Кроме того, документ содержит подробную профессиональную карту переводческой деятельности, которая включает в себя не только собственно перевод, но технологическую поддержку переводческой деятельности, разделяет неспециализированный и профессионально ориентированный перевод, а

также контроль качества перевода и управленческую деятельность в области перевода как процесса и как результата. Первостепенное значение в обучении переводчиков принадлежит, безусловно, компетенциям лингвистической природы, при этом все чаще, наряду с лингвистическими, к профессионально значимым переводческим компетенциям относят глубокое знание предметной области, умение анализировать контекст и внеязыковую ситуацию, оценивать степень точность передачи переводимого текста или устного сообщения и оперативно корректировать его [1, с. 323-324].

В связи со сказанным все более возрастает роль Программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Это связано с тем, что, во-первых, изменилась социальная роль переводчиков. Переводчики в сфере профессиональной коммуникации – это специалисты своей отрасли, знающие иностранный язык, получившие дополнительную специальность и владеющие навыками перевода. Поэтому они все чаще выступают не только в роли переводчиков, но и в роли консультантов, хорошо знающих ту или иную предметную область.

Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Институте дополнительного образования Самарского государственного технического университета нацелена именно на подготовку специалистов подобного рода.

Вышеуказанная программа существует в ВУЗе с 2005 года и зарекомендовала себя как успешный бизнес проект. 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.

Обучение ориентировано на разный уровень входных знаний и, при этом, достижение высокого уровня выходных знаний, имеет акцент на практические аудиторные занятия. Прием слушателей на отделение перевода проводится в начале учебного года. Желающие получить дополнительную квалификацию проходят отбор в форме тестирования и

собеседования, которые проводятся в начале сентября. В зависимости от исходного уровня владения языком формируются учебные группы (от начального до продвинутого уровня).

Со слушателями работают как преподаватели Самарского государственного технического университета, так и приглашенные специалисты, поскольку последние обладают профессиональным образованием и колоссальным опытом работы в конкретной области перевода. Так, например, одним из ведущих внештатных сотрудников является переводчик-синхронист, который многие годы работает в Правительстве Самарской области, участвует в международных выставках, представляет нашу область на различных крупных форумах. Подобного рода специалисты имеют возможность помочь слушателям достичь нужного уровня знаний и умений в области перевода текстов и устных высказываний на языке для специальных целей, что особенно важно для осуществления профессионально ориентированной коммуникации в практических сферах, связанных с экономикой и производством.

Обучение в рамках программы дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» обладает существенным преимуществом, поскольку получаемые в процессе освоения программы документы эквивалентны по своей значимости второму диплому о высшем образовании. Знание основ перевода, вне всякого сомнения, предполагает практическое владение иностранным языком на уровне А2-Б1 в соответствии с общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком [2, с. 93].

Отличительными особенностями программы ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»» в Институте дополнительного образования Самарского государственного технического университета является: освоение ряда дисциплин с применением дистанционных образовательных технологий; обучение по индивидуальному графику учебного процесса; выбор факультативных дисциплин в рамках общего количества часов, установленных учебным планом.

Структура итогового квалификационного экзамена состоит из следующих модулей:

1. Работа с научным текстом по тематике основной специальности (исходный текст на языке оригинала- 1800 печатных знаков):

а) фонетическое чтение;

б) письменный перевод с иностранного языка на русский с использованием одноязычных и двуязычных словарей.

Время на подготовку в аудитории -1, 5 часа.

2. Устный перевод официального или частного делового письма с иностранного языка на русский без словаря с предварительным беглым ознакомлением исходного текста.

Время на подготовку в аудитории – 20 минут.

3. Устная презентация (10 минут), которая включает заранее подготовленное сообщение о себе, своей семье, увлечениях, своем школьном и вузовском образовании, факультете, студенческой жизни, мотивации в пользу выбора программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» как второй специальности, планов будущей карьеры и стиля жизни.

Процедура итогового квалификационного экзамена предусматривают критерии оценивания отдельных аспектов вопросов билета (чтение, точность перевода основной информации, точность перевода второстепенной информации, соответствие нормам русского языка – по первому вопросу; точность передачи основной и второстепенной информации и соответствие нормам русского языка – по второму вопросу; темп речи, логичность и полнота изложения, лексико-грамматическая грамотность, умение вести дискуссию – по третьему) и выставление на этой основе общей оценки.

Наличие критериев оценки экзамена обеспечивает максимальную объективность и снимает затруднения преподавателя при оценке ответов студентов.

В ходе экзамена студенты проявили:

1) умения и навыки письменного перевода, которые заключаются в понимании проблематики переводимого текста, успешном применении основных переводческих стратегий и тактик, владении техникой предпереводческого анализа и грамотном выделении единиц разных уровней языковой иерархии, требующих самостоятельного решения при переводе, умении профессионально пользоваться справочными источниками, в том числе электронными словарями и Интернет-ресурсами, грамотном оформлении перевода;

2) знание основ английского языка делового общения (в частности, жанра делового письма), тематических и лингвистических особенностей иноязычной деловой корреспонденции и хорошо сформированные навыки перевода с листа;

3) сформированные навыки общения на профессиональные темы – как в виде монологических высказываний, так и в виде дискуссии с преподавателями.

Вместе с тем следует отметить и типичные недостатки, которые в обобщенном виде можно представить в виде разработанной нами типологии ошибок.

При работе над текстом по специальности в части раздела «Фонетическое чтение» имеет место: а) неправильное произношение узкоспециализированных отраслевых терминов и общетерминологической лексики (как правило, латинского и греческого происхождения): *combustion, hydrogen, mercury, process, numerous, data, experiment, reservoir, determine;* б) ошибки в словесном ударении: *per cent, effect- to*

effect, increase- to increase, analysis, process; в) ошибки в интонационном оформлении частей высказывания (неверное тема-рематическое членение предложения), несоблюдение интонационного контура сложного предложения: *More recently,/* ***the advances*** *in computational fluid dynamics software and computer power/* ***raised*** *the possibility of determining the performance of pipeline mixing with tees/ by simulation * rather than by experiments.*

При переводе специального текста студентами не всегда адекватно понимается синтаксическая структура иноязычного предложения (функциональная перспектива предложения), неверно трактуются типы придаточных, вводимые омонимичными союзами и союзными словами (*since*, *for*, *if*), не всегда соблюдаются нормы лексико-фразеологической сочетаемости языка-цели, что неизбежно влечет за собой неоправданное калькирование английских словосочетаний при переводе на русский язык: *computer simulation* –компьютерная симуляция, *access to electricity* – доступ к электричеству (доступность электроэнергии).

Как показала практика, достаточно эффективным способом работы над ошибками является предпереводческий анализ одного и того же фрагмента текста по специальности на занятии с последующим переводом и редактированием текста на языке-цели, а также создание индивидуального англо-русского глоссария узкоспециализированных и общеупотребительных терминов по основному направлению своей профессиональной деятельности (нефтедобыча, нефтепереработка, строительство трубопроводного транспорта, информационные технологии, менеджмент в нефтегазовой отрасли промышленности и т.д.).

Переводы деловых писем в целом были выполнены вполне адекватно.

Недостатками в данном аспекте следует, прежде всего, считать употребление неверной формы обращения при переводе: (*Mr*/мистер (господин*), Ms*/ мисс/миссис, *Dear*/Дорогой (ая)(ие) (Уважаемый(ая)(ые); неучет модальности текста: *We need breakfast* – Нам нужен завтрак… (Мы бы хотели заказать завтрак), *We would like to request a grant* – Мы хотим попросить грант (Мы бы хотели получить грант).

При передаче содержания письма студентами неверно передаются названия британских и американских фирм и корпораций, которые нередко являются семантическим центром письма: Компания Вейст Менеджмент вместо «Компания по контролю за утилизацией бытовых отходов») и не всегда внимательное отношение к непосредственному языковому окружению при переводе.

Среди типичных ошибок при выполнении перевода деловой корреспонденции отмечается и лексическое калькирование (дословный перевод вместо подбора клишированных словосочетаний): *She showed herself as a good team-player* – Она показала себя как хороший игрок команды (она продемонстрировала способность работать в

команде/коллективе), а также нарушение норм лексико-фразеологической сочетаемости: *the leading expert on a breed of cat called…* – ведущий специалист по котам (специалист в области разведения кошек…, фелинолог в области разведения породы…); и стилевая разноплановость лексики, не-учет особенностей стиля русскоязычного делового письма:

I am writing this letter – Я пишу это письмо Вам (Обращаюсь к Вам / Настоящее письмо … .

Рекомендацией преподавателям при подготовке перевода деловой корреспонденции может быть работа не только над переводом англоязычных писем, но и знакомство с клишированными фразами, принятыми в русскоязычном официальном письме, перевод с учетом контекста.

В устных презентациях о себе, своей учебе и профессиональной карьере допускаются ошибки в произношении общесловарных слов, прагмонимов и географических названий, причем как русских, так и англоязычных): *born, faculty, major, technical, work, world, thorough, Rosneft Siberia, Kazan, Orenburg, Rosneft, Shlumberger* и т.д..

К числу недостатков при подготовке устных презентаций отметим употребление русского идиома английского языка [3, с. 6]: *to finish the university with red diploma (to graduate with honours), my father gas golden hands (my father is clever with his hands); Dear members of the commission (Respected members of the examination board); to drink pills (to take pills*); а так же трудности при переводе русских слов и словосочетаний тематических групп «Учеба, образовательный процесс в вузе» и «Студенческая жизнь» (поступить в университет, ректор, кафедра, специальность, КВН, студвесна, стройотряд и т.д.), ошибки в употреблении артикля: *my father is* engineer; *English language* и, наконец, употребление неисчисляемых имен существительных во множественном числе: **hairs, knowledges, many good advices*.

Для устранения ошибок при подготовке к этой части заданий целесообразно во время занятий готовить фрагменты презентаций с последующим их обсуждением в классе и выполнением задания из серии:

а) послушайте своего коллегу, запишите ошибки и предложите правильный вариант на английском языке; b) подготовьте фрагмент устной презентации о себе дома. Запишите себя на диктофон, прослушайте и исправьте ошибки. Сделайте повторную запись и прослушайте еще раз.

Однако, несмотря на указанные ошибки, можно уверенно констатировать, что качество подготовки выпускников программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» является высоким по всем направлениям этой подготовки.

За годы своей работы диплом о профессиональной переподготовке по направлению «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Самарском государственном техническом университете получили более

тысячи человек. Мы не останавливаемся на достигнутом и будем находить все новые и новые способы повышения качества обучения и мотивации слушателей.

Успешная реализация программы невозможна без тесного сотрудничества с работодателями. Именно они являются основными заказчиками при подготовке специалистов в той или иной области.

Такие компании, как Шлюмберже (*Schlumberger*), Шнайдер Электрик (*Schneider Electric*), Роснефть, Транснефть-Приволга, Неткракер Текнолоджи (*Netcracker Technology*), Нестле (*Nestle*) и многие другие высоко оценивают качество подготовки и уровень знаний наших выпускников и отмечают не только профессиональное владение иностранным языком, но и первой специальностью, полученной в рамках освоения основной образовательной программы.

Наряду с имеющимися формами обучения, планируется также проведение вебинаров с носителями языка в рамках инклюзивного обучения, что позволит не только изучить иностранный язык, но и погрузиться в культуру и особенности национального быта страны изучаемого языка. Ведь ни для кого не секрет, что знание языка – это лишь половина успеха, гораздо важнее понимать специфику его применения, исходя из тех или иных задач.

Несмотря на многолетнее существование данной программы ДПО, интерес к ней не только не угасает, а, напротив, отмечается устойчивый рост востребованности, о чем свидетельствует победа в III Всероссийском конкурсе проектов в сфере дополнительного профессионального образования «Образовательный марафон–2018». Группа высококвалифицированных экспертов признала, что из 150 программ дополнительного образования, представленных на конкурсе, данная программа полностью отвечает отраслевым и региональным требованиям рынка труда и способствует эффективному развитию человеческого капитала в условиях социально-экономической модернизации России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Евдокимова М.Г. Инновационные подходы к подготовке переводчиком // Профессиональное лингвообразование: материалы двенадцатой международной научно-практической конференции. Июль 2018 г. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2018. – 466 с.

2. Митягина, В.А. и др. Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты // Коллективная монография; по общ. ред. В.А. Митягиной. – М.:ФЛИНТА : Наука, 2012.—304 с.

3. Щенникова Н.В. Структурно-семантические и функциональные характеристики русского идиома английского языка // Автореферат дисс. … канд. филол. наук. – Самара, 2017. – 46 с.

Буробина С.В.

К ВОПРОСУ ОБ АУДИРОВАНИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения аудированию на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах. Описываются две подсистемы упражнений для обучения аудированию: подготовительная и коммуникативная.
Ключевые слова: обучение аудированию, подготовительные упражнения, коммуникативные упражнения.

Burobina S.V.

ON LISTENING WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. In the article features of listening education at foreign language lessons in non-linguistic higher educational establishments are dealt with. Two subsystems of exercises of listening education: training and communicative are described.
Key words: listening education, training exercises, communicative exercises.

Современное общество требует новых подходов к подготовке специалистов в различных сферах деятельности. Выпускник современного вуза должен обладать не только совершенными знаниями в своей области, но и владеть иностранным языком на профессиональном уровне.

Целью обучения иностранному языку студентов и курсантов неязыковых специальностей должно стать достижение уровня, достаточного для его практического использования в будущей профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, формирующей профессиональные умения. Современному выпускнику необходимо уметь использовать иностранный язык в различных сферах общения: в виде бесед с иностранными коллегами, выступлений на конференциях, написание деловых и электронных писем.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку должно быть направлено на развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Рассмотрим особенности обучения аудированию на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах. Целью обучения аудированию является формирование умений восприятия и понимания высказываний собеседника на иностранном языке, в соответствии с определенной ситуацией и сферой общения.

Разберем подробно систему упражнений для обучения аудированию. Эта система должна обеспечить:

а) соответствие упражнений психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемых на слух сообщений;

б) возможность корреляции аудирования с другими видами речевой деятельности, и в первую очередь с говорением;

в) управление процессом формирования умений и навыков аудирования;

г) успешную реализацию конечной практической цели и промежуточных задач обучения.

В отечественной методике чаще всего различают две подсистемы упражнений: тренировочную/подготовительную и речевую/ коммуникативную.

Подсистема тренировочных/подготовительных упражнений является крайне важным звеном общей системы упражнений, хотя это еще не речевая деятельность, а создание основы и средств для ее осуществления. Она призвана обеспечить техническую сторону аудирования, снять лингвистические и психологические сложности смыслового восприятия, развить умения логико-смысловой обработки знаков более низкого уровня – от слов до микротекстов.

В целом к этой подсистеме упражнений можно предъявить следующие требования:

1) сочетание элементарных операций со сложными умственными действиями, развивающими творческие возможности обучающихся и позволяющими им уже на данном этапе сочетать мимическую деятельность с логико-смысловой;

2) строгое управление процессом подготовки к аудированию за счет создания опор и ориентиров восприятия;

3)постепенность увеличения языковых сложностей;

4) концентрация внимания на одной сложности или на группе аналогичных сложностей;

5) сочетание в упражнениях известного и неизвестного материала;

6)направленность внимания на форму и содержание. [1, с. 179-181].

Подготовительные упражнения

1. Упражнения для обучения речевому слуху:

- прослушайте и повторите несколько пар слов:

law — low; singen — sinken;

- определите на слух рифмующиеся слова, отметьте их цифрами, например:

sort — pot — part; — port (1,4).

2. Упражнения для обучения вероятностному прогнозированию:

- прослушайте ряд прилагательных (глаголов), назовите существительные, которые с ними чаще всего употребляются;

- назовите значения слов, образованных из известных вам элементов, например:

thankful, thankless (thank) to reread (read)

grünlich (grün) Kleidung (das Kleid)

chanson (chante) Voyager (voyage)

- прослушайте ряд речевых формул, назовите (на родном или иностранном языке) ситуации, в которых они могут употребляться.

3. Упражнения для развития кратковременной и словесно-логической памяти:

- прослушайте ряд изолированных слов, запомните и воспроизведите из них те, которые относятся к одной теме.

4. Упражнения в распознавании на слух реалий и аббревиатур:

- прослушайте фразы, содержащие географические названия, сходные по звучанию (например: Brazil — Brasilia, die Schweiz — Schweden). Объясните разницу на иностранном (или родном) языке.

5. Упражнения в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки:

- прослушайте ряд глаголов, образуйте от них существительные с суффиксом -er, например:

to listen — listener;

- прослушайте сложные и производные слова, образованные из известных вам словообразовательных аффиксов (или слов), переведите их (или поясните их употребление в предложении);

- определите значение интернациональных слов по контексту и их звуковой форме;

- определите значение незнакомых слов с помощью дефиниций (описания) на иностранном языке;

- просмотрите ключевые слова и назовите тему, которой посвящен аудиотекст. Затем прослушайте аудиотекст и проверьте правильность своего ответа.

Подсистема речевых/коммуникативных упражнений способствует выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению (контактному и дистантному), без опор, подсказок и предварительного ознакомления с ситуацией или темой.

Учитывая необходимость управления формированием речевых умений, а также важность взаимодействия аудирования и говорения в подсистеме речевых упражнений, целесообразно выделять группы следующего назначения:

а) упражнения для частично управляемого обучения аудированию;

б) упражнения для неуправляемого обучения аудированию;

в) упражнения для развития умений смысловой переработки и фиксации воспринятой информации.

Если сравнить между собой отдельные группы речевых упражнений, то легко заметить, что упражнения группы а) выполняются в условиях, облегчающих смысловое восприятие на слух, делающих его более целенаправленным, подсказанным с точки зрения направленности мысли, уточнения ситуации общения и т.д.

Нарастание трудностей (см. группы б) и в)) происходит за счет усложнения языковой формы речевого сообщения, увеличения объема текста, варьирования различных источников информации, сокращения/исключения визуальных опор, устранения заданий – инструкций, предшествующих смысловому восприятию на слух и др.

1. Упражнения для частично управляемого обучения аудированию:

- ознакомьтесь с планом центра города Лондона (Берлина, Парижа), прослушайте описание этого центра. Перескажите содержание текста на иностранном языке, опираясь на план, а также на реалии и имена собственные, написанные на доске;
- прослушайте текст, опираясь на ключевые слова/план. Распределите слова/пункты плана в последовательности, отражающей содержание текста;
- прослушайте текст, ознакомьтесь затем с 2-3 заголовками. Выберите наиболее подходящий, прокомментируйте его, дополните подзаголовками;
- прослушайте сообщение, определите тип текста (например, диалог, описание, интервью и т.д.) и основную тему;
- прослушайте текст и заполните таблицу, касающуюся сходства и различия в культуре двух стран;
- прослушайте начало диалога, расширьте и дополните заключительную реплику одного из партнеров;
- прослушайте часть диалога, продолжите его в парной работе с одним из обучающихся;
- прослушайте монологический текст-описание, дайте развернутые ответы на вопросы, имеющиеся в ключе/написанные на доске и т.п.

2. Упражнения для неуправляемого обучения аудированию:

- прослушайте текст в фонозаписи, разделите его на смысловые части и озаглавьте их/составьте план;
- прослушайте фрагмент диалогической речи, перескажите содержание разговора в форме монолога;
- прослушайте текст, охарактеризуйте ситуацию общения;
- прослушайте сообщение обучающихся по заранее заданной теме, прокомментируйте высказывания, дополните их новыми сведениями.

3. Упражнения для развития умений смысловой переработки и фиксации воспринятой на слух информации:

- прослушайте текст, составьте аннотацию/тезисы;
- оцените прослушанный текст с точки зрения того, что было интересно/неинтересно, ново/не ново;

- укажите, где можно использовать данные, содержащиеся в прослушанном тексте;

- прослушайте текст, обсудите ряд проблемных вопросов по затронутой теме. [1, с. 181-185].

Если группа речевых упражнений 1 предназначается для создания ориентировки восприятия, развития речевой догадки, прогнозирования, для развития умений соотносить заголовки с содержанием, пользоваться синонимическими заменами и видоизменять структурно-композиционную характеристику аудиотекста, то упражнения групп 2 и 3 связаны с расширением, развертыванием информации, с сопоставлением и обобщением, с постановкой узловых вопросов. Процесс расширения информации связан с высокой степенью умственной активности, требует хорошего знания языка и эрудиции. Эти упражнения дают возможность проверить не только полноту понимания, но и глубину осмысленности содержания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2004. – с.179 - 185.

Варламова О.Ф.

ЭВФЕМИЗМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБЩЕНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эвфемизации речи в пенитенциарной сфере, обосновывается необходимость изучения эвфемизмов при обучении профессионально-ориентированному английскому языку.
Ключевые слова: эвфемизм, пенитенциарный дискурс, профессионально-ориентированное общение, английский для профессиональных целей.

Varlamova O.F.

EUPHEMISMS IN PROFESSIONAL COMMUNICATION

Abstract. The article discusses the peculiarities of euphemisms in the penitentiary sphere. The importance of studying euphemisms in teaching English for vocational purposes is emphasized.
Keywords: euphemism, penitentiary discourse, professional communication, English for vocational purposes.

Богатый человеческий опыт требует описательного разнообразия. Язык тонко реагирует на все изменения в жизни человеческого коллектива, а также создается и формируется обществом. В обществе существует тенденция избегать называть вещи и предметы напрямую по разным причинам. Потребность в эвфемизме носит как социальный, так и эмоциональный характер, поскольку позволяет обсуждать «обидные» или запретные темы (такие как секс, внешность или религия), не раздражая, не оскорбляя и не расстраивая других людей. Эвфемизмы – продукт социальных норм, традиций, культуры и даже истории. Они стали неотъемлемой частью повседневного дискурса. Несмотря на это, большинство из нас не задумывается над тем, какое значение они играют в нашем восприятии окружающего мира.

Как и во многих языках, в английском языке эвфемизмы используются гораздо чаще, чем можно предположить. Это мощные лингвистические инструменты, которые настолько глубоко внедрены в язык, что мы ежедневно неизбежно сталкиваемся с ними при чтении, письме или говорении. Поэтому изучение эвфемизмов и обучение языковой корректности является очень важным аспектом изучения иностранного языка.

О необходимости изучения эвфемизмов студентами-лингвистами говорят многие ученые. Так, метод проектов при изучении эвфемизмов английского языка в рамках дисциплины «Лексикология» описывает О.В.Обвинцева [1]. О формировании межкультурной компетенции посредством обучения эвфемизмам пишет в своих работах О.В.Чибисова

[2], [3]. Вместе с тем, при обучении профессионально-ориентированному английскому языку эвфемизмам уделяется недостаточное внимание. Тематический анализ показывает, что такие сферы, как образование, преступление и наказание, медицина, деятельность полиции, военных, политиков и так далее, широко подвержены процессам эвфемизации. Эвфемизмы являются одним из источников новой профессиональной терминологии, которую необходимо осваивать при изучении английского языка для специальных целей. Сами названия профессий довольно часто подвержены эвфемизации. Это объясняется желанием повысить престижность своей профессии, не чувствовать себя ниже в социальном положении, завоевать уважение других или избежать смущения. Garbage collector заменяется на sanitation engineer, secretary на administrative assistant, prison guard на correctional officer.

С развитием общества и технологий эвфемизмы изобилуют и в сфере образования. В целом, эти расплывчатые выражения не вызывают двусмысленности, и используются только для того, чтобы избежать грубости или смягчить негативный смысл. Например, умственно ограниченного ученика называют *slow student* или *underachiever,* слабоумного *person with learning difficulties* или *special needs*. Если учащийся лжет, говорят, что он *misspoke, bends the truth, tells a white lie, colors the truth, is economical with the truth, dissembles, is unreliable* и так далее. Если он жульничает с выполнением заданий, слово *cheating* может быть заменено на *peer homework, comparing answers, collaborating, harvesting answers*. Про ученика ниже среднего говорят *he can do better with help*. Про высокомерного и заносчивого *he has qualities of leadership, but needs help in learning to use them democratically* [7].

Использование эвфемизмов в пенитенциарном дискурсе было проанализировано нами на материале современного английского языка (тексты периодических изданий, научные статьи в области исполнения наказаний). Основными целями эвфемизации здесь являются:

* политкорректность: например, Управление программ юстиции, одно из подразделений Министерства юстиции США, объявило, что оно больше не будет использовать такие термины, как *felons* (уголовные преступники) или *convicts* (осужденные) в отношении освободившихся заключенных. Впредь к бывшим осужденным и уголовникам будут обращаться как *person who committed a crime* (лицо, совершившее преступление) или *individual who was incarcerated* (человек, который был заключен в тюрьму) [5];

* смягчение истинного смысла: несовершеннолетних преступников (*young criminals*) все чаще называют уже даже не *juvenile delinquents*, а *young people involved in the justice system* или *justice-involved youth* [6];

* сокрытие неприятной реальности: так, Соединенные Штаты, официально заявляя, что «в стране не существует систематического

использования одиночного заключения», не только скрывают истинный смысл, но и вводят читателей в заблуждение [4]. В зависимости от цели помещения заключенного в изолированные условия, когда он *poses a risk to himself or to others* (представляет опасность для себя или других), или *refuses to be cooperative* (отказывается сотрудничать), и все другие методы воздействия исчерпаны, его отправляют в своего рода *time out*, пока он не научится вести себя. Или заключенному может понадобиться *privacy* для его же собственной безопасности. Кроме того, *solitary confinement* (одиночное заключение) может называться по-разному в разных штатах: *administrative segregation, communication management units, complex detention units, disciplinary segregation, intensive management units, involuntary protective custody, restricted housing units, security housing units, special housing units*;

* маскировка негативного понятия: большое число эвфемизмов, употребляемых для описания деятельности сотрудников тюремных учреждений, призвано избежать отрицательного впечатления от прямого наименования: *capital punishment* вместо *death penalty; correctional facility* вместо *prison; inmate* вместо *prisoner; incarceration* вместо *imprisonment*.

Кроме того, что изучение эвфемизмов помогает понимать истину при чтении материалов на английском языке в письменных источниках (в газетах, журналах, научных статьях, книгах), верно интерпретировать информацию, сообщаемую по радио и телевидению, улучшить межкультурную коммуникацию в различных ситуациях, для изучающих профессиональный язык оно необходимо для понимания особенностей мышления и культуры представителей профессионального социума другой страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе : монография / Л.И. Корнеева [и др.] ; под общ. ред. Л.И. Корнеевой. – Екатеринбург : УрФУ, 2016. – 288 с.

2. *Чибисова О.В.* К вопросу об использовании эвфемизмов в межкультурной коммуникации//Вестник Дагестанского государственного университета. 2013. Вып. 3. С. 220-224;

3. *Чибисова О.В.* Формирование межкультурной компетенции посредством обучения эвфемизмам// научно-методический электронный журнал «Концепт» 2013. № ТЗ. С. 396-400.

4. *Beryl Lipton, JPat Brown* “Solitary Confinement” may go by a different name in your state. June 16, 2015. MuckRock news site. [Электронный ресурс]. URL: https://www.muckrock.com/news/archives/2015/jun/16/solitary-confinement-may-go-different-name-your-st/

5. The Washington Post May 4, 2016. [Электронный ресурс]. URL: https://www.washingtontimes.com/news/2016/may/4/justice-dept-no-longer-use-terms-felon-convict/

6. US Department of Justice Press Release Number 16-494. April 25, 2016. [Электронный ресурс]. URL: https://www.justice.gov/opa/pr/departments-justice-and-housing-and-urban-development-award-175-million-help-justice-involved

7. *Zhou Lina*. Euphemism in Modern American English. Sino-US English Teaching, April 2015, Vol. 12, No. 4, 265-270.

Васильева И.В.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал иностранного языка в контексте гуманистической парадигмы отечественного образования, проблема духовного становления человека в ходе овладения иностранным языком в вузе. Обосновывается возможность возвращения к антропологическому идеалу отечественной гуманистической образовательной традиции посредством гуманистического потенциала иностранного языка.
Ключевые слова: антропологический идеал, гуманистический потенциал иностранного языка, духовное становление личности.

Vassilyeva I.V.

FOREIGN LANGUAGE AT A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IN THE CONTEXT OF HUMANISTIC PARADIGM OF NATIONAL EDUCATION

Abstract. The article considers the potential of a foreign language in the context of the humanistic paradigm of national education, the problem of inner personal development by mastering a foreign language at a higher educational establishment is considered The possibility of returning to the anthropological ideal of national humanistic educational tradition through the humanistic potential of a foreign language is proved.
Key words: anthropological ideal, humanistic potential of a foreign language, inner personal development, national humanistic educational tradition.

В эпоху технократизации всех сфер общественной жизни, девальвации общечеловеческих ценностей и глобальных конфликтов особым смыслом наполняется проблема воспитания Человека Человечного, проблема возвращения к «антропологическому идеалу» [6] отечественной педагогики. Выдающиеся педагоги современности прямо заявляют о «системном гуманитарно-политическом кризисе отечественного образования» [6], к которому привело реформирование системы высшего образования в контексте интеграции России в единое европейское образовательное пространство в соответствии с искаженно понятыми реформаторами нормами Болонского процесса. Утилитарно-прагматический характер реформ способствовал тому, что в значительной мере была утрачена стратегическая цель образовательного процесса – всесторонне развитая гармоничная личность, обладающая способностью и готовностью к пониманию и принятию гуманистического идеала – «Человек как наивысшая ценность» и ориентирующаяся на истинные ценности социальной действительности в процессе жизнедеятельности. В

этих условиях возвращение к «антропологическому идеалу» отечественной педагогики должно осуществляться в рамках гуманистической парадигмы российской образовательной традиции «без рабского следования неверно понятым чужим концепциям» [5], поскольку утрата гуманистических традиций отечественной педагогики приведет к формированию поколений потребителей, функционеров, узкопрофильных «ремесленников», чего никак нельзя допустить [1, с. 186]. Гуманистическая концепция, связанная с безоговорочным признанием человека высшей ценностью, должна составлять основу любой современной стратегии развития образования [3], а стратегическая цель образовательного процесса, а именно формирование гармонично и всесторонне развитой личности должна стать идейным основанием профессиональной подготовки.

Широкие возможности для решения данной проблемы предоставляют дисциплины гуманитарного цикла, обладающие огромным гуманистическим потенциалом, в частности, дисциплина «Иностранный язык», объединяющая обучающихся всех специальностей и направлений подготовки и создающая единое гуманитарное пространство в вузе. Процесс становления Человека в рамках занятий по иностранному языку детерминируется самими характеристиками языка в целом, и иностранного в частности.

И.А. Зимняя выделяет три общих для родного и иностранного языков группы характеристик, обеспечивающих формирование социальных, интеллектуальных и личностных проявлений человека, владеющего и овладевающего языком. Первую группу составляют характеристики языка как средства: 1) общения; 2) вхождения в языковую общность, идентификации, отождествления; 3) присвоения социального опыта; 4) приобщения индивида к культурным ценностям (общеобразовательная функция языка). Эта группа характеристик языка соотносится с собственно социальными функциями человека. Первая и вторая характеризуют язык как средство социального взаимодействия. Третья и четвертая определяют его как средство социального развития самой личности в процессе общения, что базируется на основополагающем тезисе: язык – важнейшее средство человеческого общения.

Вторая группа характеристик языка включает те, которые определяют язык как средство формирования интеллекта, собственно языкового сознания человека. Современная психология и языкознание отмечают активность той роли, которую язык играет в познании. В эту группу входят характеристики языка как средства: 5) соотнесения индивида с предметной действительностью через ее номинацию, индикацию; 6) обобщения в процессе формирования понятийного, категориального аппарата человека; 7) расширения, дифференциации, уточнения понятийно-категориального аппарата; 8) опосредствования высших психических функций человека; 9) удовлетворения коммуникативной и познавательной потребности;

10) средства решения коммуникативных, познавательных, профессиональных задач. В этих характеристиках языка отражаются и реализуются интеллектуальные функции человека.

Третью группу составляют характеристики языка как средства: 11) осознания собственного «Я»; 12) рефлексии, а затем и вместе с тем выражения себя (самовыражения) и саморегуляции. Рефлексия как отражение самого себя, своих интересов, мотивов, состояний подразумевает отражение собственных действий, означает их презентацию, представленность сознанию. Этот процесс включает в себя вербализацию и основывается на ней. Язык как знаковая система является формой становления, развития и существования личностной рефлексии. Эти две характеристики языка соотносятся с формированием самосознания личности, в котором наиболее важное место отводится формированию «образа-Я» и механизма рефлексии [4].

Следовательно, сама сущность феномена «язык», который в учебном процессе представлен аутентичными материалами, выступает детерминантой развития собственного мировидения и миропонимания, диалогичности, рефлексивных и эмпатических способностей, терпимости и уважения к партнерам межличностного взаимодействия. Язык как средство социального развития личности в процессе общения, средство социального взаимодействия, средство развития интеллекта, самосознания личности и активизации механизма рефлексии выступает средством формирования гармонично и всесторонне развитой личности, обладающей устойчивым гуманистическим мировоззрением, комплексом гуманистических ценностей и ценностных ориентаций, поскольку способствует осознанию и принятию собственной индивидуальности, целостности собственного Я и развивает способность к внемлющему, слышащему отношению к собеседнику как к равноправному Другому. Благодаря своим сущностным гуманитарно-ориентированным ресурсам иностранный язык, представленный в аутентичных материалах, обладает особой способностью развивать «настройку» на другого человека и воспринимать его как уникального носителя языковой культуры. В содержании, методике, технологиях и способах познания иностранного языка кроется возможность целостного познания сущности и смыслов человеческого слова, поступка, и самого человека. Созданные носителями языка тексты, средства художественного воздействия, публицистика и другие источники, обладающие социокультурной ценностью, языковой, содержательной и смысловой информативностью, проблемностью, несущие нравственную смысловую нагрузку, поднимающие общечеловеческие проблемы, вызывают дискуссию, побуждают читателя или зрителя к размышлению. Аутентичные языковые материалы априори в силу своих сущностных характеристик вовлекают обучающихся в диалог культур, понимаемый как «обмен культурными ценностями,

деятельностями (точнее, обмен способами осуществления деятельностей, то есть обмен операциями), как обмен образами сознания, ассоциированными с конкретными словами и описанными в текстах с целью постижения образа сознания носителей другой культуры в ходе рефлексии над различиями квази-идентичных образов своей и другой культуры» [7, с. 40].

В процессе познания в ходе овладения иностранным языком и другой культурой транслируется лингвокультурный опыт, включающий в себя отношение обучающегося к себе, миру, опыт творческой деятельности. Анализируя и сопоставляя ценности изучаемой культуры с национальными, обучающийся выстраивает свое отношение к ним и к объектам изучаемой действительности, формирует свои нравственные предпочтения, собственное мировидение и миропонимание. Аутентичные тексты продуцируют развитие способности к сопереживанию, сочувствию, способности и готовности осмыслить и принять национальное своеобразие страны изучаемого языка, то есть развитию этнической, расовой, социальной терпимости, речевого такта, деликатности и вежливости, неконфликтности. Приобщаясь к другой культуре, обучающийся, опираясь на ценности родной культуры, учится уважительно и толерантно относиться не только к культуре и народу страны изучаемого языка, но и к партнерам, осуществляющим совместную деятельность, учится взаимодействовать с окружающими на основе принципов диалогического общения.

В целом иностранный язык как учебная дисциплина решает не только лингводидактические, но и общепедагогические задачи, развивает не только лингвистическую компетентность обучающегося, но и способствует духовному становлению личности на основе абсолютных гуманистических принципов отечественного образования [2]: принципе самоценности человека, принципе субъект-субъектного взаимодействия, безусловного принятия Другого как самоценной сущности, принципе рефлексии, принципе примата воспитания над обучением.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Васильева И. В., Зотова К. В. В поисках путей возвращения к антропологическому идеалу гуманистической традиции отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 178-186.

2. Васильева И. В. Принципы компетентностного подхода в контексте гуманистической традиции отечественного образования // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт : материалы XXV Ряз. пед. чтений : в 2 т. / под общ. ред. Л. А. Байковой, Н. В. Мартишиной, Л. И. Архаровой. Рязань : РГУ имени С.А. Есенина, 2018. Т. 2. С. 152-157.

3. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. М. : Academia, 2001. 188 с.

4. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку. М. : Русский язык, 1989. 280 с.

5. *Калвачевский Б.А.* Высшее образование – реформа или уничтожение? [Электронный ресурс] // Полярная звезда. 2008. Режим доступа: https://newsland.com/user/4297760152/content/vysshee-obrazovanie-ndash-reforma-ili-unichtozhenie/4384412.

6. *Слободчиков В.И.* Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 9–14.

7. *Тарасов Е. Ф.* Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. 2004. № 4. С. 34–48.

Воробьев Ю.А.

ВОЗМОЖНОСТИ ОСТЕНСИВНОЙ СЕМАНТИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности раскрытия страноведческого потенциала культурно-маркированных лексических единиц с помощью остенсивных средств. Показывается эффективность данного типа семантизации и даются предложения по ее использованию в учебной литературе для неязыковых вузов.
Ключевые слова: иностранный язык, учебная литература, культурно-маркированная лексика, остенсивная семантизация

Vorobyev Yu. A.

OSTENSIVE MEANS OF SEMANTIZATION OF CULTURALLY-BOUND LEXEMES IN TEXTBOOKS FOR NON-LINGUISTIC TERTIARY EDUCATION

Abstract. The article discusses the possibilities of revealing country specific information of culturally-bound lexemes using ostensive means. The author shows the effectiveness of this type of semantization and gives guidance on the use of this method in educational literature for non-linguistic tertiary education.
Key words: foreign language, educational literature, cultural-bound vocabulary, ostensive semantization

Процесс обучения иностранному языку - это, прежде всего, процесс обучения правильному пониманию и употреблению лексики данного языка. Без определенного запаса слов, хотя бы незначительного, владеть языком невозможно. Необходимость семантизации лексических единиц возникает у преподавателя иностранного языка в процессе обучения постоянно. Как правило, в том случае, когда значение слова неизвестно обучающемуся и не может быть им найдено самостоятельно.

Способ семантизации слова всегда зависит от конкретной ситуации. Как подчеркивал В.Д. Девкин, «выбор того или иного приема семантизации определяется рядом факторов – назначением данного объяснения, областью его применения, степенью требующейся точности, осведомленностью и подготовленностью «толкователя слова» и слушателя, условиями ситуации общения и, не в последнюю очередь, спецификой самого слова» [2, с. 11].

В ходе занятия из множества способов семантизации лексики мы, как правило, выбираем один из вербальных, раскрывающих значение слова путем словесного описания объекта речи, мысли. Чаще всего это бывает перевод, т.е. мы просто называем иноязычный эквивалент. В некоторых случаях семантизация слова проводится с помощью перифразы или с использованием антонимов или синонимов. Иногда обучающемуся

предлагается самостоятельно обратиться к контексту и определить с его помощью значение искомого слова. В любом случае мы гораздо чаще обращаемся к вербальным способам семантизации, как более динамичным, в противовес невербальным, которые рассматриваются как вспомогательные.

Вместе с тем, в целом ряде случаев невербальная семантизация лексики, прежде всего, с помощью иллюстраций – визуальных средств обучения, компонентов содержания учебника или урока, средств наглядности (рисунков, фотографий и т.п.) [1, с. 76], понимаемая нами как остенсивная, переходит из разряда второстепенных, дополнительных в разряд важных. А в процессе преподавания иностранного языка данный вид семантизации часто становится просто необходимым, что предопределяется самой сущностью остенсивной семантизации – стремлением основывать развитие мышления человека на чувственно-наглядных впечатлениях, пробуждая у обучающихся аналитическую сторону их восприятия, а также необходимость обеспечения связи между конкретным и абстрактным в процессе приобретения знаний. Ведь какими бы сложными ни были мыслительные операции обучающегося, они всегда проходят на каком-то наглядном фоне, так как «человек по своей природе обладает потребностью в том, чтобы наглядная картина объекта познания постоянно витала перед анализирующей и синтезирующей деятельностью его разума» [4, с. 180].

Зрительный ряд и язык дополняют друг друга, их совместное применение ведет к оптимизации восприятия информации. Уже известная информация с помощью иллюстрирования уточняется и углубляется. Все эти принципы активно используются при создании школьной учебной литературы по иностранному языку, но на вузовском этапе они отходят на второй план. Особенно характерно это для учебников по иностранному языку в неязыковых вузах. Именно в этой связи столь небогатые на семантизирующие иллюстрации отечественные учебные издания на занятиях часто дополняются презентациями или видеоподкастами на определенные темы. Причем дополнительный учебный материал, содержащий иллюстративный ряд, готовится как самим преподавателем, так и курсантами и студентами в форме докладов и сообщений. И это следует рассматривать не как дань «моде на презентации», а как стремление следовать естественному психофизиологическому алгоритму работы нашего мозга с определенной информацией.

Вместе с тем даже беглое знакомство с вузовской учебной литературой по иностранному языку, в частности для юристов, показало очень низкий уровень использования остенсивной семантизации лексики. Малое количество иллюстраций в учебных пособиях для специализированных вузов часто объясняется их информативной избыточностью, большим количеством абстрактной лексики, визуальная

семантизация которой весьма затруднительна, техническими причинами и т.п. Действительно, применение иллюстраций оправдано только в тех случаях, когда они действеннее языковых объяснений, проще, экономичнее, понятнее и точнее. Значительную конкуренцию вербальным способам семантизации иллюстрации могут составить при работе со словами-денотатами с ярко выраженной конкретно-предметной соотнесенностью, особенно в тех случаях, когда эта лексика имеет культурную маркированность.

Не вдаваясь в специфику классификаций культурно-маркированной лексики, остановимся на двух ее наиболее распространенных видах – словах-реалиях, обозначающих явления и предметы, характерные для какой-либо одной культуры и отсутствующие в другой, и фоновой лексике, т.е. понятийно тождественных лексических единицах, различающихся культурно обусловленными фрагментами периферии своего лексического значения.

Слова-реалии традиционно относят к безэквивалентной лексике и основными способом ее семантизации в переводоведении и лигвострановедении признается толкование, подкрепляемое калькированием или транслитерированием, поиском аналогов, представляющих наиболее близкие по значению слова из переводного языка, контекстуальным анализом. И все же в значительном количестве случаев этого бывает недостаточно без использования иллюстраций.

Так, например, можно долго и подробно описывать в разделе «Язык для общих целей» достопримечательности Лондона, Парижа или Берлина, но так и не добиться полноты понимания значения слов-реалий, не раскрыть культурную неповторимость обозначаемых ими внеязыковых объектов. Использование же иллюстраций сделает их семантизацию и точнее, и экономичнее во временном отношении. Это положение в методике преподавания иностранного языка далеко не ново, но применение его при разработке учебной литературы почему-то часто забывается, даже в ходе изложения таких общеобразовательных тем, как «Моя учеба», «Город» или «Страна изучаемого языка».

Свою эффективность остенсивная семантизация безусловно сохраняет и при работе над учебными темами в рамках программного блока «Язык для специальных целей». Так, например, отсутствующее в российской правоприменительной практике понятие «*Sicherungsverwahrung*» без проблем обнаруживается в юридическом справочнике и определяется как «лишение свободы лица не в качестве наказания за совершенное им преступление, а в качестве средства предупреждения возможного совершения этим лицом уголовно наказуемых деяний на какой-то срок» [3]. Однако необходимого представления об учреждениях, исполняющих данный вид заключения без иллюстрации получить невозможно. Фотографии учреждений дадут недостающую информацию об особой

организации мер исправления, процессе ресоциализации находящихся там лиц и т.п.

Фоновые слова, относящиеся к особой группе культурно-маркированной лексики, в ряде случаев бывают даже более трудными для семантизации, чем реалии. В ходе работы с фоновой лексикой ее понятийная тождественность постоянно вызывает в сознании обучающегося появление культурно обусловленного эталона, т.е. некоторого образа объекта с его типичными для данной культуры свойствами. Так, например, немецкие «учреждения открытого типа» (*offene Justizvollzugsanstalten*) всегда ошибочно представляются российскими обучающимися в виде колоний-поселений, а перевозка заключенных никогда не ассоциируется со специальным автобусом – стандартным транспортным средством в немецкой пенитенциарной системе. Именно остенсивная семантизация позволяет в этих случаях визуализировать инокультурный прототип и избежать в дальнейшем коммуникативных ошибок.

Помимо этого, у понятийно тождественных объектов часто обнаруживается особая культурная динамика. Так, например, на уроке приходится дополнительно подчеркивать, что «немецкий компот» нельзя пить, но можно только есть, творог немцы используют, прежде всего, для приготовления бутербродов и т.п. Уточнить данные культурологические особенности также с успехом могут остенсивные средства семантизации. В определенных случаях для этого может потребоваться несколько иллюстраций, что только приветствуется. С другой стороны, необходимо соблюдать принцип дидактической достаточности при визуальной семантизации лексики и не превращать учебное пособие в своеобразный журнал комиксов.

Серия иллюстраций на определенную тему позволяет выйти на иной уровень анализа культурно-маркированной лексики, а именно отразить ее особенность в некоторой совокупности, придав процессу семантизации определенную культурологическую «объемность». Например, при семантизации слова *Polizei* такой «визуальный объем» может быть достигнут не только с помощью иллюстраций, показывающих действия различных служб в Германии, но и фотографий, демонстрирующих знаки отличия или принадлежности к той или иной федеральной земле.

Комплекс иллюстраций в учебных пособиях с большой эффективностью можно использовать как материал для заданий, включая упражнения на комбинирование извлекаемой из них информации с информацией из текстовых источников. Конечно, для этого потребуются иллюстрации, подобранные с особой тщательностью, но при современных технических возможностях это не может быть непреодолимой трудностью.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что, несмотря на всю «компьютеризацию» учебного процесса, учебник или учебное пособие

остаются основными источниками знаний, и поэтому от их качества и иллюстративности напрямую зависит эффективность обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.И*. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

2. *Девкин В.Д.* Зрительная образность и раскрытие семантики слов // Дидактические принципы и повышение эффективности преподавания иностранных языков аспирантам и научным работникам/ Тез. докл. и материалы для обсуждения. М.: Изд-во МПГИ им. В.И. Ленина, 1985. С. 11-18.

3. *Додонов В.Н.* и др. Большой юридический словарь. М.: Инфра-М, 2001. 720 с.

4. *Славин А.В.* Наглядный образ в структуре познания. М.: Политиздат, 1971. 271 с.

Денисова С.С.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация. Рассматривается профессионально ориентированное обучение иностранному языку сотрудников правоохранительных органов, внедрение многоуровневой системы подготовки специалистов, взаимосвязь обучения иностранному языку с практической деятельностью сотрудников правоохранительных органов. использование ситуаций общения на иностранном языке в их профессиональной деятельности.
Ключевые слова: сотрудники правоохранительных органов. ситуации общения.

Denisova S.S

TRAINING LAW ENFORCEMENT OFFICIALS IN FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article throws light on professionally oriented teaching a foreign language of law enforcement officials, implementation of many staged system of training of specialists, coordination of training of foreign language with practical activity of law enforcement bodies, usage of communication situations in their practical work..
Key words: law enforcement officials, communication situations.

Существенные изменения в организации и содержании профессионального образования происходят в настоящее время на основе накопленного в Республике Беларусь опыта реализации образовательной политики, международного сотрудничества правоохранительных органов, приобщения к мировой практике подготовки кадров для правоохранительных органов. Развитие системы высшего образования Министерства внутренних дел Республики Беларусь осуществляется на основе ряда принципов, к которым можно отнести:

- взаимосвязь высшего профессионального образования с общей национальной системой образования;
- соответствие профессионального образования государственным стандартам нового поколения;
- внедрение многоуровневой системы подготовки специалистов;
-преемственность уровней образования, согласованность учебных планов и программ, что предоставляет возможность получения высшего образования на нескольких уровнях;
- взаимосвязь профессионального образования с практической деятельностью правоохранительных органов;
- наличие разнообразных форм получения профессионального высшего образования.

Многоступенчатая система высшего образования в Республике Беларусь и других развитых странах обязательно должна отвечать ряду требований, таких как: проработка проблемы на законодательно-правовом уровне; определение целей и содержания высшего профессионального образования; продолжительность высшего профессионального образования и его структура; сопровождение учебного процесса; организация высшего профессионального образования; контроль и оценка знаний обучающихся; степень изучения иностранных языков.

Качественный уровень владения иностранным языком является одной из главных задач высшего образования в современных условиях и неотъемлемой составной частью профессионального образования. Подготовка специалистов для системы Министерства внутренних дел предполагает овладение сотрудниками правоохранительных органов иностранным языком, в первую очередь, для обеспечения профессиональной деятельности (взятие объяснений у иностранных граждан при проведении следственных действий, нарушении иностранными гражданами правил дорожного движения и иных административных правонарушений, а также участие сотрудников правоохранительных органов в международных семинарах, конференциях, взаимодействие по линии Интерпола и многое другое). Такой подход способствует формированию у сотрудников правоохранительных органов мотивации к изучению иностранного языка как средству общения. Необходимо также отметить, что целями обучения иностранному языку в данном случае является развитие и закрепление способности обучающихся выражать свои мысли на иностранном языке адекватно намерению и коммуникативной ситуации, а также введение их в сферу иноязычного профессионально ориентированного общения.

Использование ситуаций профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов на практических занятиях по иностранному языку предоставляет возможность обучающимся применять приобретенные знания, вступать в разнообразные отношения в предполагаемых ситуациях профессиональной деятельности и жизненных ситуациях. Каждая ситуация должна соответствовать языковым возможностям обучающихся, с одной стороны, и выполнять вполне определенную учебно-методическую функцию, с другой. Иными словами, ситуация является целью, для достижения которой обучающиеся должны овладеть определенным языковым материалом и сформировать соответствующие речевые навыки и умения. В то же время ситуация должна:

- во-первых, обеспечить возможности для активизации употребления усвоенного языкового и речевого материала в цельном, структурно и содержательно целенаправленном отрезке «действительности ситуации» и развертываемой в ситуации речевой деятельности;

- во-вторых, создать условия для речевой практики обучающихся и формирования речевого опыта общения в условиях разыгрываемой ситуации;

- в-третьих, стать своеобразной обратной связью для обучающихся в процессе обучения, продемонстрировать эффективность их учебной деятельности по овладению иностранным языком.

Основой методической организации обучения сотрудников правоохранительных органов иностранным языкам, безусловно, является системность как стержневой фактор всего процесса обучения, которая предполагает наличие:

конкретной опоры на усвоение ранее изученного материала на иностранном языке (например, грамматический и лексический материал, усвоенный обучающимися в учреждениях среднего или высшего образования);

четкой модели будущего владения иностранным языком;

определенной тематики учебных материалов;

поэтапного формирования профессиональных коммуникативных умений и навыков на иностранном языке.

Важным также представляется создание в процессе обучения сотрудников правоохранительных органов иностранному языку актуальной мотивации профессионального общения в современных условиях расширения международного сотрудничества в сфере правоохранительной деятельности определяют необходимость такой организации языкового материала, где бы оптимально сочетались элементы и приемы сознательно-сопоставительного и коммуникативно-деятельностного обучения иностранному языку. Вследствие этого целесообразно в обучении реализовывать определенные принципы отбора и организации языкового материала в ситуативном моделировании.

Принцип ситуативно-тематической организации языкового материала сочетает в себе как наиболее употребительный языковой материал, так и потенциальные потребности деятельности коммуникации, интересы и потребности обучающихся на конкретном этапе овладения иноязычной речью. Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов является основой моделирования ситуаций общения следователя, инспектора патрульно-дорожной службы, сотрудников отдела уголовного розыска, отдела по борьбе с экономическими преступлениями с иностранными гражданами в различных ситуациях их служебной деятельности.

Ситуативно-тематический подход в данном контексте характеризуется достоверностью и типичностью используемых ситуаций, активным отношением обучающихся к изучаемым языковым явлениям, что, в свою очередь, способствует более прочному запоминанию учебного материала. Неслучайно методисты также отмечают целесообразность развития

умений и навыков межкультурной коммуникации у изучающих иностранный язык на социокультурном дидактическом материале [2,с.68].

В подобной организации языкового материала ведущим принципом отбора содержания используемых в обучении материалов является его практическая ценность на основе учебной, актуальной и профессиональной деятельности обучающихся в сумме всех их аспектов, таких как воспитательный, общеобразовательный, развивающий, практический.

Особое значение имеет качество образования, то есть понятие, которое охватывает все стороны деятельности учреждения образования, направленное на удовлетворение потребностей личности обучающегося (курсанта либо студента) в самосовершенствовании, заказчика (в последующем работодателя, которым в нашем случае является Министерство внутренних дел Республики Беларусь) - в подготовке компетентных высокопрофессиональных специалистов.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку способствует повышению качества подготовки специалистов не только по дисциплинам специализации, но и вооружает их знаниями, практическими умениями и навыками, которые позволят им использовать иностранный язык как средство извлечения нужной информации, систематического совершенствования профессиональных знаний, профессионального роста. Данный подход соответствует международным стандартам менеджмента качества, состоящих из трех подсистем: системы управления качеством образования; системы обеспечения качества образования; системы подтверждения качества образования [1, с.58-64].

В настоящее время система подходов к проблеме управления качеством представлена в концепции TQM (Total Quality Management), имеющей свое нормативное выражение в международных стандартах качества ISO 9001.Данные стандарты описывают элементы, включающие системы качества, принципы, на которых строятся системы. При построении системы качества образования вуза необходимо использовать стандарты ISO 9001как методическую основу в выборе и применении этих элементов, исходя из собственных потребностей, особенностей и возможностей.

В течение последних лет в нашем учреждении образования «Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь» внедрена и функционирует система менеджмента качества, разработанная на основе Государственного стандарта системы качества СТБ ИСО 9001-2015, который определяет требования к системе менеджмента качества и направлен на применение процессного подхода при разработке, внедрении и повышении результативности системы менеджмента качества.

Сегодня мы можем говорить о том, что качество образования – это комплексное понятие, характеризующее свойства всех сторон

деятельности: разработка стратегии, организации учебного процесса, подготовка выпускников вуза. Качество образования опирается на такие ключевые положения, как цели и содержание образования, уровень профессиональной компетентности преподавательского состава. Наличие доверия к преподавателю у обучающегося способствует более качественному овладению изучаемым иностранным языком, усвоению большого количества профессионально значимой информации, умению анализировать полученную информацию, в том числе на иностранном языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Семкин Б.В.* Система менеджмента качества образования и управления подготовкой специалистов / Б.В.Семкин, Т.В.Свит, Н.П.Щербаков // Высшее образование в России.- 2009.- № 4.

2. *Савельева Е.А.* Межкультурная коммуникация будущих специалистов в профессиональном контексте: дидактический подход / Е.А.Савельева // Высшее образование сегодня.- 2010.- № 1.

Дружининская О. В.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ-МИНИМУМА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН

Аннотация. В статье приводится описание проекта учебного терминологического словаря-минимума, предназначенного для курсантов вузов Федеральной системы исполнения наказаний, изучающих английский язык в профессиональных целях. Автор определяет предметную ориентацию глоссария, его назначение, критерии отбора лексики, объем и принципы презентации терминов в словаре-минимуме.
Ключевые слова: глоссарий, терминологический словарь-минимум, учебный словарь, проектирование словаря, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку.

Druzhyninskaya O.V.

CONCEPTION OF MINIMUM GLOSSARY ON TERMINOLOGY FOR THE MILITARY STUDENTS OF HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS OF THE FEDERAL PENAL SERVICE OF RUSSIA

Abstract. The article describes composing minimum glossary on terminology for the military students of the higher education establishments of the Federal Penal Service of Russia. The author defines the subject area of glossary, its purpose, criteria for choosing the words and word combinations, size of glossary and ways for presenting the terms.
Keywords: glossary on terminology, learner's glossary, glossary design, foreign language for special purpose.

В высших неязыковых учебных заведениях при формировании иноязычной профессиональной компетенции внимание уделяется, прежде всего, работе с текстами, содержание которых определяется профилем осваиваемой образовательной программы. В случае привлечения иноязычных источников рассмотрение профессиональных тем значительно выигрывает в плане всесторонности, полноты и глубины исследования. Поэтому умение читать и воспринимать профессиональную информацию на иностранном языке важно для будущих специалистов как на этапе обучения в вузе, особенно на старших курсах в ходе подготовки курсовой и дипломной работы, так и в последующей профессиональной деятельности при необходимости детального изучения того или иного вопроса, проблемы.

При обучении профессионально-ориентированному чтению важную роль играет оптимизация процесса изучения терминологической лексики. По сравнению с бытовой лексикой специальная лексика требует больше усилий и времени в плане усвоения. Авторы публикаций, посвященных

овладению терминологической лексикой из определенной сферы деятельности человека, предлагают различные пути решения данной проблемы. Так, работа над специальным текстом по изучению профессионально-ориентированной лексики может включать разнообразные типы упражнений: некоммуникативные упражнения, направленные на сознательное усвоение лексического материала профильной тематики; условно-речевые упражнения; речевые, подлинно-коммуникативные упражнения [1].

Исследователи также предлагают использовать последовательный алгоритм учебных действий на различных языковых уровнях, что способствует прочному и осознанному усвоению терминологической лексики. При этом тематическое расположение специальных текстов и работа с учебным терминологическим словарем способствуют «определению оптимального объема текстового материала и поэтапной дозировке общеупотребительной и терминологической лексики на весь период обучения» [4, с. 357].

В работе Л.В. Софроновой, посвященной проблеме создания современного учебника по иностранному языку профессиональной деятельности, упоминается о необходимости раздела, содержащего лексический минимум, требуемый для усвоения соответствующей темы, а также предлагается разместить в приложениях к учебнику двуязычные словари, основанные на активизируемой лексике. Следуя мысли автора о том, что «учебник <…> не представляет собой самостоятельную единицу, а в свете современных требований к учебному процессу образует основополагающую часть УМК» [5, с. 86], предполагаем, что компонентом последнего, может стать и учебный терминологический словарь-минимум.

Терминологические словари-минимумы как учебные пособия становятся все более востребованными в практике обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Проектируемый терминологический словарь-минимум для курсантов вузов ФСИН является лексическим пособием словарного типа, которое отражает в лексикографическом виде содержание активных учебников, пособий и других дидактических материалов, используемых на занятиях по английскому языку. Его основу составляет терминологический минимум, соответствующий тематическому плану дисциплины.

Юриспруденция оперирует довольно сложным и разветвленным понятийным аппаратом, а используемая ею терминология характеризуется неоднородностью. Исследователи в большинстве выделяют 3 группы: общеупотребительные термины, специальные юридические термины и специальные неюридические термины. Первая группа представлена общенаучной частотной лексикой. Вторая группа составляет основную юридическую лексику, охватывающую различные виды и области права. Межотраслевые термины, заимствованные из других областей и

дисциплин, функционирующие в сфере права и законодательства, входят в третью группу.

Область будущей профессиональной деятельности курсантов вуза Федеральной системы исполнения наказаний «диктует» отбор лексического материала на английском языке в рамках уголовной и уголовно-исполнительной тематики, которая относится к числу узкопрофессиональной лексики. С точки зрения принципа отбора, проектируемый словарь-минимум относится к узкоотраслевому типу.

Источниками английской профессионально-ориентированной лексики служат специализированные аутентичные тексты юридической тематики. В некоторых текстах оригинальность можно считать относительной, поскольку наиболее сложные грамматические конструкции подвергаются упрощению с целью качественного усвоения специальных слов и выражений. Следует подчеркнуть ограниченность в содержании текстового материала, продиктованную учебными программами по дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в юриспруденции». При этом круг профессиональных тем, ориентированный на предметную область уголовного и уголовно-исполнительного права, включает как наиболее общие вопросы (сущность и социальное значение права, законодательство), так и узконаправленные (система наказаний и особенности отдельных видов наказаний, специфика систем исполнения наказаний и виды исправительных учреждений). В основном анализу подвергается текстовый материал из тематически выбранных разделов авторитетных учебных пособий по английскому языку для будущих юристов, официальных сайтов тюремных служб Великобритании и США, а также правительств этих стран.

Критериями отбора терминов и терминологических словосочетаний служат частотность, деривационные возможности слова, семантическая нагрузка. Частотность предполагает активное функционирование специальных слов и выражений как внутри определенного текста, так и в корпусе анализируемых текстов. Оценка словообразовательного потенциала слова включает определение основы, ее частных производных с одновременной демонстрацией механизма образования. Семантическую ценность представляют те лексические единицы, которые отражают наиболее важные понятия и явления уголовного и уголовно-исполнительного права (*court, crime, law, sentence, parole, prison, punishment* и др.). Отбор терминов и терминологических словосочетаний требуется проводить с учетом профильных дисциплин, изучаемых курсантами. В этом отношении необходимо указать на важность междисциплинарных связей.

Словарь-минимум дает возможность установить русские эквиваленты для английского термина, являясь по своему назначению учебным, что определяет круг его будущих пользователей – обучающихся неязыкового

вуза, в нашем случае курсантов. Глоссарий устанавливает равнозначные отношения между терминами двух языков, что объясняет его отнесенность к переводным словарям терминологического характера. Отдельные понятия и реалии западной системы права, отсутствующие в российской действительности или в значительной степени не совпадающие с ней, имеют справочные описания: *Probation Service* – Служба пробации, судебное ведомство, осуществляющее надзор за правонарушителями, отбывающими наказание в обществе (русск. экв. ‘уголовно-исполнительная инспекция’). В этой связи следует указать на возможность использовать словарь-минимум в качестве пособия-справочника.

Высказывание С.В.Гринева-Грицкевич относительно того, что «в практике перевода основным требованием к переводному словарю является возможность с его помощью быстро получить правильный перевод термина», вполне применимо и к работе студентов с иноязычными текстами по специальности с привлечением терминологического словаря-минимума [2, с. 66]. В этом случае такой параметр как быстрота достигается за счет ограниченного объема глоссария, что облегчит обучающимся поиск нужного слова, поможет развить навыки пользования терминологическими словарями бóльшего объема, а в целом способствует накоплению активной лексики профессионального характера за небольшой период времени изучения английского языка в вузе. Правильный выбор перевода обеспечивается благодаря перечню «возможных эквивалентов, т.е. эквивалентов ко всем значениям, которые термин может принимать в текстах» [2, с. 66]. Уточним, что в нашем случае речь идет о текстовом материале, используемом на занятиях по английскому языку, а также при самостоятельной внеаудиторной работе курсантов вузов ФСИН.

В качестве лексикографических критериев составления терминологического словаря-минимума исследователи выдвигают нормативный характер глоссария, сферу употребления и системный характер терминов. Особое внимание уделяется тематической ориентации и отсутствию лексики близкородственных областей знания и общего языка [3, с. 177]. С целью эффективного выполнения своей функциональной задачи реестр узкоспециализированного учебного глоссария для курсантов вузов ФСИН в проекте не превышает 500 терминов. Ограниченный объем словника оправдан функцией терминологического словаря-минимума, его назначением, кругом потенциальных пользователей и корпусом текстов-источников.

В глоссарии предполагается расположение словарных статей в алфавитно-гнездовом порядке. Использование гнездового принципа подразумевает объединение слов в группы-гнезда на основании определенных деривационных или семантических критериев. Подобная презентация терминов эффективна для изучения и усвоения специализированной лексики. В качестве примера можно привести

следующую группу однокоренных терминов вместе с родовым термином probation:

probation – 1) пробация, система испытания (вид условного осуждения, при котором осуждённый остаётся на свободе, но находится под надзором сотрудника службы пробации) 2) стажирование; *on probation* — (находящийся) на пробации; *probational* или *probationary* – пробационный, испытательный (срок, режим); *probationer* – лицо, отбывающее пробацию; *supervised probation* – надзираемая пробация; *suspended probation* – пробация, отложенная исполнением; *unsupervised probation* – ненадзираемая пробация.

На этапе проектирования рассматривается возможность алфавитно-сплошного порядка входных статей либо сочетание обоих вариантов. Последний способ в лексикографии определяется как частично-гнездовой. Например:

law – 1) право 2) закон 3) общее право 4) суд, судебная процедура 5) юриспруденция; *lawful* – законный, правомерный; *lawless* – противоправный; незаконный, неправомерный; *lawyer* – юрист; адвокат.

law-abiding – законопослушный.

lawsuit – судебное дело, иск.

Терминологические сочетания представлены в словарной статье родового термина в углубленном алфавите. Такое компактное расположение облегчает поиск терминов с дальнейшим их переводом на русский язык:

penalty – 1) взыскание, санкция, штраф 2) наказание, карательная мера; *criminal penalty* – уголовная санкция, (уголовное) наказание; *custodial penalty* – наказание, связанное с лишением свободы; *death penalty* – смертная казнь; *non-custodial penalty* – наказание, не связанное с лишением свободы; *severe / strict penalty* – строгое наказание.

Среди грамматических черт терминологической лексики лингвисты выделяют ее именной характер, подчеркивая преобладающее количество существительных. Однако способностью обозначать специальные понятия процесса и признака обладают и другие знаменательные части речи. Поэтому фиксация их в учебном терминологическом словаре-минимуме необходима:

release – 1) освобождать; освобождение (от наказания, из заключения, от ответственности) 2) отказываться; отказ (от права), передача права другому лицу.

По мнению С.В.Гринева-Грицкевич, «чтобы создать любой специальный словарь его составители должны хотя бы в общих чертах иметь о нем представление». Исследователь подчеркивает, что на этапе проектирования некоторые из характеристик словаря «трудно или невозможно определить заранее, и в дальнейшем они будут подвергаться уточнению» [2, с. 63]. Отдельные моменты в составлении учебного

терминологического словаря-минимума для курсантов вузов ФСИН имеют спорный или нерешенный характер. В настоящей статье представлена попытка изложить наиболее общие черты планируемого глоссария.

Таким образом, целесообразно проектировать переводной справочный двуязычный учебный словарь-минимум с тем, чтобы помочь курсантам читать оригинальные тексты юридической тематики для получения необходимой информации, а также выполнять ряд других видов работ в зависимости от поставленных задач на занятиях по английскому языку в вузе ФСИН.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Алещанова И.В., Фролова Н.А.* Формирование терминосистемы специалиста в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. [Электронный ресурс]. Точка доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_20848409_94597146.pdf (20.01.2019).

2. *Гринев-Гриневич С.В.* Введение в терминографию: Как легко и просто составить словарь. Учебное пособие / С. В. Гринев-Гриневич. Изд. 3-е, доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 224 с.

3. *Зарицкая Л.А.* Лексикографические критерии составления глоссария англоязычных терминов для будущего дизайнера // Вестник ОГУ. 2013. №11(160). С.174-179. [Электронный ресурс]. Точка доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_21061787_90738198.pdf (20.01.2019).

4. *Лошак Г.П. Савилова И.П.* Алгоритм учебных действий, способствующий качественному усвоению англоязычной терминологической лексики // New World. New Language. New Thinking: материалы межвузовской научно-практической конференции, Москва, 06 февраля 2018 г. / Отв. ред. Коптелова И.Е. М.: Дипломатическая академия МИД России, 2018. С. 353-358. – [Электронный ресурс]. Точка доступа: http://www.dipacademy.ru/upload/iblock/bc6/NewWorld.pdf (20.01.2019).

5. *Софронова Л.В.* Учебник иностранного языка по общественно-политическому переводу в свете современных требований // New World. New Language. New Thinking: материалы межвузовской научно-практической конференции, Москва, 06 февраля 2018 г. / Отв. ред. Коптелова И.Е. М.: Дипломатическая академия МИД России, 2018. С. 83-87. [Электронный ресурс]. – Точка доступа: http://www.dipacademy.ru/upload/iblock/bc6/NewWorld.pdf (20.01.2019).

Ирмухамедова Г.Н.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА АУТЕНТИЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: В статье рассматриваются методические принципы отбора профессионально-ориентированных текстов для обучения студентов старших курсов экономических вузов критическому чтению.
Ключевые слова: профессионально-ориентированные тексты, аутентичные тексты, критическое чтение, принципы отбора текста

Irmukhamedova G.N.

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR SELECTION OF AUTHENTIC PROFESSIONALLY ORIENTED MATERIAL FOR STUDENTS OF ECONOMICS

Abstract: The article considers methodical principles of selection of professionally-oriented texts to teach critical reading for third and fourth year students of economic institutions.
Key words: professionally-oriented texts, authentic texts, critical reading, principles of text selection.

Переход к коммуникативному и рефлективному обучению в методике преподавания иностранных языков – это объективная закономерность. Такие качества, как профессиональная компетентность, языковая грамотность, предприимчивость, способность решать проблемы, гибкое инновационное мышление и социальная адаптация, приобретают для специалистов, подготавливаемых в вузах Республики Узбекистан глобальное значение, так как государственная политика направлена на расширение внешних связей в политической, экономической и культурной сферах.

Новые условия в системе рынка и рыночных отношений потребовали активно действующих, критически мыслящих и конкурентоспособных кадров, знающих несколько иностранных языков. Будущие специалисты экономического профиля должны достойно и профессионально грамотно устанавливать взаимовыгодное партнерство, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям рынка, способствуя укреплению внешнеэкономических связей и конкурентоспособности узбекских производителей на мировом рынке. С учетом поставленных задач на факультете Международных Экономических Отношений (в дальнейшем МЭО) обучение английскому языку ведется на основе межпредметных связей с основными дисциплинами экономического профиля, в частности, на базе профессионально-ориентированных текстов.

Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции у студентов старших курсов экономических вузов осуществляется в основном с помощью специальных текстов, как объекта аудиторной и самостоятельной читательской деятельности.

Специальный текст, в котором воплощается содержание предмета деятельности чтения составляет содержание процесса обучения не только информативному, но и критическому чтению. Поэтому особое внимание следует уделить отбору текстов как одной из дидактических задач, которую необходимо решать в процессе обучения критическому чтению.

Чтение специального текста в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку выполняет две основные функции. Во-первых, это функция предмета изучения, поскольку текст выступает основным источником профессионально-ориентированной информации. На основе специального текста обучают различным видам речевой деятельности, а предметный компонент содержания обучения студентов на факультете МЭО организуется тематической ориентацией учебного материала, которая отвечает профессиональной коммуникативной потребности специалиста-экономиста. Во-вторых, специальный текст выполняет функцию средства обучения профессиональному языку по данной специальности. Известно, что в специальном тексте функционирует профессионально-ориентированная лексика и грамматика, присущая экономическим текстам, которыми в процессе чтения овладевают студенты. Овладение профессионально-ориентированной лексикой и информацией строится на основе комплекса упражнений.

Анализ аутентичных экономических текстов американских и британских авторов показал, что такие тексты характеризуются логической стройностью и информативностью, в них присутствует изобилие экономической терминологии, используется книжная и стилистически нейтральная лексика, употребительны определенные грамматические конструкции. В экономических текстах широко применяется ономастическая лексика (антропонимы - *Adam Smith, Frank Knoght;* топонимы – *Detroit, Highland Park, River Rouge*; урбаноиды – *Bishops Road – Bishops Bridge Road*; прагнонимы – *Association of Licensed Automobile Manufacturers Treatment*).

Значительное место в таких текстах занимают простые предложения, но имеются и сложноподчиненные; широко распространены герундиальные (*Discounting is the process of buying a security for less than its face value*) и причастные обороты (*Other things being equal, an increase in wages will increase the cost of labour relative to the coast of the other factors. Taxes placed on goods and services are known as indirect taxes as opposed to direct taxes which are placed on income and wealth*), определительные инфинитивы (*The free market economy is said to be more flexible*) и модальные глаголы (*Because of the good results, we might bring the*

investment forward. The supplier should deliver the goods FOB). Часто встречаются условные придаточные предложения (*If income are rising, the demand for most goods and services will tend to increase. If the market for our products expands, we will have a 20 per cent increase in turnover next year*).

Обычно у глаголов используется изъявительное наклонение, но задействуется и сослагательное наклонение, в связи с чем появляется большое количество пассивных конструкций.

Экономические тексты содержат безличные предложения с формальным подлежащим *It* (*It is the act of spending which influences the prices*), конструкцией с *one* (*In a perfect market, there will be one and only one market price which is beyond the control of any one buyer or any one seller*), конструкций с *The… the* (*The greater the risk associated with any financial decision, the greater the return expected from it.*); конструкций с *for* (*The demand for labour derives directly from the demand for the product of labour*), конструкций с *Both... and (Both the demand and the supply of many primary products are price-inelastic)*.

Обзор исследований специфических особенностей научного текста позволяет выделить его основные характеристики:

1) когезия – особые виды (и средства) внутритекстовой связи, которые обеспечивают единство, связность, взаимозависимость отдельных частей, составляющих текста;

2) континуум – определенная линейность, последовательность фактов, событий, элементов содержания темы, развертывающихся во времени и пространстве;

3) смысловая цельность текста, которая заключается в единстве темы, где тематичность является дифференциальным признаком текста;

4) коммуникативная целостность текста, которая проявляется в коммуникативной преемственности между его составляющими (тема-рематическое членение);

5) структурная целостность текста, проявляющаяся в том, что составляющие текста (автосемантичные предложения и группы предложений) связаны между собой не только единством темы, но и разнообразными формальными связями, которые в совокупности образуют структурное единство;

6) семантико-синтаксическая структура текста, т.е. установление грамматических форм для выражения семантических категорий или же наоборот [3].

Приведённые характеристики должны учитываться при установлении принципов отбора специальных текстов, приемлемых для передачи экономических реалий Республики Узбекистан. Правильный отбор текстового материала по содержанию должен превратить чтение в познавательный процесс, а значит, это поможет развивать у студентов навыки и умения критического чтения. Для экономических факультетов в

качестве иноязычных аутентичных специальных текстов необходимы тексты, отражающие проблемы мировой экономики и экономики стран изучаемого языка и своей страны, а также их связи. В межкультурной коммуникации специалисты данного направления должны разбираться в особенностях экономики, усвоить специфику отрасли. Развитие умений критического мышления, т.е. развитие интеллектуальных умений освоения иноязычной профессионально-ориентированной информации следует считать одной из основных задач в профессиональной подготовке специалиста экономического профиля.

Организация работы над специальными текстами предполагает не только получение профессионально значимой информации, но и умение адекватно интерпретировать ее, анализировать, сопоставлять, оценивать, выявлять отрицательные и положительные ее стороны, устанавливать причинно-следственные связи и т.д.

Исходя из этого, встает вопрос об аутентичности учебного материала. Аутентичные тексты, отражающие специфику экономики стран изучаемого языка, имеются, но перед преподавателями встаёт задача представить тексты, описывающие основные экономические концепции Республики Узбекистан на английском языке, которые придется нам создать или адаптировать уже имеющиеся.

Вопросы, связанные с аутентичностью текстов, издавна служили предметом обсуждения в научном мире. Так, Е.Н.Соловова считает, что при использовании только аутентичных текстов возникает целый ряд трудностей: эти материалы идеально подходят по содержанию для решения коммуникативных задач обучения, но в языковом отношении они представляют трудности; когда эти материалы перестают быть трудными в языковом отношении, они утрачивают актуальность в содержательном плане [7]. R.S. Scarcella и R.L. Oxford, в свою очередь, отмечают, что в переработанных текстах происходит сокращение некоторых языковых единиц, примеров, исчезают отступления, добавляются отдельные элементы, предложенные «редактором», например, коннекторы, перефразирование некоторых предложений и т.д., что наводит на мысль о потере аутентичности текста [8].

Вопреки представленным точкам зрения, L.Lier и Е.В.Носович полагают, что аутентичность материала не исключает использования текстов, специально созданных с ориентацией на изучающих язык, в этом случае следует учитывать сохранение ими свойств аутентичности текста (связность, информативная, ситуативная и эмоциональная насыщенность, учет потребностей и интересов предполагаемого читателя, использование естественного языка и т.д [2]. Согласно C. Röver, аутентичным текстом по языку может быть тот или иной текст, если он полностью соответствует языковому стандарту изучаемого языка [5]. Поэтому методисты стали использовать понятие «методическая аутентичность».

В лингводидактике выделяют три аспекта методически аутентичного текста: методический (доступность текста, его соответствие конкретным задачам обучения, его методическая эффективность); структурный (композиционные и языковые характеристики текста, особенности его построения, взаимосвязь его частей, аутентичность лексико-грамматического оформления, адекватность языковых средств в конкретном контексте) и содержательный (естественность описываемой ситуации, отражение национально-культурной специфики страны изучаемого языка, информативность и способность вызывать у обучаемого заинтересованность и аутентичную эмоциональную реакцию) [4]. Значит, методически аутентичный текст может отвечать нормам, принятым носителями языка, и соответствовать конкретным задачам обучения студентов критическому чтению специальных текстов.

Следовательно, к аутентичным учебным текстам локального значения (отражающим специфику экономики Республики Узбекистан) можно отнести тексты, в которых используется аутентичная лексика, фразеология и грамматика; наблюдается связность текста, адекватность используемых языковых средств в предлагаемой ситуации, естественность этой ситуации, отражение особенностей культуры и национальной ментальности носителя языка, информативная и эмоциональная насыщенность.

Поскольку отобранные нами для обучения студентов тексты подвергались методической обработке, то она осуществлялась на основе принципа апроксиматичности как возможности замены одних компонентов аутентичного текста другими, адекватными уровню обученности, этнокультурной специфике контактируемых языков в государственном и региональном масштабах. Но при этом мы обращали внимание на конституирующие признаки текста, в частности, на его связность, которая материализуется в межпредметных связях; его цельность как смысловое единство (т.е. сохранение инвариативности основных смысловых параметров текста в случае ее компрессии); его единство, что предполагает смысловую повторяемость в виде тематически связанных инвариантов [1].

Принцип профессиональной потребности и пригодности включает учет квалификационных требований к специалисту МЭО, его профессионально- коммуникативных сфер деятельности и тех концептуальных положений, которые необходимы будущему экономисту, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда.

Не менее важным является принцип актуальности, выражающийся в том, что нами задействована информация, которая содержит актуальные проблемы современности в экономической области как местного значения, так и мирового масштаба.

Тексты отбирались с учетом принципа полифункциональности, т.е. текст должен выполнять мотивационно-стимулирующую функцию,

информативно-коммуникативную, учебно-управляющую и развивающую критическое мышление. В связи с изложенным данные принципы предполагают обозначение также принципа интегрированности. Под этим, понимается учет межпредметной связи текста со специальными дисциплинами и развитие критического чтения в интеграции с другими видами речевой деятельности (критического говорения и критической письменной речи, их репрезентативности и реализуемости).

Необходимо выделить еще один принцип проблемности текстового материала. Данный принцип определяется для того, чтобы, прочитав текст, студент смог определить проблему, высказать свою точку зрения на неё и критически оценить текст. Отобранные тексты на основе данных принципов представлены в учебном пособии

Методическая целесообразность выбранных принципов отбора текстов в том, что они предусматривают следующие виды аналитической работы: 1) выявление, на какую сферу читающего намечено воздействие данного текста (логико-познавательную, инструментальную); 2) установление, как именно должна быть передана информация с целью определенного воздействия на читающего (доказательство или опровержение, объяснение или определение чего-либо, описание или характеристика); 3) с какой целью будет использована информация (для расширения профессиональных знаний, уточнения фактов и т.д.); 4) уяснение, в каком виде деятельности полученная информации будет в дальнейшем использоваться (реферирование, аннотирование, составление схемы, заполнение таблицы, пересказ, написание эссе и т.д.) [6].

Данные принципы предполагают рациональное обозначение коммуникативных задач для дальнейшей работы над текстом, а именно: при выделении вербальных и невербальных информационных опор сможет ли студент делать умозаключения, выводы, т.е. реализовать собственное смысловое решение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Вейзе А.А.* Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – М.: Высшая школа, 1985. С. 6-48.

2. *Lier L.* Interaction in the Language Curriculum Awareness, Autonomy and Authencity. –London, 1996; Носович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам//Иностранные языки в школе. 2000. №1. С. 11-16.

3. *Лунева М.И.* Лингвометодические характеристики учебных специальных текстов// Материалы межвузовской конференции «Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. М.: Дипломатическая Академия МИД России, 2006. С.50;

4. *Носович Е.В.* Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам //Иностранные языки в школе. 2000. №1. –С. 15

5. *Röver C.* How authentic can you get: Authentizität um jeden Preis // Zielsprache Englisch, 1996. -№4.

6. *Серова Т.С.* Методическая организация системы текстов как средство повышения мотивации обучения иноязычному чтению// Мотивационные аспекты обучения иностранным языкам. Пермь, 1989. С. 14.-15

7. *Соловова Е.Н.* Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников //Иностранные языки в школе. 2007. №2. С.6

8. *Scarcella R.S., Oxford R.L.* The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom. Boston, 1992.

Колеватова М.И.
Страмнова Т.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье аутентичный текст общественно-публицистического характера рассматривается как материал для обучения речевому общению в практическом курсе РКИ в учебных группах с уровнем языковой подготовки B2+. Теоретические положения иллюстрируются практическим материалом.
Ключевые слова: информационные коммуникативные технологии, педагогические технологии, аутентичные тексты, общественно-публицистический стиль, лингвокультурологическая компетенция.

Kolevatova M.I.
Stramnova T.V.

ON USING AUTHENTIC SOCIAL-JOURNALISTIC TEXTS TO FORM LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

Abstract. The article views an authentic text of social and journalistic character as some material to teach oral communication in practice of RKI (Russian as a foreign language) in class-groups with B2+ language level knowledge. The theoretical principles are supported by practical material.
Key words: ICT, pedagogical techniques, authentic texts, social-journalistic style, linguistic and cultural competence.

В наши дни большое значение отводится информационным коммуникативным технологиям, позволяющим расширить формат телевизионных программ, перенося его в Интернет и создавая электронные версии. Сейчас практически все российские телеканалы размещают контент в электронном виде на своих веб-сайтах, т.е. фактически дублируют свои «эфирные» материалы в онлайн режиме. Таким образом открываются широкие возможности для разработки новых технологий обучения в области преподавания иностранных языков и в частности РКИ.

В настоящее время многие вузы страны ведут разработки в этом направлении. Проблема заключается в том- как на основе новых электронных коммуникативных технологий развить технологии **педагогические**, позволяющие всесторонне и глубоко изучить состав текстового материала оригинальных телевизионных передач.

Этой проблемой мы занимаемся сравнительно давно, сконцентрировав внимание на оригинальных текстах передач

общественно-публицистического характера, к которым относятся аутентичные тексты новостных программ телевидения, выступления общественно-политических деятелей на пресс-конференциях, международных форумах и др. [1, 2]

Продолжая разрабатывать данную проблему, в данной статье мы предлагаем вариант **поэтапного подхода** при чтении аутентичных текстов общественно-публицистического характера с учащимися уровня языковой подготовки Б2+.

Первый этап, назовем его условно **«накопительным»,** предполагает использование учащимися не только имеющихся у них языковых знаний, но и приобретение (накапливание) новых, расширяющих их лексический тезаурус и лингвистические знания, закрепляющих навыки преодоления лексико-грамматических трудностей. Работа на данном этапе не является самоцелью, а служит лишь первой ступенью к пониманию аутентичного текста.

Для иллюстрации вышеизложенных теоретических положений приведем некоторые учебные материалы, представленные в контенте «Лексические трудности русского языка: особенности употребления существительных в единственном и множественном числе» (3). Эти материалы включают:

1. Группы существительных, употребляющиеся в единственном и множественном числе (круг - круги, беспорядок - беспорядки, взгляд - взгляды и др.). В качестве примера мы взяли пару –«круг – круги».

2. Задания, дающиеся в определенной последовательности: от наблюдения и осмысления языковых фактов к их тренировке. Таким образом, выделяются следующие типы заданий:

- описывающие основные семантические значения слов и возможные словосочетания с ними. Например.

Задание. Прочитайте предложения. Определите, в каком значении употребляются существительные «круг – круги». Обратите внимание на стилистическую разницу в употреблении.

1. В **дипломатических кругах** правительственная нота вызвала большой интерес.
2. Окончив институт и поступив на работу, сестра значительно расширила **круг** своих **знакомых**.
3. **Деловые круги** некоторых западных стран выступают против расширения экономических санкций по отношению к России.
4. **В семейном кругу** ты всегда можешь чувствовать себя спокойно.
5. **В политических кругах** заявление президента вызвало большой резонанс.

- раскрывающие условия употребления изученных лексических единиц, а также указывающие на их стилистическую принадлежность. Например.

Задание. Вставьте вместо точек существительные «круг – круги». Слова, данные в скобках поставьте в нужном падеже**.**

1. В ….. незнакомых людей я всегда чувствую себя неуютно.
2. Студенческие демонстрации, проходящие время от времени в разных европейских странах, вызывают тревогу в (правительственный) …..
3. Вопрос о том, как провести летний отпуск, решили обсудить в (семейный) …..
4. В (военный) ….. проходят серьезные споры – решается вопрос о том ,что делать с летчиками, попавшими в плен.
5. В (университетский) …. .обсуждался вопрос о студенческом самоуправлении.

Задание. Допишите предложения, употребляя существительные «круг – круги» или словосочетания с ними.

1. Новый роман современного популярного писателя-фантаста вызвал интерес в читательских **…..**
2. Эти документы не могут быть опубликованы, т.к. они предназначены только для …..
3. В воскресенье мы организовали пикник в лесу в …..
4. За изменения в экономическом курсе страны проголосуют …..
5. Эта информация предназначена для широкого …..

Задание. К существительным «круг, круги» подберите нужные прилагательные, учитывая их стилистическую принадлежность. Составьте с этими словосочетаниями предложения. Прилагательные: тесный, избранный, социальный, узкий, правящий, военно-промышленный, привычный.

- способствующие систематизации и тренировке знаний по изучаемой теме, а также повышающие уровень языковой компетенции учащихся в рамках отдельных функционально-стилистических подсистем. Например.

Задание. Прочитайте слова. Постарайтесь понять значение каждого из них по первому слову. Составьте с этими словами предложения: круг, кружить, круглый, круговой, окружение, окружность.

Подобные задания, ориентированные на объемную языковую работу, необходимы для учащихся любого уровня языковой подготовки, т.к. языковые трудности аутентичных текстов не дозированы по сравнению, например, с учебными или адаптированными текстами. Однако, включая их в учебный процесс, необходимо помнить о правильном методическом «дозировании» лексических единиц, об их соответствии государственным образовательным стандартам.

Усвоение определенного набора языковых средств должно подводить учащихся к умению использовать их для достижения цели общения с учетом специфики общественно-публицистического стиля речи. Эта задача решается уже на следующем этапе работы, который мы назвали « реализационным». Его задания направлены на развитие коммуникативных

навыков и умений учащихся и могут быть представлены в дальнейших разработках. Здесь отметим только , что на данном этапе наряду с учебной задачей – подготовкой учащихся к «выходу в речь» - преподаватель решает и задачу формирования лингвокультурологической компетенции на основе текстов общественно-публицистического характера, информационный и методический потенциал которых огромен.

Термин «коммуникативная компетенция» до сих пор не считается общепризнанным, встречаются несколько разных обозначений данной компетенции: культуроведческая, социокультурная, лингвокультуроведческая и др. Мы оперируем термином «культурологическая компетенция», т.к. считаем, что в ее основе лежит способность индивида (учащегося) к аккомуляции знаний, в результате чего повышается уровень накопленного знания, а также умение приводить ассоциации и строить взаимосвязи между различными областями знаний.

3. Систему работы над вышеизложенными учебными материалами заканчивают аутентичные, разножанровые тексты для чтения, которые могут быть использованы в качестве контроля при оценке уровня сформированности знаний и умений по пройденному материалу. В качестве примера приведем отрывок из книги В.А.Никонова «Лидерство по-русски».

«Человек – существо социальное. Он изменяется, умнеет с возрастом… Малое число лидеров объясняется не отсутствием у большинства лидерских способностей, а распространенным мнением, будто лидерству нельзя научиться. Лидерство – это не прерогатива **узкого круга** личностей. Лидеры учатся непрерывно. Они много читают, посещают тренинги, слушают других. Они любознательны, задают много вопросов. Они постоянно повышают свою компетентность, развивают новые навыки, расширяют **круг интересов**. По мере расширения **круга знаний** увеличивается и внешний контур незнания…

Если говорить о вопросах, которые задают журналисты лидерам… У каждого человека, находящегося в публичной сфере, есть **круг проблем,** по которым его спрашивают, желая уъязвить. Главный принцип при ответе на любой вопрос – говорить то, что вы считаете нужным донести до слушателя, не до того, кто задает вам вопрос, а до аудитории: читателей, телезрителей… Следите за тем, что вы произносите и пишите. Сказанное даже в самом **узком кругу** слово, может через секунды стать известным миллионам…». [4]

Таким образом, методический потенциал предлагаемой системы работы заключается в одновременном формировании языковой и культурологической компетенций у иностранных учащихся.

Подводя итог вышесказанному заметим, что включение подобных материалов в практический курс русского языка будет способствовать активизации познавательной деятельности учащихся, развития их

самостоятельности и творческого потенциала. В настоящей статье мы поделились своим методическим опытом, не объявляя его единственно возможным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Страмнова Т.В. , Богатурова Л.А.* Из опыта работы с аутентичными текстами общественно-публицистического характера в группах иностранных учащихся гуманитарного профиля. // Международная научно-практическая конференция «Русский язык в наше время», Вьетнам, г. Хошимин, 2018 – 295 с., стр.223-228.
2. *Колеватова М.И., Страмнова Т.В.* Из опыта работы по обучению языку специальности на материале аутентичных текстов общественно-публицистического характера. / Казанская наука, №2, 2017. Изд-во «Казанский издательский дом», стр. 69-73.
3. *Страмнова Т.В., Богатурова Л.А.* Лексические трудности русского языка: особенности употребления существительных в единственном и множественном числе». - https: // courses.hushkininstitute.ru/courses/576
4. *Никонов В.А.* Лидерство по-русски. М.: Изд-во «Э», 2017.

Кочетова Л.В.

НУЖНЫ ЛИ РУКОПИСНЫЕ ТЕКСТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос целесообразности использования рукописных текстов на занятиях по иностранному языку, а также подходы к обучению их декодирования. Автор излагает основные методические указания по данному виду работы. Методика была апробирована при обучении польскому языку студентов бакалавриата Дипломатической академии МИД РФ.

Ключевые слова: изучение иностранных языков; индивидуальный почерк; рукописные тексты; декодирование текста.

Kochetova L.V.

DO WE NEED HANDWRITTEN TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES?

Abstract. The article deals with the issues of the expediency when using handwritten texts in a foreign language classroom, as well as learning how to decode it. The author sets out the basic guidelines for this type of work. The methodology was tested when teaching Polish to undergraduate students of the Diplomatic Academy of Russia's Ministry of Foreign Affairs

Key words: learning foreign languages; individual handwriting; handwritten texts; text decoding.

Не только будущим переводчикам, но и другим студентам, изучающим иностранный язык, по роду деятельности в будущем придется иметь дело с рукописными текстами. И даже в век всеобщей компьютеризации умение работать с такими материалами имеет большое практическое значение и диктует необходимость развития соответствующих навыков в процессе изучения иностранного языка.

Развитие навыков работы с рукописным текстом предполагает умение декодировать, т.е. прочитать и понять текст, написанный от руки, что вызвано определенной степенью трудности (читаемости) в силу:

а) неразборчивости почерка его автора;

б) специфики лексического, грамматического или синтаксического наполнения текста;

в) структуры, построения или стиля содержащейся в нем информации;

г) возможных орфографических, грамматических, лексических или стилистических ошибок.

Несомненно, важно, чтобы рукописные тексты, используемые для учебных целей, отвечали основному требованию – оригинальности, т.е. их авторами должны являться только носители языка.

Для успешной работы с рукописными текстами преподаватель должен учитывать их специфику. С нашей точки зрения, к ним относятся следующие особенности:

Грамматическое оформление текста (трудности графического порядка)

При чтении рукописных текстов основная трудность заключается в «дешифровке» конкретного почерка. Каждому человеку свойствен определенный характерный для него почерк. У одних он крупный, у других – мелкий; достаточно разборчивый или трудночитаемый. Индивидуальность почерка проявляется также в своеобразном графическом начертании того или иного знака, усложнении или упрощении относительно прописного варианта, в характерных для данного человека способах соединения отдельных букв между собой, в написании заглавных букв и т.д.

При «дешифровке» почерка любой степени трудности целесообразно сначала отталкиваться от классических правил написания букв, их отдельных элементов, а также ориентироваться на общепринятые способы соединения букв между собой в данном языке.

Перед чтением рукописных текстов каждого нового автора необходимо проделать первичный анализ его почерка с целью: а) выявить типичные для такого почерка закономерности в элементах графического уровня; б) определить в тексте одно или два слова с такими элементами и взять их в качестве, так называемого, образца или опоры. При этом следует иметь в виду, что такой образец должен быть однозначно понятным как в графическом, так и в орфографическом, лексико-грамматическом или синтаксическом плане.

При анализе конкретного почерка и определении его особенностей на графическом уровне желательно обратить внимание на то, насколько последовательно соблюдается написание отдельных букв, взятых в качестве образца, так как в тексте может иметь место два или более вариантов написания, в частности, в зависимости от позиций буквы в слове. Целесообразно подобрать образцы слов для каждого из зафиксированных способов обозначения этой буквы.

Успешному формированию навыка чтения рукописных текстов в значительной мере может и должно способствовать сочетание графического анализа со структурным анализом текста. Так, студент сможет успешнее преодолеть трудности графического порядка, если он будет знать правила построения самого текста, а именно такого, каким, в частности, является письмо.

Структурное оформление текста

1. Каждое письмо имеет, так называемую, «шапку», которая размещается либо в правом, либо в левом верхнем углу.

2. Каждое письмо начинается с обращения. В зависимости от вида письма (официальное, деловое, личное) обучающийся сталкивается с соответствующей формой обращения. Зная принятые в данном языке штампы, студенту будет их легче опознать.

3. За обращением следует сам текст письма. После чего пишется последняя заключительная фраза, которая чаще всего шаблонная.

Синтаксический анализ текста

Анализ структуры текста целесообразно дополнять синтаксическим анализом текста в целом и его составных частей, т.е. предложений. В случаях трудночитаемого почерка это позволяет опознать неясно написанное слово или целое словосочетание. Так, необходимо помнить следующее:

1) в зависимости от коммуникативной цели высказывания в тексте могут присутствовать изъяснительные, вопросительные и побудительные предложения, каждое из которых характеризуется своим особым порядком слов, выполняющим важную коммуникативную функцию, а также компенсирует отсутствие на письме интонации и логического ударения;

2) по полноте высказывания предложения в тексте могут быть простыми и сложными, последние – с сочинением или подчинением;

3) простые предложения могут усложняться причастными и деепричастными оборотами, а сложноподчиненные предложения включают в себя придаточные предложения. Принятие во внимание таких моментов может успешно служить ориентиром в структуре предложения и помочь при опознании того или иного неразборчиво написанного слова и словосочетания по его роли и функции в предложении;

4) в качестве своеобразных «опор» при опознании неясно написанных букв (особенно в окончаниях) целесообразно использовать знание студентом правил согласования членов предложения между собой (определение к определенному слову, управления глаголов и т.д.), а также возможное присутствие в рамках предложения распространенных членов предложения, оформленных в виде причастных оборотов и т.д. Это поможет определять границы между распространенными членами предложения.

Лексико-грамматический анализ текста

Лексико-грамматический анализ также может быть необходим для декодирования рукописного текста. Так, студенту нужно уметь определить:

1) чем выражен тот или иной член предложения;

2) в какой временной форме употреблено сказуемое в конкретном предложении;

3) какое склонение, падеж и число имеет существительное.

Сочетание всех видов анализа служит, как правило, важной предпосылкой для успешного декодирования рукописного текста, написанного «трудным» почерком.

Использование рукописных текстов целесообразно начинать со второго семестра, т.к. студенты первого семестра не располагают достаточными компетенциями для данного вида работы.

Методические указания по подбору и оформлению рукописных текстов к уроку

Рукописные тексты для обучения чтению должны быть подобраны по принципу нарастания трудностей. Работа начинается с коротких текстов, открыток и небольших писем. Затем предлагаются тексты большего объема и большей трудности. На первом этапе проводится работа с рукописными текстами, где почерк более разборчив, понятен.

Этапы работы на уроке

Предлагаются следующие этапы работы с рукописными текстами:

1. Перед тем как приступить к обучению чтению рукописного текста, следует ознакомить студентов с рукописным шрифтом.

2. Далее преподаватель дает характеристику особенностей рукописных текстов с целью использования данной информации при декодировании рукописных текстов.

3. Затем каждый студент получает рукописный текст, например, письмо.

4. Преподаватель просит всех ознакомиться с незнакомыми словами, грамматическими явлениями и реалиями (если они встречаются). При наличии в письме ошибок преподаватель предлагает найти эти ошибки и дать правильный вариант с объяснением.

5. Следующим этапом является поочередное чтение каждым студентом рукописного текста вслух. При затруднении преподаватель привлекает других обучающихся и иногда помогает сам.

Важно, что при данном виде работы имеется возможность знакомить студентов с реалиями, традициями и обычаями носителей данного языка, сообщать страноведческую информацию, развивать языковую догадку.

Цели урока (общие умения и навыки, к овладению которыми следует стремиться):

Работа с рукописными текстами преследует следующие цели:

1) снять психологический барьер при чтении рукописных текстов;

2) научить отдельным видам работы:

- первоначальное прочтение и понимание всего текста;
- определение написания отдельных трудных букв по понятным словам;
- прогнозирование (лексическое, грамматическое, смысловое);
- понимание имен собственных через более четко написанный адрес, а
- географических названий – путем использования карт и атласов городов
- (названий улиц, районов) и стран;
- понимание сокращений – путем использования словаря сокращений,
- догадки по контексту.

На начальном этапе в качестве рукописных текстов можно использовать написанные носителями языка поздравительные открытки, открытки с видами из путешествия (очень популярные у многих народов), анкеты, бланки, заполненные при заселении в гостиницу, короткие письма, записки личного характера. Работа с данными текстами рекомендуется во время прохождения тем «Семья», «Почта», «Банк», «Отпуск», «В гостинице», «Национальные традиции. Праздники».

Структура задания к рукописному тексту, который используется на начальном этапе обучения иностранному языку:

Студентам предлагается:

1) прочитать текст, понять его, ответить на вопросы преподавателя;

2) перевести отдельные слова или предложения;

3) обратить внимание на формы приветствия и прощания, клише, употребляющиеся при написании писем и поздравлений;

4) высказать свое мнение по поводу того, в каких отношениях могут находиться пишущие друг другу люди;

5) самим написать письма или открытки, используя изученные образцы.

Рукописные тексты на польском языке для данного этапа обучения можно найти в учебниках „Jak to napisać?” [3], „Hurra! Po polsku” [4], „Polski krok po kroku” [5]. Однако, несомненно, больший интерес у студентов вызывают оригинальные материалы, подобранные преподавателем.

В настоящее время подавляющая часть деловых бумаг и документов печатается на компьютере. Однако существует целый ряд документов, которые в большинстве стран традиционно заполняются вручную. Сегодняшний студент в своей будущей профессиональной деятельности может столкнуться с необходимостью перевода таможенной декларации и анкеты; различных справок и расписок; документа о совершенном правонарушении, составленного полицией на месте преступления; медицинских и страховых документов; летной книжки пилота или судового журнала (в случае расследования авиа или морского инцидента с участием иностранного экипажа) и т.п. Работа с различными архивными материалами на иностранном языке также подразумевает умение декодирования рукописного текста.

Поэтому целесообразно продолжить данный вид работы на старших курсах, используя более сложные и большие по объему тексты. Почерк автора может быть уже менее разборчив – студенты, обладающие соответствующими навыками, должны с этим справиться.

Работа с рукописными текстами уместна при изучении тем «Биография//Автобиография», «Путешествие на автомобиле, поезде, самолете», «Знаменитые люди», «Суд и прокуратура», «Государство и право» и др.

Для данного вида работы на продвинутом этапе можно использовать польский учебник „Wzorce listó polskich” [5], который предлагает фрагменты подлинных писем известных польских деятелей, в том числе написанные ими собственноручно.

Но, как и на начальном этапе, особый интерес представляют для студентов оригинальные тексты, собранные преподавателем.

При изучении иностранного языка вне языковой среды работа с подлинными материалами, написанными от руки носителями языка, несомненно, оживляет занятия, и, вызывая всеобщий интерес и положительные эмоции, повышает учебную мотивацию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Кондрашова Н.В.* Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам / Научный диалог. 2015. № 7 (43). С. 27-47.
2. *Кудряшова О.В.* Компетентностный подход к обучению письменной речи как проблема теории и практики обучения иностранным языкам / Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2007. №1. С. 36-41.
3. *Awdiejew U.*, E.Dąbska, E.Lipińska. *Jak to napisać?* Kraków. 1998.
4. *Małolepsza M.,* A.Szymkiewicz. *Hurra!!!Po polsku.* Kraków. 2010.
5. *Sinielnikoff R.,* E.Prechitko *Wzorce listów polskich.* Wiedza Powszechna. 2005.
6. *Stempek I.,* A. Stelmach *Krok po kroku. Polski.* Kraków. 2013.
7. Письмо от руки благотворно воздействует на мозг. Ньюсуик Польша. 05.06.2016. Иносми. URL: www.inosmi.ru (Дата обращения 28.10.2018)

Матюшечкина Г.Г.

О ПАРАДИГМЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Как учить иностранный язык так, чтобы больше не учить его заново? Этот вопрос задают себе и преподаватели, и студенты.
В статье предлагается взглянуть на процесс изучения иностранного языка глобально и искать причины неудач в том, как расставляются приоритеты в стратегиях обучения. Автор делится своим взглядом на предмет и анализирует некоторые методологические просчеты в обучении английскому языку.
Ключевые слова: методологи, парадигма, лексический подход, программа обучения.

Matyushechkina G.G.

ABOUT THE LANGUAGE STUDY PARADIGM

Abstract. How to learn a foreign language so as not to learn it again? This question is asked by both teachers and students.
It is proposed to look globally at the process of learning a foreign language and search for the reasons for failures in how priorities are set in learning strategies. The author shares her view on the subject and analyzes some methodological failures in teaching English.
Key words: methodology, paradigm, Lexical Approach, syllabus.

Учить иностранные языки всегда было трудно. Мы знаем бесчисленное множество примеров, когда люди годами занимаются с преподавателями, заканчивают одни курсы иностранного языка и через какое-то время записываются на другие. Этот процесс происходит бесконечно.

Интернет сайты репетиторов по иностранному языку не теряют своей популярности. Создаются компьютерные программы, учебные платформы, подключаются интернет технологии для дистанционного обучения. Но появление новых технологий обучения не является гарантией успеха в изучении иностранных языков.

Новые образовательные стандарты («Компетентностный подход», «Болонский процесс», ФГОС (3+)), возможно, облегчают задачу контролировать процесс обучения, сделать его универсальным, модульным. Но при этом, объект обучения, со всеми его, как принято говорить, «индивидуальными особенностями», ради кого технологии и стандарты, по замыслу, создаются, остается один на один, как и раньше, с вопросом: как выучить иностранный язык так, чтобы никогда больше не учить его заново.

Когда-то мое поколение студентов, а затем и молодых специалистов по иностранным языкам с трудом могли найти какое-либо издание Таймс или Пари Матч. В лучшем случае для «англичан» это была газета Морнинг Стар. Но и она была глотком свежего воздуха, источником живого языка,

каналом связи с иностранной жизнью. Теперь нам доступны любые медиаресурсы и веб-сервисы, а зайдя на YouTube, можно просматривать программы и фильмы на иностранных языках.

Казалось бы, ситуация с изучением иностранных языков должна измениться к лучшему. Но интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс преподавания иностранных языков помогает, но не решает всех проблем, связанных с изучением, в частности, английского языка. На деле, людей, которые бы говорили на иностранном языке свободно, правильно, грамотно, красиво, имея в виду не только произношение, но и лексическую форму, по-прежнему не так много. Если судить о студенческой аудитории, то увлечение многих студентов-лингвистов просмотром молодежных сериалов, современных мультфильмов, не дает им преимуществ в изучении иностранного языка, и заметных успехов они не добиваются.

В одной из своих статей автор анализирует причины негативного опыта в изучении английского языка.[1] Одна из них – недооценка роли и значимости «фонетики», как одного из аспектов обучения.

Но это далеко не единственная причина пассивного владения иностранным языком: ситуации, описываемой фразой – ставшей уже мифологической: «все понимаю - сказать не могу».

В настоящей публикации продолжается обсуждение темы причин, приводящих к неудачному или затянувшемуся опыту изучения иностранного языка.

На сей раз предлагается взглянуть на процесс изучения иностранного языка глобально и искать причины неудач в том, как расставляются приоритеты в стратегиях изучения/обучения: с чего начинать, чему уделять внимание в первую очередь и в большей степени. Иными словами, какова парадигма изучения английского языка. И не только английского. Думается, предложенный подход применим и к другим европейским языкам, включая русский.

Наблюдения и анализ описанной ситуации подсказывают, что ответ следует искать не в плоскости *об*учения, т.е. когда кто-то пытается нас научить, а *из*учения, т.е. самостоятельного, сознательного, глубокого и всестороннего погружения в иностранный язык. Причем, «самостоятельно» не означает без помощи специалиста. Специалист – это тот, кто не только сам владеет иностранным языком на высоком и высочайшем уровне, но и знает, как и куда направить учебный процесс. Именно он и предлагает модель, образец или *парадигму* (в переводе на греческий язык) изучения иностранного языка.

Понятие парадигмы может быть применено как к глобальным вещам, так и к узким предметам изучения. В широком смысле каждому этапу развития в науке свойственна своя парадигма, отталкиваясь от которой,

можно систематизировать получаемые знания, формировать современную картину мира.

Парадигма имеет свойство устаревать. Новые открытия, зачастую революционные, ведущие к смене научных взглядов, связаны со сменой парадигмы.

Смена парадигм в науке ведет к смене таковых и в образовании. Так, на смену информационной парадигме пришел компетентностный подход. [5]

От общих представлений и широкого взгляда на парадигму в науке перейдем к более узкому применению этого понятия к стратегиям изучения иностранного языка.

Предлагаемая ниже парадигма преподавания английского языка не суть новая теория, призванная сменить устаревшую, и тем более не претендует на революционность. Это всего лишь обобщение многолетнего опыта преподавания английского языка в широком спектре взрослой аудитории студентов, которое сложилось в некую модель, представленную в форме пирамиды. (Рис.1)

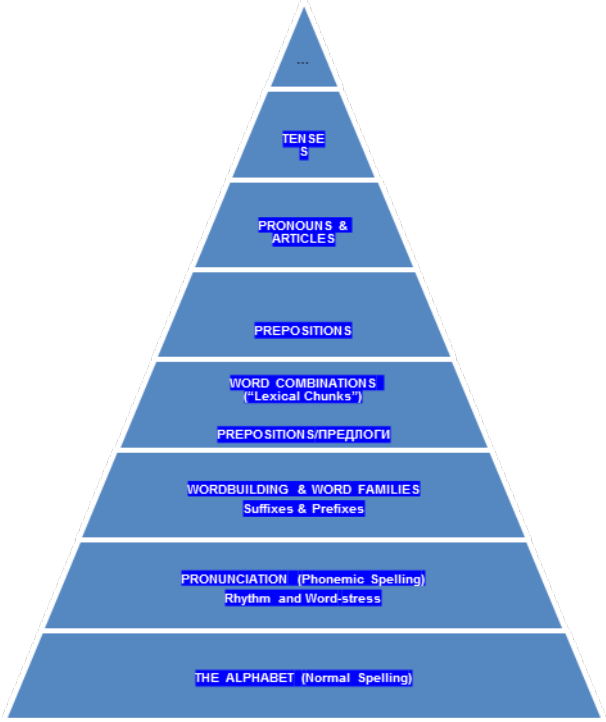


Рис.1

Почему избрана пирамида, представленная формой ее сечения – треугольником?

• Пирамида, как сооружение, олицетворяет процесс творения. А изучение иностранных языков есть процесс творческий.

• У нее есть основание, а процесс обучения всегда на чем-то основывается, нужно от чего-то оттолкнуться, заложить прочную основу.

• Пирамида символизирует «уровни сознания», «любое дело, у которого четко прослеживаются все стадии роста и завершения».[4] А

изучение иностранных языков – это процесс сознательный, этапный, уровневый. И хотя учить языки можно и нужно бесконечно, тем не менее, ему свойственна завершенность: есть определенный уровень владения, который студент стремится достичь и который завершает на каком-то этапе процесс изучения.

В основе предлагаемой парадигмы изучения иностранного языка – знание алфавита и буквенного письма (normal spelling). Можно спросить: и в чем же здесь новизна? Новизна не в самом факте алфавита, как начала начал изучения любого иностранного языка, а в том что, даже на продвинутых этапах ошибки в названии букв (таких, как ‘g’ и ‘j’ или ‘h’ или ‘q’ в английском языке) затрудняют, или нарушают процесс общения. В то же время, раздельное произнесение букв в ситуациях, требующих этого навыка, удаляет русскоязычного пользователя английского языка от эталона аутентичности. А таких ситуаций в жизни не так уж мало. Взять, к примеру, называние электронного адреса или чтение аббревиатур.

У представленной модели пирамиды есть уровни. В них намеренно отсутствует нумерация. Их вертикальное расположение не следует рассматривать как движение снизу вверх: от простого к сложному. Оно же не означает прохождение уровней. Эти уровни отражают степень важности знаний и навыков (самые важные – ближе к основанию), без которых понимание сути иностранного языка невозможно.

На следующем, условно, втором уровне представлены знания и навыки, которые оказываются востребованными на любом этапе овладения иностранным языком. Новые слова встречаются всегда: помимо их значения, надо уметь их правильно произнести (по правилам чтения и словесного ударения). Слова имеют свою ритмическую модель, которая должна укладываться в ритмическую структуру предложения. А в нем не все слова оказываются ударными, и надо уловить это чередование ударности и безударности. То есть ритм, образно, «скелет», на котором держится английский язык. Не случайно, отстукивание ритма – необходимый элемент методики обучения английскому. Вспомним метод Jazz Chants Carolyn Graham, или стихи Edward Lear. Основа этих упражнений – ритм и ударение, они дают ритмичное представление языка, без которого трудно избавиться от причины сильного акцента в речи русскоязычных студентов – ее неритмичности.

Следующие уровни – лексико-грамматические. Они по важности опережают грамматическую категорию времени (Tenses). Последняя для выживания в иноязычной среде – менее актуальна. Для успешной устной коммуникации, как показывает опыт начинающих студентов, достаточно знания одного-двух времен, настоящего и прошедшего простого (Present/Past Simple). Есть еще один аргумент в пользу «самодостаточности» настоящего простого времени: роман Tim Lott, Rumours of a Hurricane. В нем бо́льшая часть повествования дается в

настоящем простом времени, и читатель не испытывает неудобства или дискомфорта от некоторой грамматической «ущербности». Наоборот: такой стиль изложения приближает события, описываемые в романе, к временной действительности читателя, погружая его в сюжет романа, эмоционально сближая его с переживаниями персонажей.

Иная картина акта коммуникации складывается в случае ошибок, связанных с употреблением формы существительного вместо глагола; или неверного суффикса в форме существительного (‘politican’ вместо ‘politic***ian***’); или употребление слова ‘politics’ с ударением на второй слог для формы существительного множественного числа «политики». Хорошо известны последствия путаницы в суффиксах ‘-ic’ и ‘-ical’ в словах ‘economic’/’econom***ical***’: меняется смысл с «экономический» на «экономный». Можно привести множество примеров подобных ошибок.

Есть еще один тип речевых ошибок. Они неприятно режут слух, являются причиной неясности высказывания, искажают смысл речи – это ошибки сочетаемости (word combinations). Но дело не только и не столько в ошибках, как например: нарушение сочетаемости глагола и существительного (‘come/go into effect’; ‘make/do a mistake’), или неверное употребление формы глагола – инфинитива вместо герундия – (want to do/ doing smth; ‘can’t help laughing/to laugh’). А в том, что здесь затронут вопрос стратегии изучения языка: учить ли одно слово или вместе с его ближайшим окружением. Второй способ, по мнению профессионалов, является более эффективным. Ему есть название: «лексический подход» (Lexical approach), предложенный в 90-х годах Michael Lewis. Одним из главных постулатов этого подхода является: “The language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar”. [3, с.34]

При таком подходе иностранный язык усваивается лексическими блоками (lexical chunks), что позволяет начинающему строить фразы в соответствии с нормами разговорного языка и заметно улучшает его речевые параметры чистоты и беглости (accuracy/fluency).[2]

Не является ли вышесказанное основанием для того, чтобы большую часть учебного времени уделять именно словообразованию (word building) и лексической сочетаемости (word combinations), распознаванию в тексте сочетаний, построенных на основе известных слов (idioms)? Могут ли быть сомнения, что такой подход поможет не только эффективно решать дидактические задачи, но и учит студента наблюдать, замечать, делать умозаключения, экспериментировать с языком, чувствовать его, сравнивать красивое с некрасивым, неправильным? Думается, нет. Однозначно, нет. Потому что при таком подходе студент активно включается в процесс изучения, а не остается пассивным «объектом обучения».

Следующие два уровня включают предлоги, местоимения и артикли – так называемые служебные слова (functional words). Они относятся к

области «чистой» грамматики, в значении «без примесей» (net) и «безошибочный» (proper, correct). Последнее особенно важно отметить, поскольку уверенное употребление студентом именно этих грамматических категорий, к коим относятся еще и все вспомогательные и модальные глаголы, союзы, позволяет с уверенностью говорить о его высоком уровне владения языком. Осознание их значения для выражения нюансов, тонкостей языка, а, следовательно, и осознанное их изучение и внимание к ним приближает к заветной мечте любого пользователя иностранного языка – уровню носителя (или близкого к нему).

В соответствии с предложенной парадигмой, такая расстановка приоритетов не означает отказ от изучения временных форм глагола. Времена (Tenses) включены в эту парадигму. Но их значение для беспрепятственного общения, как показывает практика, всегда было преувеличено. И особенно преувеличен объем времени, который затрачивается на выполнение многочисленных заданий на временные формы.

Для того чтобы улучшить навыки употребления служебных слов, необходим значительно больший объем языкового материала в различных предъявлениях, в устном, но чаще письменном формате. Потому что при восприятии на слух эти служебные слова остаются незаметными – они часто не слышатся из-за слитного произнесения, сокращенных форм, процессов ассимиляции, звуковой редукции – а при зрительном восприятии есть вероятность «зацепиться за них глазом». И поскольку эти грамматические категории английского языка обеспечивают грамматическую и структурную связь между словами в предложении, им следует уделять большее внимание и учебное время, чем то, что отводится на их изучение в традиционной учебной программе.

Если взять, к примеру, местоимения, то в соответствии с последней в программу изучения включены *формы* личных (personal), притяжательных (possessive), указательных (demonstrative), неопределенных (indefinite), возвратных (reflexive) местоимений. Именно, формы. А их функции (референциальная, синтаксическая и коммуникативно-прагматическая) и значение для текстовой когезии и воздействия на адресат обсуждаются, в лучшем случае, через рассмотрение примеров в грамматических комментариях.

Другая группа служебных слов, за которыми давно закрепилась слава «камня преткновения» – это предлоги и артикли. Неправильные предлоги сильно загрязняют речь. Новичкам и опытным студентам известна аксиома: предлоги надо учить. В противном случае, как же в английском предложении передать отношения между словами, которые в русском языке передаются падежными окончаниями?

Артикли – еще одна трудность: для многих они так и остаются недоступными «гималайскими» высотами. Причем, слово «высота» можно

расценивать и как метафору, и как прямое соотнесение с более высоким уровнем владения английским языком. Потому что, если студент умело пользуется артиклями для передачи оттенков смысла, то это однозначно причисляет его к продвинутым пользователям.

Как говорилось ранее в статье, предложенная парадигма изучения английского языка родилась в результате обобщения опыта обучения студентов. Недавний опыт опроса студентов в зимнюю сессию 2018-2019 вновь заставляет задуматься о пересмотре подходов в обучении. Анализ ответов студентов на экзамене по английскому языку показывает, что число ошибок – прерывавших коммуникацию, вызывавших необходимость дополнительных разъяснений – произносительных (в том числе, ведущим к грамматическим ошибкам), лексических (в словосочетаниях, словообразовании), в служебных словах – большинство: 85%.

В заключение, чтобы исключить подозрения в категоричности тона в рассуждениях автора, хотелось бы заметить, что любая модель несовершенна: в ней всегда существуют изъяны. Поначалу они не всегда заметны. Но со временем этих изъянов становится все больше, их число может превысить «критическую массу» для отрицания существующей парадигмы и построения новой. Но далеко не всегда происходит смена парадигм: старая и новая могут успешно сосуществовать и дополнять друг друга.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Матюшечкина Г.Г.* Все понимаю – сказать не могу.//Совершенствование языковой подготовки сотрудников органов безопасности. – М., 2013. – С.54-68
2. *Свирина Л.О.* «Об обучении английским лексическим блокам». Филология и культура. 2012. №3(29) http://philology-and-culture.kpfu.ru/?q=system/files/57_0.pdf
3. *Michael Lewis.* The Lexical Approach. The State of ELT and Way Forward. https://archive.org/details/TheLexicalApproachTheStateOfELTAndAWayForwardMichaelLewis2002V2/page/n1
4. *Краткая энциклопедия символов*. http://www.symbolarium.ru/index.php/Пирамида
5. *Креативная экономика.*https://creativeconomy.ru/lib/4891

Мирзоева Ф.Р.
Артемова И.Э.

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ОЧНО-ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ ДА МИД

Аннотация: Статья посвящена исследованию мотивации в освоении иностранных языков слушателями очно-заочного отделения Дипломатической Академии. В статье анализируются результаты анкетирования, проведенного среди слушателей первого курса бакалавриата и магистратуры очно-заочного отделения, изучающих английский язык. Авторы стараются обозначить уровень мотивированности работающих студентов и необходимость учета современных требований рынка при изучении иностранного языка.
Ключевые слова: мотивация; внешняя мотивация; методология, анализ;. конкурентоспособность.

Mirzoeva F.R.
Artyomova I.E.

THE PROBLEM OF MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGES LEARNING AT THE PART-TIME DEPARTMENT OF DIPLOMATIC ACADEMY

Abstract: The article examines the problem of students' motivation in foreign languages learning. The article analyzes the results of a survey conducted among first-year students of the undergraduate and postgraduate courses studying English. The authors try to identify the level of motivation of working students and the need to take into account modern market requirements.
Key words: motivation, extrinsic motivation, methodology, analysis, competitiveness.

> *"Learning a language is hard work, so the motivation and desire to undertake a language course really needs to come from the individual,"*
>
> *(L.Tritton Managing director PR agency ING Media)*

Изучение иностранных языков в бакалавриате и магистратуре является компонентом непрерывного профессионального образования в процессе овладения специальностью. Так, в соответствии с современными стандартами высшего образования (Федеральные государственные стандарты 3+,3++), конечной целью обучения иностранным языкам в магистратуре гуманитарного и экономического профиля считается «Способность свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения» (ОК-3), «Способность к коммуникации в

научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности, свободное владение русским и, по крайней мере, одним из иностранных языков, как средством делового общения» (ОК-8) [3].

В свете новой образовательной парадигмы перед кафедрами иностранных языков ставится вопрос формирования двух важнейших компетенций – коммуникативной и межкультурной – в условиях повышения внутренней мотивации студентов.

Преподаватели вузов как никто другой понимают, что одним из главных условий успешного обучения в вузе является мотивация. Наличие запроса рынка на знание иностранных языков, безусловно, стимулирует студентов. Как отмечает С.Е.Супрунов: «Высокие показатели наличия осознанной потребности в изучении иностранных языков, по мнению исследователей, обусловлены тем, что в настоящее время большинство людей остро почувствовало необходимость практического владения иноязычными знаниями, что вызвано большими изменениями, происходящими в политической и социально-экономической жизни страны, и значительным увеличением деловых и культурных контактов» [6, с. 37]

В статье, посвященной знанию иностранных языков как одному из значимых инструментов в продвижении бизнеса в Великобритании, журналист издания "*The Guardian*" цитирует председателя парламентского совета по современным языкам (APPG) Элизабет Кусинс: "*The UK economy is already losing around £50 a year in lost contracts because of lack of language skills in the workforce. And we aren't just talking about high flyers: in 2011 over 27% of admin and clerical jobs went unfilled because of the languages deficit*." [7]

"Уже сегодня экономика Великобритании несет потери по контрактам на сумму около 50 млрд. фунтов стерлингов в год из-за нехватки специалистов, владеющих иностранным языком. И речь идет не только о высокопоставленных сотрудниках. В 2011 г. более 27% административных и офисных вакансий были не заполнены именно по этой причине"(перевод авторов).

Что касается студентов, поступающих в бакалавриат и магистратуру очно-заочного отделения Дипломатической Академии, они, в общей своей массе, лично мотивированы в формировании умений и навыков, которые можно использовать для практической работы по специальности, для повышения своего профессионального уровня и продвижения по карьерной лестнице. Знания и навыки, зачастую, нужны им для ежедневного применения на работе.

Мотивация имеет множество определений в отечественной и зарубежной литературе. Различие определений объясняется разнообразием точек зрения на их природу. Вопросам мотивации посвящены работы как отечественных авторов (В.Г. Асеев; В.К. Вилюнас; Е.П. Ильин; В.И.

Ковалев; А.Н. Леонтьев; В.С. Мерлин; П.В. Симонов; Д.Н. Узнадзе; Д.Б. Эльконина; П.М. Якобсон), так и зарубежных (А. Адлер; Дж. Аткинсон; К. Левин; К. Мадсен; А. Маслоу; Дж.Роттер; Х. Хекхаузен; Г. Холл и др.). Проблемам формирования учебной мотивации студентов в процессе изучения иностранного языка посвящены работы Е.В.Денисовой, О.В.Горбушкиной, Н.Н. Касаткиной.

В нашем небольшом исследовании мы приняли за основу достаточно общее определение, существующее в педагогической науке: Мотивация – это система взаимосвязанных и взаимоподчиненных мотивов деятельности личности, сознательно определяющих линию ее поведения [5]. Существуют также и различные подходы к классификации мотивов учебной деятельности в целом. Согласно классификации Л.И.Божович, все мотивы могут быть разделены на две большие категории:

- мотивы, которые порождаются самой учебной деятельностью, непосредственно связаны с содержанием и действием учения, методами усвоения познаний;

- мотивы, которые лежат как бы за пределами учебного процесса и связаны только с результатами учения [1, с. 186].

Мотивы второй категории могут быть разнообразны: стремление отлично окончить учебное заведение, поступить в институт, хорошо зарабатывать, а также получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя, выделиться среди друзей, занять определённое положение в классе, группе.

Нами было проведено небольшое эмпирическое исследование, направленное на выявление не только особенностей мотивации изучения иностранного языка (английского) слушателями как в бакалавриате, так и в магистратуре, но и определение наиболее прикладных навыков и умений по иностранному языку, применяемых ими в трудовой практике.

На первом этапе нашего исследования был составлен опросник для работающих студентов бакалавриата и магистратуры (МЭ). Анкета состояла из девяти вопросов, которые охватывали основные аспекты мотивации и ожиданий студентов первых курсов от процесса изучения английского языка на очно-заочном отделении. В основу исследования нами была положена методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [2, с. 433], несколько адаптированная к очно-заочному обучению. Второй этап предполагал собственно сам опрос и анализ ответов. Так как курсы на очно-заочном отделении магистратуры небольшие, примерно по 30, 40 человек, а бакалавриат и того меньше, то тридцать опрошенных студентов, в целом, составляют почти 70% от слушателей двух первых курсов. Анализ результатов исследования по группе бакалавриата первого года обучения выявил следующие особенности их осознаваемой мотивации изучения английского языка в магистратуре.

Таблица 1

	Бакалавриат		Магистратура	
	Да	Нет/затрудняюсь ответить	да	Нет/затрудняюсь ответить
1.Связана ли служебная деятельность с использованием иностранного языка	60%	40%	90%	10%
2.Даёт ли вам изучение иностранного языка в Академии определенные преимущества в работе	85%	15%	70%	30%
3.Посвящаете ли вы в связи с важностью знания иностранного языка большую часть времени, выделяемого вам на подготовку в целом на предметы.	70%	30%	60%	40%

Из выпускников бакалавриата, изучавших иностранный язык как основной, были удовлетворены полученными знаниями 80%. В то время как среди тех, кто изучал иностранный язык как второй, остались довольны лишь 35%. Причем в качестве двух основных причин своего разочарования полученными знаниями были названы нехватка времени и недостаточное количество аудиторных занятий с преподавателем.

Такие результаты являются, с одной стороны, показательными. С другой стороны, они ставят вопрос о переосмыслении количества времени, отведенного на иностранный язык как в бакалавриате, так и в магистратуре.

Причем место и роль языковых занятий в бакалавриате не менее, а, может быть, и даже более значима по ряду очевидных причин:

1. Уровень знаний при поступлении в бакалавриат, как правило, является более низким, чем при поступлении в магистратуру. А значит и потребность в большем количестве очных занятий объективно имеет более принципиальное значение, не умаляя ни в коем случае роль самостоятельной или внеклассной работы.

2. Учитывая современную ситуацию на рынке труда, для многих слушателей высшее образование заканчивается с получением диплома бакалавра. Продолжение обучения в магистратуре они рассматривают как отдаленную перспективу лишь при возникновении такой необходимости.

Данное обстоятельство ставит перед преподавателем задачу сделать выпускников максимально востребованными и конкурентно способными даже с незаконченным высшим образованием.

Отдельно и очень остро стоит вопрос, насколько самостоятельная работа может заменить недостаток аудиторных часов и как сильно это скажется на эффективности педагогического процесса.

3. Не следует забывать, что именно неудовлетворенность полученными в бакалавриате языковыми знаниями из-за перечисленных выше причин в значительной степени определяет их решение прекратить дальнейшее обучение.

Следует отметить, что в качестве основных мотивов выбора магистратуры ДА были названы:

- «повысить квалификацию» - 80%
- «закончили бакалавриат в ДА, остались довольны» - 20%.

При этом 80% из них изучали иностранный язык как основной (а значит, количество часов, выделенных на его освоение, было в два раза больше).

Безусловно, слушатели отметили, что курс иностранного языка в ДА дает не только фундаментальную подготовку, но и инструментальные знания и навыки, которые так высоко ценят современные работодатели.

Практически все респонденты рассматривают изучение иностранного языка как в бакалавриате, так и в магистратуре как дополнительное преимущество в карьерном продвижении (см. таблица 1).

При этом, слушатели бакалавриата стремятся восполнить имеющиеся у них пробелы в области грамматики (50% респондентов) и в большинстве своем нацелены на практическое усвоение полученных знаний. Почти 100% опрошенных бакалавров чувствуют необходимость в изучении политической лексики, овладении навыками перевода – 30%, аудирования – 25% и устной речи – 25%.

Магистры же, в свою очередь, ожидают приобретения новых языковых компетенций в форме умений и навыков реферирования, аннотирования, расширения экономического и политического вокабуляра, составления научных докладов и подготовки и проведения презентаций.

Небольшое же количество аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, совершенно не устраивает респондентов. Наиболее эффективным, учитывая их загруженность на работе, они считают проведение 4-часовых занятий 2-3 раза в неделю.

В итоге хотелось бы отметить, что у магистров, уже начавших свою трудовую деятельность, ожидания и требования к изучению иностранного языка более узконаправлены и профессионально ориентированы.

Такая позиция понятна и довольно широко распространена в связи с новой глобальной парадигмой изучения иностранного языка как языка профессии. По мнению Майкла Следа: «*Educators must re-evaluate whether the skills they teach truly provide their students with the best opportunities to succeed in school, the workforce, and in life overall*» (“Преподаватели должны переосмыслить, насколько навыки и умения, которыми они оснащают

своих студентов, дают последним возможность преуспеть в школе, на работе и в целом в их жизни”) (*перевод авторов*).

На основании анализа проведенного опроса можно сделать следующие выводы:

- Для большинства опрошенных слушателей высшее образование является каналом вертикальной мобильности, продвижением по службе. Для значительного количества респондентов образование является терминальной ценностью для их саморазвития, самосовершенствования личностных качеств.

- У слушателей как бакалавриата, так и магистратуры ДА наблюдается достаточно высокая мотивация к изучению иностранного языка, что в целом и является основанием и причиной выбора ДА в качестве вуза для обучения.

- Все реципиенты отмечают малое количество аудиторных часов, выделяемых государственными стандартами на изучение иностранных языков.

- У магистров, уже начавших свою трудовую деятельность, ожидания и требования к изучению иностранного языка более узконаправлены и профессионально ориентированы.

Таким образом, можно заключить, что слушатели первого курса как бакалавриата, так и магистратуры очно-заочного отделения ДА имеют устойчивую, положительную мотивацию к изучению иностранного языка. Педагогическая и методологическая проблема состоит в необходимости органичного соединения инструментов взаимодействия технологии обучения и существующей уже мотивации при сокращении количества аудиторных часов в новых программах неязыковых вузов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности, М.: Форум, 2012. 278с.

2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы // ил. – (Серия «Мастера психологии») СПб.: Питер. 2002. 512 с.

3. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов https: //fgos.ru/

4. *Степанова М.М*. Целевой компонент управления обучением деловому иностранному языку в магистратуре многопрофильного вуза // Молодой ученый. 2013. №11. С. 658-660. URL https://moluch.ru/archive/58/8217

5. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. http://niv.ru/doc/dictionary/social-pedagogy/fc/slovar-207.htm

6. *Супрунов С. Е*. Коммуникативная компетенция в преподавании иностранных языков//V международная научно-практическая интернет-конференция: «Гуманитарное образование в экономическом вузе». М., РЭУ им. Г. В. Плеханова,20 октября - 30 ноября 2016 г.

7. Why language skills are great for business .Lucy Jolin Tue 16 Dec 2014.The Guardian.

Мироненко Е.С.

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы организации внеаудиторной деятельности по английскому языку с целью повышения мотивации курсантов к изучению предмета. Автор делает вывод, что участие курсантов во внеаудиторных мероприятиях по английскому языку улучшает качество усвоения материала, закрепляет приобретенные навыки и умения на занятиях по иностранному языку, развивает и совершенствует общекультурные и профессиональные компетенции.
Ключевые слова: внеаудиторная работа, коммуникативная компетенция, английский язык.

Mironenko E.S.

ON THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR WORK OF CADETS WHEN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract. The article deals with the issues of the organization of extracurricular activities in the English language in order to increase the motivation of cadets to study the subject. The author concludes that the participation of cadets in extracurricular activities in the practice of teaching English improves the quality of learning, reinforces skills in foreign language classes, develops and improves general cultural and professional competencies.
Keywords: extracurricular work, communicative competence, the English language.

Обучение иностранному языку в Вологодском институте права и экономики ФСИН России является частью подготовки специалистов, призванных в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта достичь определенного уровня владения иностранным языком. Важную роль в освоении изучаемого языка играет внеаудиторная работа курсантов. Аудиторные часы, выделяемые в базовой части программы для преподавания иностранного языка, «тратятся в основном на подтягивание языкового уровня основной массы курсантов» [3]. Для большинства из них вопрос об изучении профессионального иностранного языка вообще не стоит. Такое количество часов недостаточно для освоения требуемых языковых компетенций. Поэтому, как одно из решений данной задачи, большой объем учебного материала по иностранному языку выносится на внеаудиторную работу курсанта, которую он должен выполнять вне рамок аудиторных занятий.

Целью данной статьи является рассмотрение различных форм и видов организации внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковом вузе. Невозможно рассчитывать на большой успех преподавателей в достижении целей, поставленных по данному предмету, поскольку

иностранный язык как непрофильный предмет в неязыковом вузе имеет небольшое количество часов контактной работы в соответствии с учебным планом. Как показывает практика, хорошо организованная внеаудиторная работа с курсантами может помочь в этой ситуации, поскольку она способствует расширению и совершенствованию знаний на иностранном языке, повышению их познавательного интереса, мотивации к обучению, расширению и углублению профессиональных компетенций. [2].

Также следует обратить внимание на отсутствие мотивации курсантов к овладению иностранным языком. Мотивация, как известно, напрямую связана с эффективностью обучения. Любой познавательный процесс основан на желании выучить культуру иностранного языка. Низкая мотивация к изучению иностранного языка во многом обусловлена негативным опытом его преподавания в общеобразовательной школе.

Низкая мотивация к изучению иностранного языка курсантов также обусловлена его ограниченным использованием в образовательных и в реальных условиях жизни – обучающиеся не видят сферы применения иностранного языка в своей будущей профессии.

В данной статье внеаудиторная работа рассматривается как планируемая учебная, научно-исследовательская работа, выполняемая во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия, способствующая творческому развитию личности обучающегося и совершенствованию языковых компетенций. Рассмотрим подходы зарубежных и отечественных ученых к определению понятия «внеаудиторная деятельность» (таблица 1).

Таблица 1

Подходы к определению понятия «внеаудиторная деятельность»

Автор	Подход
Eccles, 2003; Marsh and Kleitman, 2002; Tenhouse, 2003; Rombokas, 1995; Astin, 1993; Darling, Caldwell, and Smith, 2005; Mahoney and Cairns, 2003	Внеаудиторные мероприятия столь же необходимы для формирования академических и социальных навыков, как и обычные
Larsen-Freeman, 1986; Schenck, 1978; Nunan, 2004	Роль внеаудиторных занятий напрямую зависит от используемой методики в преподавании иностранного языка
Андреева, 1958	Внеаудиторные занятия дают возможность

	использовать и неформально делиться навыками, полученными на занятиях в процессе общения с другими учениками
Hymes, 1971	Организация внеаудиторных занятий по иностранному языку связана с требованиями формирования коммуникативной компетентности
Тябина, 2011	Внеаудиторная деятельность развивает управленческие и организационные навыки у студентов



Внеаудиторная деятельность зависит от ее организации и формы. Можно выделить следующие формы внеаудиторной работы: индивидуальная, командная и массовая. Обучающимся могут быть предложены следующие эффективные виды организации внеаудиторной работы: дополнительные задания по определенным темам, творческие и исследовательские проекты, олимпиады, конкурсы и конференции. Такого вида мероприятия не только повышают мотивацию курсантов к изучению иностранного языка, но и способствуют развитию коммуникативных и презентационных навыков, умений работы в команде и прочих необходимых будущему специалисту компетенций. Но даже участие в конкурсах с минимальной языковой составляющей дает курсанту ощущение достижения результата, которое умножается в случае

получения призового места. Успех и привлечение внимания ассоциируются с английским языком, что способствует росту мотивации. Особенно заметен такой рост в случае групповой формы работы курсантов при подготовке выступлений, презентаций.

В рамках учебного процесса курсанты Вологодского института права и экономики ФСИН России ежегодно принимают участие в межвузовской олимпиаде по английскому языку (организатор – Вологодский государственный университет), конкурсе перевода современной литературы и публицистики (организатор – Самарский юридический институт ФСИН России), конкурсе эссе на английском языке «Актуальные проблемы пенитенциарной системы в России и за рубежом» (организатор – Пермский институт ФСИН России). При этом стоит отметить, что курсанты с удовольствием участвуют в данных мероприятиях. Они стимулируют и активизируют деятельность курсантов, развивают их творческие способности, формируют дух состязательности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. При правильно подготовленной внеаудиторной деятельности наблюдается эффективность использования различных активных методов обучения и увеличение мотивации к изучению английского языка [1]. Курсантам важна не только стимулирующая часть мероприятия, но и активное участие в социальной жизни (поддержка преподавателей, уважение и признание сокурсников). Преподаватель английского языка исполняет роль куратора, направляющего курсантов на достижение тех или иных целей. В рамках внеаудиторных мероприятий в совместном творчестве участвуют и курсанты, и преподаватели. Хорошо организованная внеаудиторная работа создает максимально благоприятные условия для эффективного изучения иностранного языка. Она способствует не только развитию интереса курсантов к изучению иностранных языков, но и помогает им «улучшить качество усвоения материала, закрепить приобретенные навыки и умения на занятиях по иностранному языку, развивает и совершенствует общекультурные и профессиональные компетенции обучающихся, помогает преодолеть языковой барьер, развивает творческий потенциал» [2, с. 179].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аксенова Н. В., Шепетовский Д. В.* Организация внеаудиторной работы студентов как мотивация к изучению английского языка в техническом ВУЗе // Молодой ученый. 2014. №7. С. 481-483. URL https://moluch.ru/archive/66/10868/ (дата обращения: 19.01.2019).

2. *Аргунова Г.А.* К вопросу о внеаудиторной работе студентов неязыковых вузов в практике обучения иностранному языку // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-

vneauditornoy-rabote-studentov-neyazykovyh-vuzov-v-praktike-obucheniya-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 19.01.2019).

3. *Батунова И. В.* Процесс обучения иностранному (английскому) языку в неязыковых вузах // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 01 (55) Часть 3. С. 25-27. URL: https://research-journal.org/pedagogy/process-obucheniya-inostrannomu-anglijskomu-yazyku-v-neyazykovyx-vuzax/ (дата обращения: 19.01.2019). doi: 10.23670/IRJ.2017.55.035

Мозлоев А.Т.
Галимзянова А.К.

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ В ДА МИД РФ В СООТВЕТСТВИИ С ЗАДАЧАМИ СОВРЕМЕННОЙ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ

Аннотация. Настоящая статья посвящена специфике преподавания восточных языков в Дипломатической академии МИД России. Основной акцент делается на методике преподавания иностранного языка на старших курсах. Внимание читателя привлекается к важности включения в процесс освоения иностранного языка профессиональной деятельности страноведческой и культурной составляющей.

Ключевые слова: Внешняя политика России, Дипломатическая академия МИД России, восточные языки, иностранный язык профессиональной деятельности, Россия, Китай, Турция, АТР, ШОС, «Один пояс – Один путь»

Mozloev A.T.
Galimzyanova A.K.

NEW TRENDS IN TEACHING ORIENTAL LANGUAGES IN DIPLOMATIC ACADEMY OF THE MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION IN ACCORDANCE WITH THE TASKS OF MODERN FOREIGN POLICY OF RUSSIA

Abstract. This article is devoted to the specificity of teaching the Oriental languages in the Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. Much attention is given to the methodology of teaching a foreign language at senior courses. The author draws reader's attention to the importance of integrating cross-cultural components into the process of mastering a foreign language.

Key words: Modern Russian Foreign Policy, Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Oriental Languages, foreign language for professional purposes, Russia, China, Turkey, Pacific Rim, SCO, One Belt One Road (OBOR)

Обучение иностранному языку в Дипломатической Академии МИД РФ по подготовке высокопрофессиональных специалистов, которые будут готовы осуществлять ответственную функцию по реализации задач и достижению целей, поставленных перед работниками внешнеполитического фронта является ответственной задачей. Ведь необходимо подготовить таких специалистов, которые будут реализовывать эти задачи так, как они определены в Концепции внешней политики России, утвержденной Президентом страны 30 ноября 2016 года.

Развитие у магистрантов, а также бакалавров старших курсов профессиональных навыков и умений, являющихся основой для выполнения своих будущих профессиональных обязанностей требует от преподавателей иностранных языков решения ряда важных задач, среди которых особо целесообразно акцентировать внимание на необходимости

стимулирования общения на иностранном языке на основе соединения знаний студентами теоретических основ своей профессиональной ориентации по соответствующей программе обучения с практическими навыками владения иностранным языком с учетом ментальности народа, язык которого изучается, и специфики восприятия представителями этого народа определенной тематики международных отношений, изучаемой нашими студентами при освоении программы обучения [5, с. 65].

К примеру, эта задача решается при изучении, во-первых, роли и места дипломатии в современном мире и, во-вторых, такой важнейшей темы современной международной политической и экономической жизни, как инициатива Китая «Один пояс – Один путь» и российского предложения сопряжения российского проекта Евразийского экономического союза (ЕАЭС) и Экономического пояса Шелкового пути.

Как видно из самих названий тем, они отражают процессы глобального порядка, выражающиеся в смещении оси мирового развития в сторону набирающего силу и являющегося драйвером экономического прогресса азиатского, а более конкретно, евразийского, субконтинента. Если отвечать на вопрос, почему эти явления следует выделить среди тем, вынесенных в порядке приоритетных при изучении восточных языков, следует понимать, что национальные интересы внешней политики России так, как они определены в Концепции 2016 года, исходят из важнейшей задачи укрепления своих позиций в Азиатско-Тихоокеанском регионе и активизации отношений с расположенными в нем государствами. И это является стратегически важным направлением внешней политики России, так как ее территории принадлежат к этому динамично развивающемуся геополитическому региону. «Россия заинтересована в активном участии в интеграционных процессах в Азиатско-Тихоокеанском регионе, использовании его возможностей при реализации программ социально-экономического развития Сибири и Дальнего Востока, в создании в регионе всеобъемлющей, открытой, транспарентной и равноправной архитектуры безопасности и сотрудничества на коллективных началах» [8, с. 65].

Развитие Дальнего Востока и Восточной Сибири занимает одно из важнейших мест в Азиатско-Тихоокеанской стратегии России. В своем ежегодном послании Федеральному Собранию РФ от 12 декабря 2012 г. Президент России Владимир Путин подчеркнул, что «развитие на восток … это возможность занять достойное место в АТР — самом энергично и динамично развивающемся регионе мира» [7], указав тем самым на огромный потенциал Дальнего Востока и Восточной Сибири [2, с. 130].

Поэтому для преподавателя очень важно провести связь между курсами профессиональной подготовки студентов по направлениям обучения и иностранным языком как средством профессиональной деятельности. А важно это потому, что иностранный язык при всей его

значимости взаимосвязан с дисциплинами профессиональной деятельности. При этом и преподаватель иностранного языка, и студент выполняют ответственную задачу – преподаватель – подготовить и сформировать специалиста – международника, знающего и умеющего реализовать концепцию внешней политики Российской Федерации применительно к конкретному региону и конкретной стране, язык которой изучается, при учете возможностей согласования национальных интересов РФ и интересов страны изучаемого языка, а студент – суметь вобрать в себя весь объем полученной от преподавателя информации. [5, с. 66].

Очень важно, чтобы преподаватель при планировании занятия подбирал такие средства и методы обучения, которые бы соответствовали рассматриваемой проблеме и плану занятия. Сюда входят: тематика программы обучения, год обучения, уровень владения студентами иностранным языком (начальный, базовый, функциональный, оперативный, профессиональный). Важна и форма ведения занятий – семинар, круглый стол, конференция и т.д. При этом нужно иметь в виду, что подготовка, например, к круглому столу, предполагает отработку сценария по теме, предусмотренной программой обучения, усвоение понятийного аппарата на соответствующем иностранном языке по вынесенной на обсуждение теме, выбор основного докладчика или выступающего и назначения содокладчиков. Перед преподавателем стоит задача формирования специалиста-международника, практически свободно владеющего иностранным языком, все занятия необходимо планировать с учетом применения активного метода обучения, требующего от преподавателя серьезной подготовки к таким занятиям как с точки зрения иностранного языка, так и самой проблематики международных отношений или мировой экономики, выносимой на обсуждение. [5, с. 66].

Важной задачей, которую призван решить преподаватель, является помочь студентам выработать навыки поиска и отбора материалов, которые помогут выпускнику ДА МИД РФ накопить опыт написания аналитических справок и записок для соответствующего Департамента министерства. Такой опыт вырабатывается, как показывает практика активных форм преподавания, в процессе реализации круглых столов, семинарских занятий и дискуссий на заранее заданную проблематику с заблаговременной раздачей тезисов, подготовленных преподавателем и назначением модератора из состава студентов. Такая форма, как показывает практика, в равной степени эффективна как в отношении бакалавров старших курсов, так и магистров.

В процессе обучения преподаватель становится активным действующим лицом учебной группы, участвующий в реализации поставленной по плану цели занятия, при этом показывая на своем примере образец подготовки соответствующего вопроса, вынесенного на

обсуждение круглого стола. Так, при обсуждении проблемы Сирийского кризиса на турецком языке, предварительно студентам была представлена позиция Турции по отношению к решению этой острой международной проблемы, эволюция этой позиции в течение всего периода развития кризиса в сопоставлении с принципиальной позицией России по этой же проблеме и постепенному изменению турецкого подхода по мере успехов российских ВКС в Сирии и взятию под контроль официального Дамаска большей части территории страны, а также поэтапному налаживанию сотрудничества между Россией и Турцией в рамках Астанинского процесса.

Студентам удалось продемонстрировать знание проблематики этой темы на турецком языке, а также показать умение вести полемику на изучаемом иностранном языке. Следует подчеркнуть, что обсуждение этой конкретной проблемы на организованном круглом столе имеет значение не только для активизации освоенного понятийного аппарата, но и для овладения грамотным и логичным ведения дискуссии по этому острому вопросу, затрагивающего как страны региона, так и всего мира.

На занятиях китайского языка тоже крайне важно обсуждать вопросы, касающиеся участия Китая в международной жизни. На очередном круглом столе планируется обсуждение таких важных вопросов международной жизни, как инициатива Китая «Один пояс – Один путь», «Экономический пояс Шелкового пути», а также «Морской Шелковый путь 21-го века». Планируется, что данный проект затронет 65 стран. Россия всячески поддерживает данную инициативу КНР и готова содействовать ее продвижению. По мнению президента Академии общественных наук КНР Ли Пэйлиня, «стороны могут в рамках программы “Один пояс, один путь”, опираясь на крупные города на китайско-российской границе, и дальше повышать уровень транспортно-коммуникационных возможностей региона и создавать больше удобств для инвестирования и торговли в целях строительства сообщества с общими интересами и сообщества с единой судьбой» [4]. Обсуждения данного вопроса важно и с точки зрения развития российско-китайских отношений. Российско-китайские отношения обладают высокой степенью ценности как для одной, так и для другой стороны. В последние годы степень интенсивности двусторонних контактов высока как никогда [1].

В рамках круглого стола, посвященного, к примеру, тематике ШОС можно будет обсудить работу данной организации и проанализировать успехи и достижения по основным направлениям деятельности Шанхайской Организации Сотрудничества как одной из крупнейших региональных структур. Обсудить основные этапы становления ШОС. Это представляется весьма интересным, ведь ШОС принимает активное участие в формировании полюса многополярного мира, демонстрируя ответственный подход в решении проблем и достойно отвечая на вызовы и

угрозы современного мира [3], [6]. Для студентов Дипломатической Академии, изучающих восточные языки и политику стран Востока, важно не только понять суть процессов, происходящих в рамках данных инициатив и организаций, но и суметь представить на позицию по этому вопросу стран, языки которых они изучают.

Постоянное совершенствование методики преподавания, отслеживание обновляемого понятийного аппарата и словарного запаса в соответствии с изучаемой тематикой как по средствам массовой информации, так и по публикуемым изданиям на соответствующих языках является обязательной задачей преподавателя иностранного языка. Это имеет принципиальное значение, так как выпускники Дипломатической Академии, поступившие на работу в МИД РФ, будут командированы в Посольство РФ иностранного государства и сразу же должны будут включаться в практическую дипломатическую или переводческую работу, что предполагает демонстрацию тех знаний, умений и навыков на практике, которые они должны получить и освоить, обучаясь в ДА МИД РФ. В этих целях очень важно, чтобы преподаватель отслеживал и включал в процесс преподавания новейшие фундаментальные публикации по вопросам актуальной политики и экономики страны преподаваемого языка, приучал студентов к работе с незнакомым текстом, адекватным по содержанию обсуждаемой проблематике. Одновременно такой прием представляется продуктивным и эффективным и при выработке навыков профессионального перевода [5, с. 67].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Галимзянова А.К.* Перспективы межгосударственного гуманитарного взаимодействия России и Китая // Современная политика и международные отношения. Сборник статей. М., 2016. С. 197-202.
2. *Галимзянова А.К.* Стратегическое взаимодействие регионов Российского Дальнего Востока и Восточной Сибири с Китайской Народной Республикой // Роль и место России в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Материалы международного круглого стола молодых ученых: Сборник статей. Отв. ред. Д.А. Сидоров. М., 2016. С.129-135.
3. *Галимзянова А.К.* 15 лет Шанхайской организации сотрудничества: Становление. Развитие. Перспективы // В сборнике: Актуальные проблемы международных отношений в XXI веке Материалы международной конференции. 2017. С. 152-157.
4. Годовой обзор: широки перспективы экономического сотрудничества между российским ДФО и Северо-Востоком Китая // Синьхуа Новости. 2015. 24 дек. URL: http://russian.news. cn/2015-12/24/c_134949079.htm (Дата обращения: 15.01.2019)
5. *Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К.* К вопросу о методике преподавания восточных языков в Дипломатической академии МИД России// В сборнике: New World. New Language. New Thinking. Материалы межвузовской научно-практической конференции, Москва, 2018. С. 65-68.

6. *Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К.* ШОС: на пути становления полюса притяжения в будущем многополярном мире// В сборнике: ШОС: возможности и перспективы// Материалы международной конференции. 2016. С. 171-181.

7. Послание Президента Федеральному Собранию 12 декабря 2012 г. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/17118 (Дата обращения: 15.01.2019)

8. Указ Президента Российской Федерации от 30.11.2016 г. № 640// Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации// http://www.kremlin.ru/acts/bank/41451/page/4 (Дата обращения: 10.12.2018)

Сыркова И.А.

ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ НАД ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ УЧЕБНИКОМ ПО СЛАВЯНСКИМ ЯЗЫКАМ (на примере учебника чешского языка «В стране и в мире/Z domova a ze světa»)

Аннотация. В статье рассматриваются принципы, положенные в основу создания учебников славянских языков. Материал представлен на примере учебника чешского языка. Авторы излагают критерии отбора материала и процедуру его подачи обучающимся.
Ключевые слова: дипломатические документы, модуль, обзор новостей, чешский язык.

Syrkova I.A.

ON WORKING WITH ESP TEXT-BOOK OF THE SLAVIC LANGUAGES (with the Czech language text-book «В стране и в мире/Z domova a ze světa» as an example)

Abstract. The article deals with the principles underlying text-books of the Slavic languages. The information is provided exemplified by a text-book of the Czech language. The author lays out the selection criteria and the procedure aimed at getting the students acquainted with the material.
Key words: diplomatic documents, module, headline news, the Czech language.

Основной задачей преподавания иностранных языков в Дипломатической академии МИД РФ является комплексное формирование языковой, речевой и предметной компетенций в профессиональной сфере общения, достаточных для адекватного участия в профессиональной деятельности. Именно поэтому в соответствии с УМД (учебно-методической документацией) нового поколения по дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык профессиональной деятельности», изучение языка специальности, в том числе развитие навыков работы со СМИ, материалами Интернета и дипломатическими документами, выдвигается на передний план и становится главной целью, стоящей перед преподавателями иностранных языков ДА МИД РФ.

Вот почему создание специализированного учебника, посвященного общественно-политической тематике, представляет собой одну из важнейших задач при подготовке специалистов в области международных отношений и мировой экономики.

В связи с этим преподаватели славянских языков сталкиваются со сложными проблемами, обусловленными острейшей нехваткой учебников,

пособий и любых других дидактических материалов данной направленности не только в России, но и в самих странах региона.

Учебник «В стране и в мире. Z domova a ze světa» является результатом многолетней работы и не имеет аналогов ни в России, ни в Чехии. Он состоит из трех частей и рассчитан на уровни владения языком от базового до оперативного.

Данная статья посвящена анализу нашей работы над первой частью учебника, охватывающей базовый – функциональный уровни.

Каждый из модулей учебника содержит:

- лексический минимум по определенной тематике
- аутентичные тексты (в среднем от 4 до 6 небольших по объему текстов)
- лексико-грамматические упражнения
- задания на перевод текстов общественно-политического характера с чешского языка на русский (3-5 текстов)
- задания на перевод небольших текстов информационного характера с русского языка на чешский (2-4 текста)
- задание подобрать в чешском Интернете и прореферировать статьи по изученной тематике
- словарный диктант

В качестве итоговой проверочной работы, содержащей контроль всего пройденного материала, предлагается контрольный тест, содержащий более ста различных заданий.

В учебнике имеется также приложение, в котором приводятся образцы дипломатических нот, меморандумов, отрывки из договоров, записи бесед, фрагменты брифингов и пресс-конференций т.п. К ряду заданий даны ключи.

Модульная структура учебника предполагает не линейную последовательность прохождения всего материала, а представляет собой открытую и гибкую систему модулей, которые могут опускаться или дополняться в зависимости от языковой подготовки учащихся, их языковых и коммуникативных потребностей, целей и сроков обучения.

Учебник состоит из 11 модулей. Он построен по тематическому принципу. Выбор тем обусловлен задачами, стоящими перед выпускниками ДА МИД РФ и главным образом ориентирован на их дальнейшую профессиональную деятельность. В учебнике подробно разбираются такие темы, как «Дипломатические отношения», «Политическая система ЧР», «Визиты», «Переговоры», «Саммиты. Конференции» и т.д.

В данной статье мы не будем подробно останавливаться на всех разделах, представленных в учебнике. Отметим лишь, что слушатели часто с благодарностью говорят о том, что впервые узнают о том, что такое Вышеградская группа, верительные грамоты, дипломатический корпус,

почетное консульство и кто такой дуайен или папский нунций не на лекциях и семинарах по специальности, а на языковых занятиях.

Сегодня наше основное внимание будет сосредоточено на различных видах упражнений, отобранных автором для учебника «В стране и в мире. Z domova a ze světa»

Первый модуль учебника посвящен теме «Обзор новостей». В рамках этого модуля слушатели знакомятся с чешскими средствами массовой информации, современными интернет-ресурсами. В упражнениях отрабатываются устойчивые конструкции, используемые для обзора прессы. Здесь предлагается в первую очередь закрепить такие обороты, как:

- V článku se píše (hovoří, mluví) *o čem* ... (предложный падеж)
- Článek je věnován *čemu*... (дательный падеж)
- Zpráva se týká *čeho*... (родительный падеж)
- Zpráva je spojena *s čím*...(творительный падеж)

При этом особое внимание уделяется обороту *V článku jde o co...* , ибо в отличие от русского языка в чешском языке после оборота *Речь идет о…* стоит не предложный, а винительный падеж, что провоцирует огромное количество грамматических ошибок.

Примеры:

V článku jde o konflit na Blízkém východě.

Ve zprávě jde o návštěvu ministra zahraničí ČR do Ruska.

В разделе «Визиты» основное внимание сосредоточено на проблемах, связанных с географическими названиями, ибо ни одно сообщение о визите не может без них обойтись.

Дело в том, что можно выделить три основных пути «адаптации» географических названий в чешском языке. Во-первых, это сохранение того же написания, что и в языке оригинала (New York, Washington). Во-вторых, частичная ассимиляция (Londýn, Paříž), причем порой тут возникают проблемы несовпадения рода в русском и чешском языках (так например, Paříž, Budapešť, Bukurešť относятся к женскому роду, а Haag – к мужскому) или числа (Draždany *pl* - Дрезден *ед.ч*). Особую сложность представляют собой случаи, когда чешские географические названия вообще не имеют ничего общего с языком оригинала и не вызывают никаких фонетических ассоциаций с русским языком: Kodaň – Копенгаген, Janov – Генуя, Vídeň- Вена, Benátky – Венеция, Rakousko - Австрия.

Нами разработано немало упражнений, связанных с данным аспектом. Предлагается, к примеру,

- соединить название страны и столицы (Lotyšsko – Riga, Norsko – Oslo, Belgie – Brusel);

- перевести с русского языка на чешский названия стран и их жителей, причем названия наций должно быть дано как в единственном, так и во

множественном числе, что в чешском языке представляет большую сложность, ибо образование форм именительного падежа множественного числа одушевленных существительных мужского рода является одним из самых сложных в чешской грамматике, (Polsko – Polák – Poláci, Bulharsko – Bulhar – Bulhaři, Srbsko – Srb – Srbové и т.д). Кроме того, обращается внимание на то, что в отличие от русского языка, названия наций по-чешски пишутся с большой буквы;

- определить, где находятся штаб-квартиры тех или иных международных организаций (например, OSN – New York, UNECO – Paříž, Mezinárodní soudní dvůr - Haag и т.д)

- назвать страны, входящие в различные международные организации (EU – Francie, Itálie, Španělsko..... SNS – Rusko, Bělorusko, Kazachstán..., V-4 – Česko, Polsko, Slovensko, Mad'arsko и т.п),

- образовать сложные прилагательные (Severní Korea - severokorejský vůdce; Latinská Amerika – latinskoamerické státy; Západní Evropa – západoevropský region)

- выбрать правильный предлог ***v*** либо ***na*** с географическими названиями в предложном падеже: kde? – na Krymu, na Moravě, na Slovensku (сравните с русским в Крыму, в Моравии, в Словакии)

- расшифровать аббревиатуры:

KLDR – Korejská lidová demokratická republika

ČR – Česká republika

USA – Spojené státy americké

NSR – Německá spolková republika

- самостоятельно составить короткие предложения с использованием названий стран и городов по образцу (Президент прибыл в Анкару.- Prezident přicestoval do Ankary./Президент находился с визитом в Анкаре.- Prezident dlel na návštěvě v Ankaře. /Prezident odletěl z Ankary do Moskvy- Президент вылетел из Анкары в Москву).

Определенные сложности вызывает задание на образование прилагательных от географических названий (напр. Kuba – kubanský, Francie – francouzský, Velká Británie – britský и т.д). Слушателям также предлагается запомнить наиболее часто употребляемые словосочетания, такие как Postupimská smlouva – Потсдамский договор, mnichovská zrada – мюнхенский сговор, Janovská konference – Генуэзская конференция, Vídeňská úmluva – Венская конвенция и др.

Одной из важнейших задач в разделе «Визиты» безусловно является закрепление форм родительного, винительного и предложного падежей после глаголов движения. Например:

Rakouská delegace odcestovala z Vídně do Moskvy/do Ruska. - Австрийская делегация вылетела из Вены в Москву/в Россию.

Španělský král přiletěl na Maltu. - Король Испании прибыл на Мальту.

Prezident USA nastoupil cestu z Londýna do vlasti. - Президент США отбыл из Лондона на родину.

Большую путаницу у наших слушателей вызывают прилагательные *slovanský – slovenský – slovinský / славянский – словацкий – словенский*. Далеко не все они знают о существовании таких стран как Словакия со столицей Братислава и Словения со столицей Любляна. В учебнике нами предлагается несколько упражнений на ликвидацию этих пробелов в подготовке начинающих богемистов.

В рамках одной статьи, к сожалению, не представляется возможным рассказать о всех разнообразных упражнениях и творческих заданиях, использованных автором в новом учебнике. Мы подробно остановились только на одной проблеме при работе над языком СМИ на начальном этапе обучения иностранному языку профессиональной деятельности. Но даже этот короткий обзор дает нам представление о том сколь богата эта палитра.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Кочетова Л.В.* О работе с рукописными текстами на занятиях по иностранному языку / Современные тенденции развития науки и технологий. 2017. № 3-10. С. 55-60.
2. *Мочалова Т.С.* Учебник и специфика преподавания родственных языков / Мир педагогики и психологии. 2017. №8 (13). С.12-19.
3. *Мочалова Т.С., Сыркова И.А.* О работе с профильными текстами на занятиях по славянским языкам // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов межвузовской конференции. ДА МИД РФ. М.: 2017. С. 141-148.
4. *Мочалова Т.С., Сыркова И.А.* Роль учебника в преподавании близкородственных языков / Педагогика. М., 2017. №6. С. 53-56.
5. *Сыркова И.А.* В мире событий. Пособие по чешскому языку. М., ДА МИД РФ, 2003. 121 с.

Хайрудинов Ф.З.

КОМБИНАТОРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ЕГИПЕТСКОМ РАЗГОВОРНОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Перестановка гласных с изменением их качества в связи с переносом ударения влияет в ЕРЯ на форму слова в потоке речи Перенос ударения на стыке значимых слов может рассматриваться как пограничный сигнал. При реализации гласных в ЕРЯ в них происходят значительные изменения. При взаимодействии звуки речи полностью или частично уподобляются друг другу.
Ключевые слова: метатеза; "ималя" и уподобление гласных; ассимиляция; организация слоговой структуры; "фонетические слова" или конструкты

Hairudinov F.Z.

ADAPTIVE CHANGES IN EGYPTIAN SPOKEN LANGUAGE

Abstract. Permutation of vowels change their quality in connection with the transfer of the stress is affected by the faith in word form in the flow of speech, the transfer of the stress at the junction of important words may be considered as an edge signal. During the realization of vowel believing in them significant changes occur. When interacting, speech sounds are fully or partially similar to each other.
Key words: metathesis; "imalya" and the assimilation of vowels; assimilation; organization of syllabic structure; "phonetic word", or constructs

Метатеза и пограничные сигналы

Существенным моментом, влияющим в египетском разговорном языке (здесь и далее – ЕРЯ) на форму слова в потоке речи, является перестановка гласных с изменением их качества в связи с переносом ударения – "метатеза", которая реализуется:

а) в именах с закрытым ударным слогом при прибавлении проклитика, имеющего гласное начало (учитывая падение "хамзы" в середине синтагмы): yôm –"день", *но* yumên –"два дня"; gámɛa –"университет", *но* gamɛét=na –"наш университет"; hídma –"служба", *но* hidmét=i –"моя служба";

б) в парадигме глагола прошедшего времени: ŝuft –"Я (ты) видел", *но* ŝuftú=hum –"Я (ты) видел их"; zurt –"Я (ты) навестил", *но* zurtú=ku –"Я (ты) навестил вас"; 'ek-kalám=da garrí=ni –"Эти-то слова меня и подкупили" (от garr –"он привлек");

в) в суффигированных формах настояще-будущего времени и повелительного наклонения глагола, особенно при прибавлении конструкции "предлог + слитное местоимение": 'iktíbu! –"Напишите!", *но* 'iktibû=lu! –"Напишите ему!".

Интересно изменение гласного в ходе этого процесса в зависимости от окружения (а иногда – окказионально): ŝuġl –"работа", *но* ŝuġlá=ha –"ее работа"; 'ínne –"что" (союз), *но* 'innú=ku –"что вы".

Явление переноса ударения на стыке значимых слов и слитных местоимений может рассматриваться как пограничный сигнал.

"Ималя" и уподобление гласных

При реализации гласных в ЕРЯ в них происходят значительные изменения качественного и количественного порядка. Это заметно для гласного нижнего подъема [a], который под воздействием палатальных, передненёбных и дентальных сдвигается вперед и вверх, что в арабской грамматической теории называется "ималя". Арабские языковеды считают ее причиной "...стремления речи к удобству (легкости) и ясности (простоте)" (Абд Ат-Таваб. Языковые ошибки и развитие языка. Каир, 1967, на арабском языке. *Цит. по* [1, с. 81]). Строго говоря, "ималя" заключается в сдвиге [a] до [e] и [i]: "...соседство кесры или ي может придать [a] уклон к [э] ('ималя)..." [2, с. 12]. Для ЕРЯ это явление характерно при переходе ударения, когда [a] оказывается в безударной позиции между передними или палатальными согласными: kulle_ḥâga –"всё".

И.Анис пишет: "Знаменитая "ималя" многих сельских районов Египта, возможно, восходит к таким племенам, как Темим и Асад" [3, с. 10]. Изменения качества гласных часто вызвано сингармонизмом: m*á*rr*a* –"раз" → m*a*rretên –"два раза"; 'ek-kalâm=da garrí=ni –"Эти слова меня подкупили"; busṣṣê=l=i –"Посмотри на меня!". В данном случае задний [*a*], возникающий под воздействие велярных [r] или [ϵ], в позиции перед узким [e] или палатальным [l] стягивается и сдвигается вперед и вверх. Заметен сдвиг гласного назад по ряду в глагольных преформативах [bi-] и [ḥa-]: bi-qûl –"Он говорит"; bi-kûn –"Он есть" (редуцированные варианты от bi-yiqûl и bi-yikûn, типичные для просторечья).

Ассимиляция

При взаимодействии звуки речи полностью или частично уподобляются друг другу – происходит **ассимиляция**. Она широко распространена в АЛЯ. Но в ЕРЯ, основной функцией которого является обеспечение устного общения, ослабление нормативных ограничений ведет к дальнейшему развитию процесса уподобления звуков в синтагме. Для ЕРЯ (и для АЛЯ) основным видом взаимного уподобления звуков является регрессивная ассимиляция. Примечательна в этом случае ассимиляция на морфемном шве, хотя могут иметь место и другие формы, такие как оглушение/озвончение: fústuq ↔ fúzduq –"фисташки"; ratŝ ↔ radŝ –"земля; гравий"; ṭ*á*ff*a* ↔ ḍ*á*ff*a* –"дубль (в домино или нардах)"; 'itŝáklu ↔ 'iŝŝáklu –"Они ссорились"; min_ŝân и miŝŝân –"поскольку".

Характерна для ЕРЯ ассимиляция [l] перед [k] и [g]: 'eg-gurnâl –"газета"; 'ek-kitâb –"книга"; 'ikkálim –"он говорил". Ассимиляция на морфемном шве особенно заметна при изменении глаголов в парадигме:

ẖadt → ẖatt –"Я взял"; r*a*b*á*ṭt → r*a*b*á*ṭṭ –"я привязал"; ḥ*a*f*á*ḍṭ → ḥ*a*f*á*ṭṭ –"Я запомнил".

Степень ассимиляции отражает уровень культуры речи и влияние литературной нормы: чем менее организована и нормативна речь, чем ниже ее культура, тем чаще имеет место полное или частичное уподобление звуков друг другу, которое, как мы упоминали выше, может происходить внутри слова или на морфемном шве. При этом явлении большую роль играет темп речи и организация слоговой структуры.

n+t	→	tt	kunt → kutt	"Я/Ты был"
l+g	→	gg	'el-gáras → 'eg-gáras	"звонок"
l+k	→	kk	'el-kitâb → 'ek-kitâb	"книга"
t+k	→	kk	'itkállif → 'ikkállif	"стоил"
d+t	→	tt	ẖadt → ẖatt	"взял"
t+d	→	dd	'itd*á*bb*a*r → 'idd*á*bb*a*r	"был решен"
ṭ+t	→	ṭṭ	'iṭṭ*á*hh*a*r → 'iṭṭ*á*hh*a*r	"очистился"
t+ḍ	→	ḍḍ	'itḍ*á*mm → 'iḍḍ*á*mm	"присоединился"
ḍ+t	→	ṭṭ	'iḍṭ*á*rr → 'iṭṭ*á*rr	"был вынужден"
ŝ+s	→	ss	mafîŝ sítta → mafissítta	"нет шести"
ŝ+z	→	zz	mafîŝ zêt → mafizzêt	"нет масла"
t+z	→	zz	'itzáwwid → 'izzáwwid	"снабдил"
s+ŝ	→	ŝŝ	ma=darássŝ → ma=daráŝŝ	"не учил"
ẖ+h	→	ẖh	dáwwaẖ=hum → dawwáẖhum	"закружил им голову"
ġ+h	→	ẖh	dimâġ=ha → dimáẖha	"ее разум"
ḥ+h	→	ḥḥ	fátaḥ=ha → fatáḥḥa	"Он открыл ее"
ɛ+h	→	ḥḥ	bâɛ =ha → báḥḥa	"Он продал ее"
h+ɛ	→	ɛɛ	fîh ɛánd=i → fiɛɛándi	"У меня тройка"
t+ṣ	→	ṣṣ	'itṣ*â*dir → 'iṣṣ*â*dir	"был конфискован"
k+d	→	gd	yíkdib → yígdib	"Он лжет"
b+t	→	pt	ŝiríbt → ŝirípt	"Я/Ты выпил"
n+b	→	mb	kurúnb → kurúmb	"капуста"
n+f	→	mf	manfûẖ → mamfûẖ	"надутый"
ɛ+t	→	ḥt	simíɛt → simíḥt	"Я/Ты слышал"

ɛ+ṣ	→	ḥṣ	m*a*ɛṣ*á*ra → ma*ḥṣá*ra	"пресс"
s+d	→	zd	masdûd → mazdûd	"заткнутый"
t+g	→	gg	'itgálla → 'iggálla	"был отполирован"
t+z	→	zz	'itzákka → 'izzákka	"был рекомендован"
ṣ+t	→	ṣṭ	'iṣt*á*d*a*m → 'iṣṭ*á*d*a*m	"столкнулся"
w+t	→	tt	'iwtáfaq → 'ittáfaq	"согласился"
z+t	→	zd	'iztáhar → 'izdáhar	"процветал"

Фонетические слова.

Поскольку объект данного исследования относится к сфере разговорной речи, в нем активно реализуется процесс редукции и стяжения, приводящий к образованию так называемых "фонетических слов" или конструктов. Как известно, редукция является результатом убыстренного темпа произнесения текста или его отрезка. Наряду с этим стяжение нескольких слов в одно имеет место при реализации следующих условий коммуникативного акта:

1) употребительность и частая встречаемость того или иного словосочетания;

2) особенности организации в фонетическом смысле контекста, когда реализуются условия, способствующие стяжению, редукции той или иной части текста.

Таким образом, образование подобных конструктов, являющихся, по сути, результатом экономии произносительных усилий, что присуще некодифицированной устной речи, связано со следующими факторами:

1) очень частотные слова или формы слов независимо от контекста подвергаются сильной редукции;

2) частотность, употребительность тех или иных словосочетаний также ведет к стяжению слов или их форм;

3) подобные конструкты могут появляться в специфических условиях речи (высокий темп речи, индивидуальные особенности артикуляции), которые вызывают сильную редукцию обычно нечастотных контекстов.

Таким образом, вторая группа является как бы переходной от первой, для которой главенствующую роль играет частота встречаемости слова в речи, а контекст имеет минимальную значимость, к третьей, в которой решающую роль играет именно контекст.

В первую группу входят такие слова, как: ya_hála! (стяжение происходит на стыке звательной частицы уа и 'áhlan, начинающегося с "хамзы", подверженной в ЕРЯ редукции) –"Привет!"; yúmma (*из* ya_'úmmi) –"мамуля, мамочка"; líssa (как мы полагаем, редуцированная форма из

لِلسَاعَةِ) –"пока не...; сейчас"; saɛâ_di (*из* هَذِهِالسَاعَة – АЛЯ) –"сейчас"; sanâ_di (*из* هَذِهِ السَنَة – АЛЯ) –"этот год; в этом году".

Вторая группа, как показывает анализ материалов, включает в число наиболее употребительных подвергающихся редукции единиц ЕРЯ конструкции из предлогов и слитных местоимений, в состав которых достаточно часто входят и глагольные конструкции с предлогами. В ряде случаев эти конструкции имеют в своем составе преформативы – отрицание или местоимение **ma**: ma=tliffa=ha=l=î=ŝ –"Не заворачивай ее мне!". Основным принципом выделения этих конструкций в качестве фонетических слов является произношение их на одном дыхании с общим ударением: 'el-filûs muŝ=ɛandê=na –"Деньги не у нас" (*ср.* ma= ɛanda=nâ=ŝ filûs –"У нас нет денег"); huw=ánta ɛánd=ak kitâb? –"Разве у тебя нет книги?"; ma=tiqdár=ŝi_tmur min_hína! –"А не уйти ли тебе отсюда!"; ma=tiŝr*á*b=ŝi_mn_el-m*a*yy*á*_di! –"Не пей эту воду!". Эти конструкции могут варьировать: ma=liy=yâ=ŝ/ma=l=yâ=ŝ/ma=l=î=ŝ –"У меня нет".

При образовании данных конструкций существенным моментом является характер протетических гласных на фонетическом шве. Как можно заметить из приведенных примеров, соединительные гласные варьируют по своему качеству от [i] до [u]. В отдельных случаях соединительные гласные в ударной позиции приобретают долготу.

Таким образом, можно с уверенностью говорить, что качественный состав фонологической системы ЕРЯ в целом не проявляет заметных отличий от большинства других городских АРЯ:

1) межзубные отсутствуют;
2) [ق] переходит в ['];
3) [ج] реализуется как [g];
4) "эмфаза" связана с характером гласных и носит суперсегментный характер;
5) в заимствованиях могут реализовываться дополнительно звуки, не характерные для АЛЯ: [ž], [p] и [v].

Специфичен для ЕРЯ состав вокализма, который в значительной степени зависит от окружения и места ударения. В целом просодическая структура и распределение звуков в звукоряде играют основную и решающую роль в окраске и вариантах реализации гласных. Ударение в ЕРЯ мы считаем силовым и тяготеющим к предпаузальной позиции, что ведет к образованию сложных фонетических слов (звукокомплексов).

Фонетические процессы (ассимиляция, редукция, метатеза и т.п.) в ЕРЯ в целом сближают его с другими городскими АРЯ, но имеют свою специфику, которая позволяют говорить о "египетском акценте", характерном для рассматриваемого объекта. Однако характер проявления данного "акцента" тесно связан с уровнем грамотности как носителей, так и слушателей, а также с ситуацией, в которой протекает коммуникативный акт.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Лебедев В.Г.* Фонетика современного арабского литературного языка. М., 1978.
2. *Юшманов Н.В.* Грамматика литературного арабского языка. М., 1985.
3. ابراهيم انيس. في اللهجات العربية. القاهرة. ١٩٦٥.

СЕКЦИЯ 3.
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ, ТРАНСЛЯТОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Алеевская А.О.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи культуры и языка, становления и развития культуры личности обучающихся в процессе обучения иностранному языку.
Ключевые слова: иностранный язык, культура, личность, лингвокультурология, социокультурная языковая компетенция.

Aleyevskaya A.O.

FOREIGN LANGUAGE AS AN INTEGRAL PART OF CULTURAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY (THEORETICAL APPROACH)

Abstract. In the article such issues as interrelation of culture and language, formation and cultural development of the personality of students in the course of foreign language teaching are considered.
Keywords: foreign language, culture, personality, cultural linguistics, sociocultural language competence.

В настоящее время развитию культуры личности уделяется огромное внимание. Это обусловлено негативными социальными процессами и явлениями, влиянием западных источников на общественное сознание. Подобному пагубному воздействию особенно подвержена современная молодежь. В этой связи предлагается рассматривать иностранный язык как источник формирования личности обучающегося путем освоения иноязычной картины мира.

Вопросы культуры волнуют человечество с незапамятных времен, начиная с античности до настоящего времени (Пифагор, Платон, Аристотель, Сократ, А. Августин, И. Кант, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, В.В. Зеньковский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, Б.С. Братусь, Н.А. Коваль, В.И. Слободчиков, В. Франкл, Ж. Пиаже и др.). Педагоги-классики также выделяли приоритетность развития личности в

образовании (И.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, И.А.Ильин, В.А.Сухомлинский и др.). Вопросы воспитания высоконравственной и культурной личности студентов исследуются в работах И.В. Биочинского, В.В. Бондаря, Н.Т. Волкова, В.Я. Гожикова, В.П.Давыдова, С.П.Желтобрюха, А.И.Каменева, Г.И.Шпака, И.И.Купцова, Г.И. Аксеновой, Ю.С. Исмагиловой и других.

Из их широкого диапазона понятий «культура» в педагогической практике представляют особый интерес следующие значения: «совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей [3, с. 313]» и «просвещенность, образованность, начитанность».

Вопросами становления и развития культуры человека занимается культурная антропология, однако к наукам о человеке относятся все гуманитарные науки, в том числе педагогика, основной задачей которой является развитие личности. Обучение иностранному языку предполагает формирование социокультурной языковой компетенции. В ее основе лежит умение осуществлять речевое поведение в соответствии со знаниями культурных особенностей страны изучаемого языка. Лингвистический компонент содержания образования предполагает освоение не только языкового материала (фонетика, грамматика, лексика), но и социокультурного. Только при условии комбинированного изучения всех аспектов цель обучения может быть достигнута в полном объеме.

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.

Тесная взаимосвязь языка и культуры представляется очевидной. По словам С.Г. Тер-Минасовой, «язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [5, с. 17]. Овладевая родным языком, дети усваивают вместе с ним и обобщенный культурный опыт предшествующих поколений. О языке как о научном достоянии рассуждает советский филолог Д.С. Лихачев в статье «О языке устном и письменном, старом и новом» в книге «Русская культура». Он утверждает, что язык народа есть показатель его культуры. Таким образом, компонент культуры – это неотъемлемое свойство языка, присущее всем его уровням и отраслям, а не просто некая культурная информация, сообщаемая языком. Он не существует вне культуры как "социально

унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни".

Отраслью науки о языке, непосредственно связанной с изучением культуры, является лингвокультурология. По словам профессора В.В.Воробьева, «лингвокультурология – это новая филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание «картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения… Таким образом, лингвокультурология – комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в их функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (систем норм и общественных ценностей)» [1, с. 125-126].

Основной целью лингвокультурологии является изучение способов хранения и трансляции культуры с помощью языка, поскольку язык тесно взаимодействует с культурой, является ее хранителем, частью и выражением. Среди основных ученых-лингвокультурологов, помимо В.В.Воробьева, следует особо выделить Ю.С. Степанова, Н.Д. Арутюнову, В.Н. Телию.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи и обряды;

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинесический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

Следовательно, знакомясь с художественными произведениями, аутентичными текстами, традициями и обычаями, достопримечательностями страны изучаемого языка, расширяется не только кругозор учащихся, но и формируется целостная и

дифференцированная картина мира. Целесообразно также обратить особое внимание на пословицы, которые справедливо считают сгустками народной мудрости, то есть тем самым народным культурным опытом, который хранится в языке и передается из поколения в поколение.

По словам Э.Сепира, «язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [4, с. 185]. В основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Таким образом, необходимо более тщательно и глубоко изучать культуру носителей языка, ведь именно язык реализует, вербализует национальную культурную картину мира, хранит ее и передает из поколения в поколение. Все это становится возможным в ходе изучения иностранного языка, когда у учащихся создаются необходимые условия для формирования умений и навыков пользоваться чужим языком как средством общения, средством получения новой и полезной информации. Коммуникативная направленность учебной дисциплины «Иностранный язык», его обращенность к изучению быта, обычаев, традиций и, прежде всего, языка другого народа способствуют воспитанию личности.

Изучение иностранного языка в концепции глобального образования направлено на решение задачи формирования культурной грамотности учащихся. Феномен культурной грамотности предполагает развитие способности понимать и ценить культуру других народов, формирование непредвзятого взгляда на мир, ломку сложившихся стереотипов, искажающих восприятие иной культуры, обучение культуре общения. Развивающий и воспитывающий потенциал процесса обучения иностранным языкам можно охарактеризовать с помощью определения следующих целей обучения:

- формирование у учащихся уважения и интереса к культуре страны изучаемого языка;
- воспитание культуры общения и потребности в практическом использовании языка в различных сферах деятельности;
- развитие языковых, интеллектуальных и познавательных способностей, ценностных ориентаций, чувств и эмоций учащегося, т.е. раскрытие гуманистического и гуманитарного потенциала его личности.

Преследуя цель максимального развития коммуникативных способностей обучающихся, преподаватель стремится создать максимально приближенные к естественной реальной среде ситуации общения. По мнению Ю.М. Лотмана, в диалоге происходит взаимодействие культур, способствующее самопознанию своей культуры, саморазвитию и продуцирование новых смыслов.

Таким образом, иностранный язык содержит уникальный педагогический потенциал воспитания молодого поколения. Он приобщает учащихся к образцам мировой и родной культуры, включает их в диалог

культур, ведь патриотизм и культурность межнациональных отношений тесно связаны между собой. Обучение иностранным языкам имеет четко выраженную культуроведческую направленность. На каждом занятии по иностранному языку имеет место практика межкультурной коммуникации, поскольку отдельно взятые слова, речевые обороты и диалоги несут в себе отражение иноязычной культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Воробьев В.В.* О статусе лингвокультурологии // IX Международный конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. - Т. 2. – Братислава, 1999. – С. 125-126.
2. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. – СПб.: Искусство, 2000. – 704 с.
3. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений // Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М., ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
4. *Сепир Э.* Язык. Введение в изучение речи // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – 185 с.
5. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация // 2-е издание, доработанное. – М.:Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.

Багиян М.Б.

ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ НЕКОТОРЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ И ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена проблемам понимания истинного значения, а значит и точного перевода с английского языка на русский и с русского языка на английский слов, словосочетаний, идиоматических выражений в различном контексте. Приведены примеры перевода лексических единиц.
Ключевые слова: проблемы понимания, перенос реалий русского языка в английский язык (и наоборот), английская – русская интонация.

Bagiyan M.B.

PROBLEMS WITH UNDERSTANDING SOME LEXICAL UNITS AND GRAMMAR CASES IN ENGLISH

Abstract. Comprehension is one of the most difficult things to master. Context carries tremendous importance in understanding the actual meaning of words, phrases, sayings etc. Therefore, understanding the context, understanding vocabulary words in context becomes a priority.
Key words: understanding; transfer of culture-specific concepts; Russian – English intonation.

Важным условием хороших отношений людей является взаимопонимание. Могут ли люди до конца понять друг друга? Скорее всего, не всегда. Мы внимательно слушаем собеседника, следим за его интонацией, мимикой, жестикуляцией, эмоциями. Что хочет человек нам сказать? Его «да» — это действительно «да»? А вдруг «да» означает «может быть» или вообще «нет»? А если человек говорит на иностранном языке и словарь дает нам один перевод слова или словосочетания, а на деле, в современной речи, значения этих слов и фраз резко изменились?

Даже общаясь на родном языке, мы далеко не всегда правильно понимаем друг друга. Особенно, если мы употребляем слова, заимствованные из других языков или, например, научные термины. «Я к этому отношусь амбивалентно». Насколько термин «амбивалентность», то есть неоднозначность, двойственность отношения к чему-либо хорошо знаком кому-либо, кроме психологов или, скажем, философов? Что тогда говорить об общении на иностранном языке.

Темой данного доклада являются лексические и грамматические явления в английском языке, которые по-разному воспринимаются носителями языка и иностранцами, несмотря на внешнюю легкость понимания.

Материалом для доклада послужили статьи, опубликованные в англоязычной прессе.

В британском журнале ‘The Economist’ была опубликована статья под заголовком ‘I understand, up to a point’ [6], где авторы делятся с читателями проблемами точного понимания фраз, терминов и идиоматических выражений, используемых внутри Евросоюза, союза 28 государств со своими национальными языками, особенностями, политическими и экономическими образованиями. Речь идет о целом букете языковых проблем, с которыми чиновники сталкиваются, решая сложные экономические и политические вопросы. Очень часто, казалось бы, знакомые фразы ставят собеседников в тупик, что мешает быстрому принятию решения.

Приведем примеры подобных фраз:

Фраза на английском языке	**Как ее понимают**	**Что она означает в действительности**
I understand, up to a point.	I understand, but not in full (Я понимаю, но не все).	No, not in the slightest (Я ничего не понимаю).
I hear what you say.	He accepts my point of view (Он принимает мою точку зрения).	I disagree and I do not want to discuss it further (Я не согласен, и дальше обсуждать это не намерен).
With the greatest respect.	They respect me (Меня, мою точку зрения уважают).	An icy put-down: “I think you are wrong, or a fool.” (Оскорбление, высказанное в жесткой форме: «Я думаю, ты не прав, или ты просто глупец»).
By the way/ incidentally	This is not very important (Это не очень важно).	The primary purpose of our discussion is… (Главной целью нашего обсуждения является ...)
Correct me if I am wrong	I welcome your way of thinking (Я разделяю вашу точку зрения)	I’m right; please don’t contradict me (Я прав, пожалуйста не возражайте).
We must find a pragmatic solution.	We’ll look for a practical way of how to solve the problem. (Мы будем искать практический способ решения этой проблемы).	Warning: I am about to propose a highly complex, theoretical, legalistic and unworkable way forward (Внимание: я намерен предложить сложное, теоретически-обоснованное,

		законное, но не работающее решение).
I'll bear it in mind.	I'll remember it (Я это буду помнить)	I'll do nothing about it (Я вообще не буду этим заниматься).

Не менее интересны следующие фразы:

- qualified majority voting (квалифицированное большинство голосов)

- the community method (метод вынесения решения в рамках ЕС с центральной ролью Еврокомиссии по вынесению предложений)

- the commission's sole right of initiative (главенствующее право Еврокомиссии на инициативу)

Эти фразы в переводе или в оригинале остаются непонятными для обычных европейцев, но абсолютно прозрачны и понятны чиновникам ЕС.

Все многообразие проблем, связанных с поиском единственно правильного понимания фраз на английском языке чиновниками ЕС, привело к тому, что английский язык был упрощен до примитивных форм. Так появился искусственный язык − евроспик [1].

Это языковые проблемы Европы, но мы сталкиваемся с подобными проблемами в аудитории при обучении своих студентов английскому языку.

Родной язык часто становится главным источником трудностей в иностранной речи. Например, как иностранцы «понимают» русскую интонацию. В русском языке конец фразы звучит категорично, что воспринимается иностранцами как грубость, невежливость и даже агрессия: "You, Russians, you are so rude!" («Вы, русские, вы такие грубые»!) "You, Russians, you are so aggressive!" («Вы, русские, вы агрессивны»!). И мы еще в просьбах употребляем глагол в повелительном наклонении! И не важно, что мы сказали «пожалуйста» несколько раз. Наши фразы все равно звучат «грубо» и «начальственно». Фраза «Пожалуйста, сделай…», если при переводе на английский язык мы сохраняем повелительное наклонение, воспринимается англичанами как жесткий приказ: "You, Russians, you are bossy!" («Вы, русские, любите приказывать»).

Носитель английского языка мыслит позитивно, предпочитает положительные конструкции, а носитель русского языка − отрицательные. Это отражается в переводах:

- Никто никогда ничего не говорил мне об этом! – Nobody has ever told me anything about it!

- Не исчезай! Не пропадай! − Stay in touch!

- Это не бесполезно − This is useful.

- Ни для кого не секрет, что… − Everyone knows / It's clear to everyone / It's an open secret / that…

- Я не раз говорил вам, что ... – I’ve told you many times / time and time again / that.

Нюансы важны для досконального понимания. Ниже приведены примеры из упражнения одной из школ английского языка в Лондоне:

True or false? (Верно, или нет?)

- You would use the following in the same situation:

(Вы используете следующие фразы в одних и тех же ситуациях)

a) You know each other, **don’t you?**

b) You know each other, **do you?**

Answer: True, but in case b) here the person is surprised

(Ответ: верно, но в примере b) человек удивлен)

- The word **‘Please’** used completely on its own can mean:

(Слово **‘Please’**, используемое самостоятельно, может означать)

a) Yes. (Да)

b) That’s right. (Верно)

c) If you don’t mind. (Если вы не возражаете)

Answer: True in all cases (Ответ: верно во всех случаях)

Очень часто студенты пытаются перенести реалии своего языка в английский язык. Русское слово «дисбаланс» превращается в английское слово ‘*disbalance*’, слова, которого в английском языке просто не существует, а есть слово ‘*imbalance’*. Или ‘*liquidize*’ – превращать в жидкость; но не в значении «ликвидировать» (ликвидировать – *liquidate*). А также ‘*nationality*’ – гражданство, подданство, национальность в смысле юридической принадлежности к определенному государству, а не «национальность» в смысле фактической принадлежности к определенной этнической или расовой группе (*ethnicity, ethnic origin, race*). Этот список можно продолжить. Так, например, часто употребляемое сочетание «научный журнал» звучит на английском языке как ‘*academic journal’*, а не ‘*scientific* journal’. Английское слово ‘*scientific*’ относится только к методологии, например: ‘*the scientific method of research’* (научный метод исследования). А «научный подход» переводится как ‘an academic approach’; «ученый» − ‘*a scholar*’; «вопросы» в известных научных журналах как ‘*Problems*’: ‘Problems of Philosophy’ («Вопросы философии»), ‘Problems of Economics’ («Вопросы экономики»). Часто делаются ошибки в использовании прилагательных ‘economic’ – «экономический» и ‘economical’ (‘practical’) – «экономный, экономичный». Словосочетание ‘economic, political and social problems’ следует переводить как «экономические и социально-политические проблемы».

И еще несколько часто употребляемых слов, которые являются «ложными друзьями переводчиков»:

- адресный - specific, focused, targeted
- активизировать - to step up, to speed up
- актуальный - relevant, urgent, pressing, contemporary

- декада - ten days
- десятилетие - decade

Не всякий неологизм и не всякие заимствования сохранили свое исконное значение. Возьмем, к примеру, английское заимствование «киллер». В русском языке оно означает «наемный убийца». «Киллер» не соответствует словарному значению английского: ‘killer’, в переводе – «любой убийца», а «наемный убийца» – ‘a hit man’.

И, наконец, самое трудное для понимания в иностранной речи – это шутки и поговорки, которые требуют не только свободного владения языком, но и понимания реалий изучаемого языка. Неверная трактовка шутки или отставание в ее восприятии может привести к неоднозначной реакции слушателей, а также стать непреодолимым препятствием в понимании друг друга. Самые безобидные фразы, предложения и даже слова могут превратно интерпретироваться или неоднозначно восприниматься любым участником беседы или переговоров. Неверный перевод может иметь самые серьезные последствия.

Хорошо известный в нашей стране переводчик П.Р. Палажченко [5] учит особенно внимательно относиться к переводу шуток, поговорок, идиоматических выражений и новых заимствований, чтобы как можно точнее сохранить их смысл. Так, например, всеми нами любимую российскую присказку: «Хотели как лучше, а получилось как всегда» он перевел: We tried our best, you know the rest.

Реальность такова, что не всё, что мы слышим, мы точно понимаем, не всё, что мы хотим сказать, точно понимают наши собеседники. А раз так, то мы, преподаватели иностранных языков, должны разъяснять учащимся тонкости и нюансы того, что они слышат и читают, должны научить их избегать смысловых ошибок в переводах.

И в заключение несколько строк Берна́ра Вербе́ра [2], французского писателя и философа:

Между тем
Что я думаю
Что я хочу сказать
Что мне кажется, что я говорю
Что я говорю
И тем
Что вам хочется услышать
Что вам кажется, что вы слышите
Что вы слышите
Что вы хотите понять
Что вы думаете, что вы понимаете
Что вы понимаете
Есть десять шансов к одному, что возникнут трудности в общении.

Но все–таки попробуем…

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Багиян М.Б., Петрова Т.К.* «Евроспик» – новый язык Евросоюза // Язык. Культура Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. Дипломатическая академия МИД России. Дашков и Ко. М. 2017. С. 7-15.
2. Большой Энциклопедический словарь. 2000.
3. *Вербе́р, Берна́р.* Энциклопедия относительного и абсолютного знания (http://www.itmydream.com/)
4. *Виссон, Линн*. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. М.: Р. Валент, 2003.
5. *Палажченко П.Р*. Мой несистематический словарь (Из записной книжки переводчика) М.: Р. Валент, 2002.
6. ‘I understand, up to a point’ Decoding a Euro-diplomat takes more than a dictionary.’ The Economist: Europe. Sept. 2nd, 2004.

Баско Н.В.

ОБРАЗНЫЕ НАЗВАНИЯ СТРАН И ГОРОДОВ КАК ИСТОЧНИК СТРАНОВЕДЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена описанию образных названий стран и городов, которые являются фрагментами национальной языковой картины мира. Предметом анализа являются семантика, структура, стилистические свойства перифраз топонимов, а также метафорические образы, лежащие в основе их семантики. Автор делает вывод о том, что образные названия географических объектов являются резервом синонимических средств языка, выполняющих в тексте экспрессивную и эстетическую функцию.
Ключевые слова: образное название, топоним, метафора, перифраза

Basko N.V.

FIGURATIVE NAMES OF COUNTRIES AND CITIES AS A SOURCE OF CULTUROLOGICAL INFORMATION

Abstract: The article is devoted to the description of the figurative names of countries and cities, which are fragments of the language picture of the world. The subject of the analysis is semantics, structure, stylistic properties of the toponyms periphrases, as well as metaphorical images underlying their semantics. The author concludes that the figurative names of geographical objects are a reserve of synonymous means of the language, performing expressive and aesthetic function in the text.
Keywords: figurative names, toponym, metaphor, periphrase

Интерес к стране изучаемого языка, к её истории, культуре, народным традициям и обычаям всегда является мощным стимулом для иностранцев и важной составляющей содержания обучения иностранному языку. Знакомство со страноведческой информацией через язык помогает понять ментальность народа, стереотипы его поведения, национально-языковую картину мира, сформировавшуюся на протяжении длительного исторического развития.

Одним из актуальных направлений в лингвострановедении является изучение национально-культурной специфики образной номинации объектов окружающего мира. Образные названия содержат не только культурные, исторические, этнические и научные знания о мире и о стране, но и знакомят иностранных учащихся с представлениями и ассоциациями, не закрепленными в словарной дефиниции, но существующими в ментальном мире человека.

Данная статья посвящена рассмотрению имеющихся в русском языке образных географических наименований – названий стран и городов в аспекте лингвострановедения, то есть с точки зрения отражения в них культуры и национальных особенностей людей, говорящих на русском

языке. Образные названия стран и городов рассматриваются как носители страноведческой информации, репрезентанты национальной культуры. Анализ семантики, структуры, стилистических свойств образных названий, метафорических образов, лежащих в основе их семантики, позволяет выявить специфику образной номинации в русском языке.

Языковым средством, традиционно используемым для обозначения географических объектов, являются топонимы – собственные названия географического места (страны, региона, населенного пункта, реки и т.п.). Однако параллельно с официально зарегистрированными географическими названиями, представленными в энциклопедиях и справочниках, на географических картах и в атласах, в русском языке широко представлены описательные названия географических объектов. Это перифрастические обороты, или перифразы – устойчиво воспроизводимые в речи словосочетания образного характера, вторично называющие географический объект. Например: *Страна восходящего солнца* (Япония), *Туманный Альбион* (Англия), *Страна кленового листа* (Канада), *Третий Рим* (Москва), *Большое яблоко* (Нью-Йорк), *столица Приморья* (Владивосток), *Вечный город* (Рим), *город королей (Краков)* и др. Описательных названий стран и городов вы не найдете в энциклопедиях, справочниках и на географических картах, однако они широко используются в медийных текстах публицистического характера или в рекламных текстах туристических компаний и фирм, выполняя функцию замещения топонима, являясь его образным синонимом. Приведем примеры: *Все жители преисполнены любовью к родному Петербургу: «В этом городе все соотнесено с чем-либо до него бывшим:* ***Северная Венеция***, ***Северная Пальмира***, *второй Париж…»* – О. Рычкова. Классики и «порнографы» // Труд-7, 23.05.2007; *По данным Национального итальянского туристического ведомства, в 2007 году* ***Вечный город*** *посетили 9 млн. туристов, а в 2012-м – только 8,4 млн.* – Т. Глазкова. Риму грозит банкротство // РБК Дейли, 28.02.2014;

В условиях современной глобализации, когда мир благодаря Интернету предстает как единое медийное пространство, интерес к функционированию образных наименований топонимов, вполне закономерен и объясним. По наблюдениям одного из основателей лингвострановедения как научного направления в методике РКИ В.Г. Костомарова, «нынешнему обществу интереснее процесс познания как таковой, его сходство и различие у разных народов, нежели родные традиции общения. Лингвокогнитивизм, – культурология, – страноведение подавляют старое доброе языкознание с его вниманием к собственному языку, его звукам, грамматическим формам, происхождению и развитию значений слов. В нынешней социальной сосредоточенности людей на познавательной стороне общения любознательность переносится с

содержания текстов на их этнические, культурные, поведенческие различия» [4, с. 62]

Большинство ученых-лингвистов, рассматривая перифразы как особый тип фразеологического оборота, в семантике которого отражается определенный метафорический образ, включают перифразы в качестве полноправных единиц в состав фразеологических словарей [3]. Это представляется вполне логичным: как и фразеологический оборот, перифразы топонимов являются номинативными единицами языка, отличаются целостностью значения, раздельнооформленностью и относятся к устойчиво воспроизводимым речевым образованиям, первоначально имеющим индивидуально-авторский характер.

Перифразы топонимов призваны подчеркнуть особенности географического объекта (страны или города), его расположения, его истории, свойства климата региона, специфику занятия городского населения. Иначе говоря, в перифрастической номинации топонима на первый план выдвигается какое-либо характерное свойство, сторона описываемого географического объекта, что помогает дополнительно охарактеризовать его, выделив какую-то существенную, примечательную его черту. Например, образное название Финляндии в русском языке – «Северный сосед» – указывает на особенность географического расположения этой страны по отношению к России на карте Европы. Образное название города Тулы – «город оружейников» – подчеркивает исторически сформировавшуюся профессиональную ориентацию жителей этого города (Тула всегда славилась развитой оборонной, военной промышленностью). Появление популярных образных названий города Иваново – «текстильная столица» и «город невест». Связано с тем, что в этом городе еще с 1853 г. существовало развитое текстильное производство. В Советском Союзе город Иваново был центром легкой промышленности с большим количеством текстильных фабрик, где работали преимущественно молодые, незамужние женщины, потенциальные невесты. Этот факт определял демографическую ситуацию в городе, что послужило основой для его метафорической номинации.

Образные перифрастические названия зарубежных стран и городов, известные в современном русском языке, как правило, имеют иноязычное происхождение. Возникая на базе родного языка, они впоследствии заимствуются другими языками, образуя интернациональный фразеологический фонд. Основным способом освоения иноязычных перифраз топонимов русским языком является фразеологическое калькирование – процесс, при котором устойчивое словосочетание (фразеологическая калька) возникает в результате пословного перевода иноязычного образного названия [1, с. 133]. Ср.: образное название Рима «Вечный город» – *итал.* città eterna, образное название Нью-Йорка «Большое яблоко» – *англ.* Big Apple, образное название французского

города Систерона «Ворота в Прованс» – *франц*. La Porte De La Provence, древнее образное название Японии – Страна восходящего солнца – *японск*. 日の本の国 и др.

Семантические приемы вторичной образной номинации топонимов, образованных на исконно русской почве, связаны с метафоризацией: в них отражен метафорический образ, они созданы на основе метафоры – переноса названия с одного предмета на другой на основе их сходства. При этом опорный компонент перифразы употреблен в переносном значении: *Северный сосед* – Финляндия, *Северная Пальмира* – Санкт-Петербург, *Третий Рим* – Москва, *Ворота в Москву* – Смоленск и др. Чтобы понять, какой метафорический образ был положен в основу образного наименования Санкт-Петербурга, обратимся к историко-этимологическому словарю «Русская фразеология», в котором предлагается следующее объяснение.

«СЕВЕРНАЯ ПАЛЬМИРА. *Образное название Санкт-Петербурга*.

Пальмира – город в Сирии, возникший в I тысячелетии до н.э. По преданию, Пальмира («город пальм») была основана царем Соломоном в оазисе бесплодной пустыни. Город стоял на торговых путях между Востоком и Западом и славился великолепием своих архитектурных памятников. Русские поэты начали сравнивать Петербург, построенный на пустынных невских берегах, с великолепной Пальмирой в середине XVIII века. Название *Северная Пальмира*, по свидетельству Д.В. Григоровича, первым употребил Ф.В. Булгарин, издававший газету «Северная пчела». По другой версии автором выражения *Северная Пальмира* является поэт Г.Р. Державин. Образное название закрепилось в русской литературе в эпоху классицизма, начиная с 1810-х годов» [2, с. 514]. Значит, метафорическое сравнение Санкт-Петербурга с древним городом Пальмирой в Сирии основано на сходстве великолепных архитектурных памятников городов, построенных в пустынном, неосвоенном месте.

Другим семантическим приемом, используемым при образовании перифразы топонима, является расширение объема понятия денотата – обозначаемого географического объекта. В этом случае опорный компонент перифразы употребляется в прямом значении – это родовое слово по отношению к денотату (обычно это слова «страна», «город» или «столица»): *страна восходящего солнца* – Япония, *страна пирамид* – Египет, *страна тюльпанов* – Голландия, *город на Дунае* – Будапешт, *город каналов, город на воде* – Венеция, *город на Темзе* – Лондон, *город королей* – Краков, *город оружейников* – Тула, *город белых ночей, город на Неве* – Санкт-Петербург; *столица мировой моды* – Париж, *игорная столица Европы* – Монте-Карло, *столица Сибири* – Новосибирск, *столица Урала* – Екатеринбург и др.

Некоторые перифрастические названия стран и городов являются образными наименованиями какого-либо одного географического объекта,

например, *Зелёный континент* – Австралия, *Страна кленового листа* – Канада, *Третий Рим* – Москва, *город оружейников* – Тула, *город королей* – Краков (Польша), *Большое Яблоко* – Нью-Йорк (США). Это языковые единицы с постоянной референцией, поэтому они контекстуально независимы. Другие перифразы (обычно названия городов) как вторичные номинации, основанные на родовых понятиях, используются для названий нескольких объектов, их значение определяется контекстом. В таком случае перифраза считается полисемичной. Например, перифраза *Северная Венеция* используется для образного названия Санкт-Петербурга, для названия столицы Дании – Копенгагена, а также для названия популярного у туристов бельгийского города Брюгге. Образное название Парижа – «столица моды» также широко используется применительно к Милану и Лондону.

Некоторые перифразы городов, образуют синонимические ряды. Своеобразный рекорд по вариативности образных наименований, по количеству членов синонимического ряда перифраз поставил Санкт-Петербург. Ср.: *город белых ночей, город на воде, город на Неве, Северная Пальмира, Северная Венеция, культурная столица России*.

В структурном отношении перифразы топонимов представляют собой субстантивные единства, что выражается в преимущественно бинарных конструкциях их построения. Для перифраз характерны именные словосочетания, образованные по модели «прилагательное + существительное»: *Зеленый континент* – Австралия, *Туманный Альбион* – Великобритания, *Северный сосед* – Финляндия, с*еверная Венеция* – Копенгаген, *Северная Венеция*, *культурная столица*, *Северная Пальмира* – Санкт-Петербург, *Вечный город* – Рим, *Большое яблоко* – Нью-Йорк. К этой конструкции близка модель «порядковое числительное + существительное»: *Третий Рим* – Москва.

Другая продуктивная модель, по которой образованы перифразы топонимов, это «существительное + существительное в род. падеже»: *Страна пирамид* – Египет, *Страна тюльпанов* – Голландия, *Страна викингов* – Норвегия, *город королей* – Краков, *город дождей* – Лондон, *столица Сибири* – Новосибирск, *город оружейников* – Тула.

Встречается и комбинация этих структур «существительное + прилагательное + существительное в род. падеже»: *Страна утренней свежести* – Корея, *Страна кленового листа* – Канада, *город белых ночей* – Санкт-Петербург, *город вечной мерзлоты* – Норильск, *столица мировой моды* – Париж. Гораздо реже среди перифраз городов можно встретить конструкции с предложно-именными словосочетаниями. Примерами этой модели могут служить конструкции «существительное + предлог + существительное в предл. падеже»: *город на Неве* – Санкт-Петербург, *город на Темзе* – Лондон, а также конструкция «существительное + предлог + существительное в вин. падеже»: *ворота в Москву* – Смоленск,

ворота в Прованс – Систерон (Франция). Наблюдения над грамматической структурой перифраз топонимов свидетельствуют об определенном параллелизме языковых средств: поскольку «официальные» названия городов выражены именами существительными, то и опорный компонент перифраз, в котором заключены грамматические свойства описательного наименования, тоже является именем существительным. В предложении перифраза топонима обычно выполняет синтаксические функции, характерные для существительного, то есть является подлежащим, дополнением или обстоятельством.

Основное назначение перифраз топонимов – усилить выразительность публицистического или рекламного текста, максимально повысить их экспрессивность. На протяжении истории менялись идеологическая направленность и языковые особенности публицистических материалов российских СМИ. Ранее известные перифразы топонимов в восприятии современных носителей русского языка приобретают новую коннотацию. В качестве примера можно привести изменение коннотации описательного образного названия Кубы. Во времена Советского Союза перифраза *Остров свободы*, образно называющая Кубу, относилась к книжной речи, что подчеркивало восхищение граждан Советского Союза героической борьбой кубинского народа за свободу и независимость от американского империализма. В наше время у перифразы появилась новая коннотация – слегка ироническая, особенно в восприятии представителей молодого поколения россиян, что получило отражение в современных СМИ. Ср.: *Итак, зарубежные гости дорогие, ваш самолет прибывает в социализм, на* ***Остров Свободы*** *в океане чистогана*. – И. Караулов. Социализм в одном отдельно взятом городе // Известия, 28.03.2013; *Только с помощью решительных экономических мер* ***Остров свободы*** *может превратиться из заповедника социализма в обычную развивающуюся страну*. – Н. Киеня. Фидель и партия больше не едины // Известия, 02.03.2011.

Описательные наименования топонимов, позволяют стилистически маркировать географический объект, образно характеризуя и оценивая его. Этим они придают тексту экспрессивное звучание, добавляя в речь живых красок, эстетически обогащая его. Это свойство перифрастических оборотов, называющих страны и города, широко используется в рекламе туристических фирм с целью привлечения внимание потенциального клиента. Поскольку перифразы топонимов представляют собой фрагмент национальной языковой картины мира, важен также просветительский потенциал образных наименований географических объектов, которые могут использоваться в учебном процессе, обогащая иностранных учащихся культурологическими знаниями о России. При этом создаются предпосылки для успешного формирования у студентов-иностранцев коммуникативной и культурной компетенции на русском языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Баско Н.В.* Русские фразеологизмы в ситуациях. Учебное пособие по русской фразеологии и развитию речи. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 160 с.

2. *Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И.* Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / под ред. В.М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: АСТ:Люкс, 2005. 926 с.

3. *Жуков А.В., Жукова М.Е.* Словарь современной русской фразеологии. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. 416 с.

4. *Костомаров В.Г.* Язык текущего момента: понятие правильности. СПб.: Златоуст, 2014. 220 с.

Бурлак Т.А.

ЖЕНСКИЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ЧИЛИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с развитием такого особого вида политического дискурса, как латиноамериканский политический дискурс. В рамках самого латиноамериканского дискурса уже сформировался, самостоятельно существует и довольно динамично развивается женский политический дискурс. Рассмотрению его специфики на примере анализа женского политического дискурса в Чили посвящена данная статья.
Ключевые слова: политический дискурс, политический лидер, женский политический дискурс, политические выступления.

Burlak T.A.

FEMALE POLITICAL DISCOURSE IN CHILE

Abstract. The article deals with the development of such a specific type of political discourse as the Latin American one. Within it there has emerged and dynamically been developing a separate – female – political discourse. The article is devoted to analysis of its peculiarities taking as an example that of Chile.
Key words: political discourse, political leader, female political discourse, political addresses.

В настоящее время политический дискурс является неотъемлемым и необходимым средством как для создания и продвижения имиджа того или иного политического деятеля, так и важным способом распространения и утверждения его политических идей и взглядов путем воздействия с помощью определенных приёмов, методов, тактик и стратегий на ту или иную аудиторию. В системе политического дискурса особое место сегодня занимает женский политический дискурс, активное развитие которого мы наблюдаем в последнее время. Явление это обусловлено как более широким вовлечением женщин в сферу политики, так и превращающимся в общемировую тенденцию процессом продвижения женщин-политиков на руководящие посты и должности в сфере государственного управления и их более заметное участие в процессе принятия политических решений.

Латиноамериканский регион не остался в стороне от этого глобального процесса. Зародившись как маскулинный, латиноамериканский политический дискурс дал возможность развиваться затем на континенте и женскому политическому дискурсу. Тема, связанная с проблемами становления и развития женского политического дискурса в Латинской Америке, является, безусловно, очень интересной, весьма актуальной, в настоящее время мало изученной. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть и проанализировать в данной статье специфику политических выступлений и речей тех женских лидеров

региона, которые реально способствовали политической модернизации собственной страны, формированию у своих граждан нового типа мышления и которые своей непосредственной, разносторонней практической деятельностью снискали уважение [2], как к собственной личности, так и к своей стране среди латиноамериканского и всего мирового сообщества.

В этом смысле заслуживают особого внимания фигура и дискурсивное творчество бывшего президента Чили М.Бачелет, дважды в истории этой страны занимавшей наивысший государственный пост. В качестве предмета исследования выбраны отдельные её выступления в период её второго президентского мандата (2014-2017 гг.). Перевод примеров из выступлений М.Бачелет подготовлен автором.

Любая речь или выступление начинается, как правило, с обращения к целевой аудитории. Для многих политических выступлений М.Бачелет характерны разнообразные формы обращений к своим слушателям. В зависимости от характера аудитории она использует такие выражения, как: «*Соотечественники», «Друзья», «Сограждане*». Во многие обращения любит вставлять прилагательное «*Дорогие*» (“*Queridos”*), стараясь, таким образом, еще больше сблизиться со своими гражданами: «*Дорогие соотечественники», «Дорогие чилийцы», «Дорогие друзья*», т.д. В особо торжественных случаях может прибегнуть и к более торжественным обращениям, таким, например, как: «*Граждане и гражданки моей родины*!».

Еще одной характерной чертой её многочисленных выступлений является выражение благодарности своим соотечественникам, своей целевой аудитории. Например, в своей первой речи в качестве главы государства после переизбрания её в 2014 г. президентом страны она поблагодарила своих избирателей, сказав лаконичную и простую фразу: «*Благодарю за оказанную поддержку*» [6]. В других своих выступлениях М.Бачелет благодарит уже за любовь, за проявленное внимание, оказанное доверие, предоставленную помощь, т.д.

М.Бачелет вошла в историю своей страны, как весьма прагматичный политический деятель. Без всякого преувеличения можно сказать, что для Чили она стала подлинным президентом-реформатором, оказалась неутомимым и весьма способным, деятельным лидером, которого действительно в первую очередь интересовали дела, а потом уже слова. Поэтому закономерно, что активный и энергичный характер её личности нашел свое отражение и в её выступлениях. Подтверждение этому можно найти, если проанализировать те лексические средства, которые часто использует в своих речах М.Бачелет. Логично частое использование ею соответствующего набора существительных, таких как «*реформы», «преобразования», «комплекс мер», «план», «проект», «мероприятия», «развитие», «вызовы», «консолидация», «устойчивое развитие», «рост»,*

«благосостояние», «динамизм». Даже разнообразные глаголы, которые она употребляет в своих выступлениях, и то лишний раз подчеркивают деятельный, деловой характер её правления. Любимыми глаголами М.Бачелет являются такие глаголы, как «*изменять», «менять», «возлагать» (например, ответственность, задачу), «продвигаться», «развивать», «совершенствовать», «строить», «выстраивать», «создавать», «модернизировать*». Испанский глагол «*восстанавливать» (recuperar*) она использует не только в прямом смысле (восстанавливать пострадавший от очередного землетрясения или цунами какой-нибудь регион страны), но и в переносном: например, восстанавливать утраченные доверие, уважение, престиж, т.д. Что касается прилагательных, то у М.Бачелет можно часто встретить следующие определения: «*современный», «инклюзивный», «справедливый*», «*процветающий», «толерантный», «демократический», «динамичный*» и т.д.

Для выступлений и речей этой политической деятельницы, посвященных актуальным для страны экономическим и социальным проблемам, характерен также такой приём, как постановка вопросов. Например, «*Каким образом?», «Что мы собираемся делать?» «Для чего нам нужна эта реформа?», «Что мы конкретно сделали?*». Как правило, далее М.Бачелет сама же обстоятельно и отвечает на поставленные ею вопросы. Тем не менее, столь незамысловатый приём позволяет ей как бы вовлекать в свой монолог часть аудитории и превращать его в своеобразный диалог. Для её политического дискурса, предназначенного для внутренней аудитории, также свойственно использование оборотов, подчеркивающих её компетентность по тому или иному внутриполитическому вопросу, например, «*знаю из первых рук», «знаю, что необходимо сказать это», «ясно представляю себе*», «*хочу быть в этом вопросе предельно точной и понятной»*, т.д. Выступая по непростым внутриполитическим проблемам, М.Бачелет использует и метод разъяснения. Например, в своем послании стране от 28 апреля 2015 г. она пояснила: «*Я хочу обозначить вам те важные сферы, в которых нам предстоит работать, а также приведу вам примеры некоторых конкретных административных и правовых мер*» [7].

Однако её выступления носят не только деловой, прагматичный характер. М.Бачелет изменила бы самому духу латиноамериканского дискурса, если бы пользовалась только стандартными приёмами и стилями. Особо важные или торжественные выступления она может заканчивать призывами, придающими её речам дополнительную, эмоциональную окраску. Помимо традиционного лозунга «*Да здравствует Чили!»* М.Бачелет может завершать свои речи и такими девизами: «*Пришло время начать претворять эти мечты*!» [8], «*Давайте вместе осуществлять программу правительства, которую мы обязались выполнить*» [8]; «*Настало время идти вместе по пути создания*

современного, толерантного, процветающего, развитого и справедливого государства, которого мы все заслуживаем!» [8].

Для её политических речей не очень характерны образные сравнения. В этом плане она, безусловно, уступает своей подруге и соратнице, экс-президенту Аргентины К.Фернандес де Киршнер [3, с. 246]. Однако и в политических выступлениях М.Бачелет порой можно неожиданно встретить образные обороты. Например, в своей первой президентской речи после переизбрания её на второй срок в 2014 г. она так сформулировала будущую задачу, стоящую перед страной: «*Чили имеет только одного главного врага, имя которому социальное неравенство*» [8].

Выступая в сентябре 2014 года на мероприятии, посвященном 41-й годовщине военного переворота в Чили 1973 г., М.Бачелет употребляет следующее, весьма образное, выражение: «*Ветер того сентября заставляет содрогаться нашу память*» [9]. Вспоминая о тех трагических для страны событиях, она подчёркивает: «*Чили также не забыла те раны, которые все еще продолжают болеть*» [9]. Далее, давая оценку тому драматическому повороту в истории Чили, она тем не менее вносит ноту оптимизма, говоря, что «*ветры истории потрясают наши сердца и наш разум, но в каждом из этих воспоминаний также заключены и семена будущего*» [9].

В заключение хотелось бы отметить, что М.Бачелет принадлежит к той когорте латиноамериканских лидеров, которым удаётся умело сочетать и использовать в своём дискурсивном багаже как «мужские», так и «женские» речевые приемы и стратегии [4]. В её политическом дискурсе можно увидеть сегодня как типичные для латиноамериканского дискурса черты и методы (методы разъяснения и убеждения, использование национальных и патриотических чувств сограждан, эмоциональная окрашенность выступлений), так и черты, присущие только её политическим выступлениям: прагматизм, деловитость, лаконизм, более тонкая игра на патриотических чувствах и настроениях своих соотечественников [5]. Однако несомненно одно: эта латиноамериканская политическая деятельница уже сказала своё, весомое слово, имеющее неоспоримое значение для развития как женского, так и всего латиноамериканского политического дискурса в целом. Отрадно также, что перейдя на работу в систему ООН, М.Бачелет уже в качестве международного чиновника продолжает совершенствовать свое ораторское мастерство. Так что своего «последнего слова» она ещё не сказала.

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 иностранные языки и методики их преподавания». - 2017. - Vol.17, № 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): http.//e-koncept.ru/2017/175001htm. (Дата обращения 14.01.19).

3. *Бурлак Т.А.* Особенности политического дискурса экс-президента Аргентины К.Фернандес де Киршнер // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. Дипломатическая Академия МИД России. - М.: 2018. - С. 244-248.

4. Женский политический дискурс: постановка проблемы. (Электронный ресурс) URL: http://www.dslib.net/jazyko-znanie/osobennosti-sovremennogo-zhenskogo-politicheskogo-diskursa.html. (Дата обращерия 21.01.19).

5. *Чернякова В.А.* Паравербальная организация женского политического дискурса Испании, Латинской Америки и Украины // Записки з романо-германской филологиі. - ВИП 1 (36). - 2016.

6. www.gob.cl/noticias/presidenta-michelle-bachelet-en-su-primer-discurso-al-pais/

7. www.gob.cl/noticias/presidenta-bachelet-en-cadena-nacional-no-habra-desarrollo-democracia-paz-social-si-no-reconstruimos-la-confianza-en-nuestra-vida-publica/

8. www.gob.cl/noticias/presidenta-michelle-bachelet-en-su-primer-discurso-al-pais/

9. www.gob.cl/noticias/discurso-de-la-presidenta-bachelet-en-ceremonia-de-homenaje-a-salvador-allende/

Величко А.О.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЙОНА КОМПАКТНОГО ПРОЖИВАНИЯ КУРДОВ

Аннотация. В данной статье курдский язык рассматривается как совокупность диалектов и говоров, различия его двух основных диалектных групп, выделяемых в российской иранистике, оценивается вероятность формирования единого кодифицированного курдского языка.
Ключевые слова: Курдистан, курдский язык, курманджи, сорани.

Velichko A.O.

LINGUISTIC FEATURES OF KURDISH REGION

Abstract. This article examines Kurdish language as a set of dialects and subdialects, distinctive features of two main dialect groups, which are distinguished by Russian Iranists, and the possibility of united and codified Kurdish language's formation.
Key words: Kurdistan, Kurdish language, kurmanji, sorani.

В связи с событиями последних лет в Сирийской Арабской Республике всё большее внимание международного сообщества привлекают к себе курды – крупный этнос, у которого до сих пор нет своего государства. Растёт интерес к изучению их языка и культуры.

Курдский язык относится к северо-западной группе иранских языков, общее число носителей составляет более 35 миллионов человек (по данным за 2008 год). Они проживают не только на территории Сирии, Ирака, Ирана и Турции (так называемого района компактного проживания курдов), но и в странах бывшего СССР (Армении, Грузии, Киргизии, Казахстане), Пакистане, Афганистане и некоторых странах Европы. Согласно результатам переписи населения 2010 года, в России проживает 34,7 тысяч курдов.

Единый литературный стандартизированный курдский язык к настоящему времени не сформировался. Основной из причин исследователи называют отсутствие единого курдского моноэтнического государства. Таким образом, курдский язык представляет собой совокупность диалектов и говоров, на классификацию которых взгляды учёных разнятся. Самый распространённый подход, близкий и российской иранистике, подразумевает разделение диалектов курдского языка на две группы: северные (курманджи, зазаки и дымли) и южные (сорани и горани). Сорани и горани – это лингвонимы, термины, принятые для крупных языковых общностей, включающих в себя диалекты сорани, сулеймани, мукри, сынэи, аврамани, баджалани, керманшахи и др.

Ареал северных диалектов – Турецкий Курдистан («Бакур» – *курд. север*), Сирийский Курдистан («Рожава» – *курд. запад*), северная часть Иранского Курдистана («Рожхилат» – *курд. восток)*, северо-западная часть Иракского Курдистана («Башур» – *курд. юг*): провинция Дохук и курдские районы провинции Найнава, не входящие в административные районы Региона Курдистан. Кроме того, на северных диалектах говорят курды бывших Советских Республик – всего около полумиллиона человек.

Ареал южных диалектов – центральная и юго-восточная часть Иракского Курдистана (провинции Эрбиль и Сулеймани, отдельные районы провинций Киркук и Диала, не входящие в границы Курдского Автономного Района), а также центральная часть Иранского Курдистана. Иранские курманджиговорящие курды в подавляющем большинстве владеют и сорани, так как на этом диалекте осуществляется образование, написаны произведения ирано-курдской литературы, работают местные СМИ.

Уровень владения курдским языком у иранских курдов в сравнении с аналогичным уровнем у курдов других стран высок. Это обусловлено и близостью курдского языка к фарси, а также отсутствием запрета на его изучение.

В Турции ситуация обратная: образование на курдском языке запрещено (хотя в 2012 году Реджеп Тайип Эрдоган, будучи ещё в статусе премьер-министра Турции, сделал заявление, что курдский язык разрешат преподавать в турецких школах в качестве факультативного предмета, если будет достаточное число желающих), прослеживаются две разнонаправленные тенденции:

- последние 20 лет прослеживается рост количества публикаций на курманджи в интернет-пространстве, создание турецкими курдами теле- и радиостанций на этом диалекте;

- быстрый процесс урбанизации и разрушение патриархального уклада в курдском обществе – массовое вовлечение курдских девочек в систему образования, глобалицазия, ослабление антиассимиляционных тенденций, позволявших долгие годы сохранять курдскую национальную идентичность [1].

Растёт количество курдов, читающих, но не говорящих на курманджи. В Сирии количество говорящих на курманджи стабильно выше, хотя общее число курдов меньше: в Турции около 20 миллионов человек, в Сирии – всего 1 миллион.

Владение диалектом сорани у курдов Ирака (Курдского Автономного Района) высокое, на уровне родного языка. Это обуславливается тем, что в Ираке курдский – второй официальный язык (диалект не уточняется). Этим объясняется, что наиболее высокий потенциал для создания единого литературного курдского языка именно у Башура, Иракского Курдистана. При Масуде Барзани, президенте Курдского Автономного Района с 2005

по 2017 год, была образована комиссия по созданию единого литературного курдского языка, но её деятельность до настоящего момента не увенчалась успехом.

Объединение диалектов в общепризнанный курдский язык осложняется не столько различиями между ними на большинстве языковых уровней: от фонетического и лексического до фразеологического, сколько фактом существования курдского языка с несколькими видами письменности. Так, письменность диалектов, объединённых лингвонимом курманджи, – латиница. В то же время в Иране существуют публикации на курманджи в арабской графике. Например, журнал «Agiri». В странах бывшего СССР курдский язык существует также на кириллице и в армянской письменности. Письменность диалектов группы сорани – арабица, что осложняет процесс лингвистического объединения курдов – не все они готовы осваивать арабицу.

Ещё больше закрепляет сорани в качестве основного диалекта для создания единого языка его статус языка элит – значительная часть курдской элиты говорит на курманджи (бахдидани) с рождения, а официально – на сорани, так как среди сораниязычных курдов распространено мнение об отсталости и неразвитости диалекта курманджи [1].

Различия между двумя группами диалектов прослеживаются, начиная с фонетического уровня. В диалектах группы курманджи есть ряд фонетических особенностей: наличие придыхательных [p’], [t’], [k’], губно-зубного [v] и губно-губного [w] одновременно (в сорани им соответствует только губно-губной [w]) и отсутствие веляризованного [l]. Для сорани же характерны дифтонгоиды [ua], [uê] и [uî] [3].

Различия на лексическом уровне касаются даже топонимов – одни и те же населённые пункты носят разные названия на разных диалектах. Во избежание путаницы курдская служба «Голоса Америки» использует географические названия только на диалекте курманджи. Кроме того, значительно отличаются личные местоимения.

Этот диалект характеризуется наличием эргативных конструкций, форм рода, числа и падежа у изафетных показателей. В диалектах группы сорани нет ни того, ни другого, но есть энклитики – слитные личные местоимения, которые в отличие от других видов местоимений никогда не выступают самостоятельно [2, с. 822].

Несмотря на все существующие различия, диалекты имеют общую лексическую и грамматическую базу, поэтому говорить о полном непонимании друг друга курдами разных стран говорить не приходится. Однако отсутствие единого кодифицированного языка осложняет не столько взаимопонимание курдов, сколько изучение курдского языка неносителями и дальнейшее понимание устной и письменной речи на нём.

Признание существования диалектных различий внутри курдского языка и их изучение позволяет специалисту-неносителю одного диалекта работать и с другими диалектами курдского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Мозаки Н.З.* Стандартизация курдского языка и проблема курдской государственности. – 2008. [Электронный ресурс] / Институт Ближнего Востока – Режим доступа: https://iimes.ru/?p=7140 (Дата обращения 08.12.2018).
2. *Рубинчик Ю.А.* Персидско-русский словарь / М.Н. Османов, Дж.Х.Дорри, Л.Н. Киселёва, Л.Е. Бертельс. – М.: Изд-во «Русский язык», 1986. - Т. II. – 864 с.
3. *Юсупова З.А.* Курдский язык, 2010. [Электронный ресурс] / Большая российская энциклопедия – Режим доступа: https://bigenc.ru/linguistics/text/5230012 (Дата обращения 19.01.2019).
4. *Thackston W.M.* Sorani Kurdish: reference grammar with selected readings. - Harvard University, 1989. – 250 с.
5. *Thackston W.M.* Kurmanji Kurdish: reference grammar with selected readings. - Harvard University, 1990. – 90 с.

Воркачев С.Г.

ПРЕВРАЩЕНИЯ ТЩЕСЛАВИЯ: ПОНТЫ, ГЛАМУР, ПАФОС

Аннотация. Исследуются эволюция тщеславия и речевое употребление его номинантов в разговорном регистре современного русского языка. Устанавливается, что «понт» – одно из ключевых слов жаргона, отмеченное специфическим подростковым «окрасом»; что «гламур» пока сохраняет статус варваризма и обладает всеми признаками лингвоидеологемы, что «пафос» также имеет подростковый «окрас».
Ключевые слова: лексическая система, тщеславие, понты, гламур, пафос

Vorkachev S.G.

TRANSFORMATIONS OF VANITY: PONTY, GLAMOUR, PATHOS

Abstract. Evolution of vanity and speech usage of the lexical units designing it in conversational style of modern Russian are studied. It is established that the word "pont" is one of the keywords of slang, marked with a specific teenager tinge; that the word "glamour" still retains a barbarism status and possesses all features of ideological word; that the word "pathos" also possesses teenager tinge.
Keywords: *lexical system, vanity, showing off, glamour, pathos.*

По определению тщеславие – это моральное чувство и моральное качество личности, склонной к чрезмерному прославлению своих действительных или мнимых достоинств и заслуг с целью привлечения к себе внимания и получения общественного признания, возникающее у неё в результате неустойчивости самооценки.

Согласно представлениям, отраженным в религиозном дискурсе – в текстах Священного писания (Библии) и Священного предания (трудах богословов) [4], тщеславие представляет собой «коренной», базовый грех человеческой души, порождающий множество других грехов и вызванный подменой славы Божьей славой мирской – духовным идолопоклонством. Эта всесильная и многоликая страсть опасна в силу своего коварства и способности примешиваться ко всем добродетелям и даже выдавать себя за них; особо греховным является удовольствие, которое получает тщеславный человек от похвал и от признания своих заслуг окружающими. Противоположностью тщеславия выступает смирение, являющееся наиболее действенным средством против этого душевного недуга.

Эта «нравственная болезнь» [1. с. 794], присутствовала в восьмеричном перечне смертных, «коренных» грехов восточного христианства, который в западном христианстве был «оптимизирован» папой Григорием Великим в сочинении под названием «Толкование на Книгу Иова, или Нравственные толкования»: превращен в семеричный, где печаль объединилась в один грех с унынием, тщеславие слилось с

гордыней и перешло во главу списка, а также добавилась зависть [10]. В системе христианских моральных категорий тщеславие вместе с гордостью противостоят смирению, «светским» аналогом которого в настоящее время выступает скромность, как и «светским» аналогом праведности ныне выступает порядочность [2. с. 101].

Стремление к славе – частичный аналог честолюбия, также связанного с жаждой общественного призвания, но играющего в определенных пределах положительную роль [9. с. 398–399], превращают в болезненную страсть два фактора: чрезмерность этого стремления и несущественность «прославляемых» достоинств. Однако нормы, за пределы которых выходит жажда славы, относительны и меняются со временем, а оценка существенности и общественной значимости личных достоинств в достаточной степени субъективна и зависит от «референтной группы», ценности которой разделяются её субъектом.

Наша информационная эпоха отметилась стремительным взлетом возможностей для саморекламы и самопиара, которые предоставляются Интернетом и мобильной связью: в социальных сетях выставляются видео с нарушениями ПДД, избиениями одноклассников и истязаниями животных, подводящие их авторов «под монастырь», и смертельные селфи на крышах электричек и на перилах мостов, и «глянцевые» фото еды в «крутых» ресторанах, и, как следствие, самоубийства по причине недостаточности или вовсе отсутствия «лайков» на выставленные «персональные данные» – конечный результат психического заболевания под названием «селфи-синдром».

В истории этической мысли гордость претерпела существенные аксиологические трансформации: если в Античности она рассматривалась как добродетель, то в Средние века включалась в число грехов, а в Новое время восстановила свой статус личного достоинства [11. с. 11]. Ничего удивительного, что подобные оценочные метаморфозы происходят и с категориальной парой «тщеславие-скромность»: «излюбленный порок» Дьявола (vanity is my favorite sin) – тщеславие, открывавшее некогда список «смертных грехов», в сегодняшнем «обществе спектакля» [7] превращается в положительное качество личности, а добродетель скромности – в свидетельство личной ущербности.

Инновации в лексической системе языка, как правило, начинаются в её периферийных областях: различных жаргонах, где особенно востребованы динамизм и экспрессия, откуда новые слова переходят в разговорный язык, а затем иногда закрепляются в основном словарном фонде. Если развернуть метафору круга, лежащую в основе представления лексической системы национального языка в виде центра и периферии, придав этому кругу вращение, то жаргонные лексические единицы под воздействием центробежной силы будут первыми выпадать из лексической системы, а им на смену будут приходить новые.

Новые времена, новые реалии и новые социальные отношения неминуемо отразились и на стремлении «нового» человека к известности и на его языке: книжно-религиозное слово «тщеславие» дополняется, а кое-где и вытесняется «понтами», «гламуром» и «пафосом» [3. с. 170–189].

Одним из новых номинантов тщеславия оказалась лексема «понт» [5]. Словечко «понты», «отсидевшись» в жаргоне картежников и уголовников около сотни лет, в конце века 20-го, можно сказать, вступило одной ногой в общенародное употребление. На сегодняшний день «понт» — одно из ключевых слов русского жаргона. Возникнув в уголовной среде, это слово вошло в речь вполне законопослушных граждан [12. с. 115]. Под «понтом» понимается, главным образом, стремление человека показать себя в глазах окружающих лучше, чем он есть на самом деле. Отмечается специфический возрастной «окрас» «понтов» как свойства, присущего подросткам в переходном возрасте. «Понт» — лексема многозначная и передает стремление к известности лишь в части своих речевых употреблений. С тщеславием его сближают, прежде всего, общие психологические причины происхождения: наличие у субъекта определенного комплекса неполноценности, порождающего у него желание самоутвердиться путем саморекламы. В то же самое время, в отличие от тщеславия, которое может вызываться совершением «добрых дел», проявления «понтов» всегда эгоистичны, прагматичны и совершаются исключительно в собственных интересах. Если в речевом употреблении «тщеславия» присутствуют и юношеский, и старческий «окрасы» с уклоном в сторону последнего, то речевому употреблению «понтов» присущ исключительно подростковый «окрас».

Слово «гламур» пришло в русский язык где-то в середине 90-х годов прошлого века вместе с победой «капиталистической революции» и вместе с обществом потребления, порождением которого является одноименная реалия. В русском языке оно пока сохраняет статус варваризма. «Гламур» имеет все признаки лингвоидеологемы: концепта, аксиологический знак которого определяется мировоззренческой установкой носителя мысли и речи [8. с. 16–25; 6]. К гламуру относятся положительно его «производители» и потребители массовой культуры – интеллектуалы, бизнес и офис-сообщества. В то же самое время социальные группы, не принимающие идеалы общества потребления, к гламуру относятся сугубо отрицательно, они видят в нем наследника китча и «чучело красоты».

В молодежном сленге сегодня «гламур» теснится «пафосом», а, соответственно, прилагательное «гламурный» заменяется прилагательным «пафосный». В современном литературном языке слово «пафос» с пометой «книжн.» передает значения напряженной восторженности, страстной приподнятости, энтузиазма, а также значение внешнего проявления одушевления, иногда производящее впечатление фальши, от которого развилось новое, жаргонное значение – значение тщеславия. Пафос —

аксиологически двойственное и также идеологемное семантическое образование: тот, кто относит себя к «элите», оценивает пафос положительно, однако преобладающим представляется взгляд на пафос как на отрицательное свойство личности. Как и у тщеславия, в глубинной основе пафоса лежит определенный комплекс неполноценности, побуждающий его субъекта самоутверждаться за счет других. Пафос имеет свой возрастной окрас – подростковый.

Итак, тщеславие – моральное чувство и моральное качество личности, склонной к чрезмерному прославлению своих действительных или мнимых достоинств, однозначно осуждаемое в религиозном дискурсе, в Новые времена становится оценочно амбивалентным свойством. Новые реалии и новые социальные отношения неминуемо отразились и на стремлении «нового» человека к известности и на его языке: книжно-религиозное слово «тщеславие» дополняется, а кое-где и вытесняется «понтами», «гламуром» и «пафосом».

«Понт» – одно из ключевых слов русского жаргона, возникшее в уголовной среде и вошедшее в речь законопослушных граждан. Под «понтом» понимается, главным образом, стремление человека показать себя в глазах окружающих лучше, чем он есть на самом деле. Отмечается специфический возрастной «окрас» «понтов» как свойства, присущего подросткам в переходном возрасте. Слово «гламур» в русском языке сохраняет статус варваризма, оно имеет все признаки лингвоидеологемы – концепта, аксиологический знак которого определяется мировоззренческой установкой носителя мысли и речи. В молодежном сленге сегодня «гламур» теснится «пафосом», также аксиологически двойственным и идеологемным семантическим образованием и также имеющим подростковый окрас.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Безрукова В.С.* Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2000. – 937 с.
2. *Воркачев С.Г.* «Устаревшее качество души»: порядочность по данным языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 101–105. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/86920.htm
3. *Воркачев С.Г.* Imago verbi: опыт семантического портретирования имени. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 286 с.
4. *Воркачев С.Г.* Vanitas vanitatis: тщеславие в религиозном дискурсе // Вестник Воронежского ГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2018. – № 1. – С. 5–6.
5. *Воркачев С.Г.* Реинкарнация тщеславия: понты // Вестник Воронежского ГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2018. – № 2. – С. 5–9.
6. *Воркачев С.Г.* Лики тщеславия: гламур и пафос // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Владикавказ, 2018 – № 1(29). – С. 34–41.
7. *Дебор Г.* Общество спектакля. – М.: Логос, 1999. – 224 с.

8. *Карасик В.И.* Языковая матрица культуры. – М.: Гнозис, 2013. – 320 с.
9. *Кон И. С.* Словарь по этике. – М.: Политиздат, 1983. – 445 с.
10. *Кротов Я.Г.* История классификации греха. – Режим доступа: http://www.krotov.info/ yakov/5_hist/00/greh_klass_1237. htm
11. *Малахова С.А.* Личностно-эмоциональные концепты «гордость» и «стыд» в русской и английской лингвокультурах. – Армавир: АГПА, 2011. – 208 с.
12. *Новиков В.И.* Новый словарь модных слов. – М.: АСТ: Зебра Е, 2008. – 192 с.

Гаджиева А.А.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена структурно-семантическому *анализу именных и глагольных фразеологических сочетаний в современном арабском языке. Для анализа отобраны наиболее используемые фразеологические единицы, а также не вошедшие в современные толковые и двуязычные словари.*
Ключевые слова: фразеология, классический арабский язык, арабская лексикология и лексикография, именные фразеосочетания, глагольные фразеосочетания и предложения.

Gadzhieva A.A.

THE SEMANTIC STRUCTURE OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF MODERN ARABIC LANGUAGE AND ITS ANALYSIS

Abstract. The article is devoted to the structural-semantic analysis of nominal and verb phraseological units in modern Arabic. The most used phraseological units and not included in the modern explanatory and bilingual dictionaries were selected for analysis.
Key words: phraseology, classical Arabic, Arabic lexicology and lexicography, nominal phraseological units, verbal phraseological units and sentences.

В классическом арабском языкознании фразеология не была обозначена как отдельная лингвистическая дисциплина. Ее изучали в рамках таких разделов, как `ilm al-balaga «Наука о красноречии» (риторика) и `ilm al-luga «Наука о словарном составе» (лексикография и лексикология). По мнению средневековых арабских филологов, грамматика имела преимущества перед лексикографией и лексикологией. Как писал известный арабский ученый того времени Абу Хаййан (ум. 1023), «различие между грамматикой (`ilm an-naḥw) и лексикографией состоит в том, что объект изучения первой - универсальные вопросы, объект же второй - частные явления» [1, с. 7]. Тем не менее, в словарях арабского языка средневекового периода имеется обширный лексический материал, который включает в себя как отдельные слова, так и идиомы с афоризмами. К таковым можно отнести труды аль-Хамазани (ум.993), Ибн ас-Сиккита (ум. 858), Ибн Фариса (ум. 1005), аз-Замахшари (ум. 1144), Ибн Манзура (ум. 1311) и др. Что касается современных толковых словарей арабского языка, то это работы, в которых представлен богатый языковой материал с исправлением погрешностей и недочетов в работе предыдущих языковедов. В отечественной арабистике исследованию фразеологизмов и паремий посвящены работы таких ученых, как В.Д.Ушаков, Г.Ш.Шарбатов, Е.В.Кухарева и др. Среди современных зарубежных арабистов, уделивших внимание этой теме, можно назвать имена

Л.И.Торлаковой, Ашрафа Абду, Мухаммада Дауада, Муна аш-Шави, Наджаха аль-Джахдали и др.

Однако, несмотря на большое количество трудов по лексикографии и лексикологии, в наши дни все еще стоит проблема обновления лексического состава толковых словарей современного арабского языка, что обусловлено реалиями современного мира. В подтверждение сказанного приведем цитату из книги «Арабский язык и компьютер» известного египетского ученого в области искусственного интеллекта и многоязычной обучающей системы Набиля Али: «На сегодняшний день недостаточно словарей устойчивых выражений современного арабского языка, как впрочем, и большинства других языков. Имеются лишь многочисленные тома лексического наследия. Сегодня нам крайне необходимы современные контекстные и фразеологические словари, классифицированные по грамматическим и структурно-семантическим признакам слов» [9].

Для структурно-семантического анализа ФЕ арабского языка нами выбраны наиболее используемые, а также не вошедшие в современные толковые и двуязычные словари фразеологизмы из обиходно-бытовой речи народов некоторых арабских стран, арабской прессы, а также из Корана и хадисов. Таким образом, отобранные фразеологические сочетания современного арабского языка можно разделить на следующие основные типы:

1. Именные фразеологические единицы:

1) идафные фразеосочетания.

а) причастие+имя существительное в родительном падеже - **ʾāḫiru al-‘unqūdi - (**букв. последняя гроздь) ‘*самый младший ребенок в семье*’. Ласкательное выражение, используемое при общении с малыми детьми в арабских семьях, которые получают больше внимания и заботы, нежели его старшие братья и сестры. Первый компонент словосочетания выражен причастием действительного залога *ʾāḫiru* ‘последний’, второй - ‘*unqūd* ‘гроздь’ именем существительным. В данном случае имеет место метафорический перенос значения. Подобные метафорические и метонимические фразеосочетания рассматривались арабскими языковедами в разделе majāz (*иносказание,* букв. переход) в «Науке о красноречии». Приведем пример с данным выражением: tamatta’a fī ṭufūlatihi bi-rigāyati wa ḥanāni `abūihi bi ḥukmin `annahu ā ḫiru l-‘unqūdi - *В детстве, как самый младшенький (букв. как последняя гроздь), он наслаждался заботой и нежным отношением своих родителей* [6, 01.08.2015]. В данном предложении самый младший ребенок метафорически сравнивается с последней гроздью фруктов (финики, виноград, бананы) на основе сходства производимого впечатления. Ведь самый младший ребенок в семье, так же сладок, как и последняя гроздь фиников или винограда.

б) масдар+причастие в родительном падеже - **nasīju al-mujtama‘i** - (букв. ткань, строение общества) ‘*устои общества*’. Первый компонент словосочетания выражен масдаром (именем действия) в определенном состоянии, второй - причастием страдательного залога. Например: jarā`imu l-`inqilābiīna šaraḫat nasīju l-mujtama‘ - *Преступления путчистов разрушают устои общества* [7, 23.04.2015].

в) масдар+масдар - **mirbaṭu l-faras** - (букв. место привязи лошади) ‘*основная причина чего-либо, суть проблемы*’, соответствует русскому фразеологизму ‘*вот где собака зарыта’*. Например: al-ḥamlatu l-`amrikiyatu ‘alā al-‘irāq lā ‘alāqatu laha bi al-`irhāb bal `anna l-batrūlu l-‘irāqiya hūa mirbaṭu l-faras - *Военная кампания США против Ирака не имеет ничего общего с терроризмом, скорее всего иракская нефть стала главной причиной вторжения* [4, с. 494].

2) атрибутивные словосочетания:

а) имя сущ.+прилагательное - **qabḍatu l-ḥadīdiya** - (букв. железный кулак) ‘*железная хватка*’. Используется для выражения силы и мощи. Каждый элемент этого выражения по отдельности встречается в аятах Корана: wa al-'arḍu jamī`an **qabḍatuhu** yawma al-qiyāmati - *вся земля будет всего лишь пригоршней Его в день Воскресенья* [2, 39:67], wa 'anzalnā **al-ḥadīda** fīhi ba'sun sẖadīdun - *Мы также ниспослали **железо**, в котором заключается могучая сила* [2, 57:25]. Первый компонент qabḍatu ‘кулак, пригоршня’ символизирует власть и господство, второй ḥadīd ‘железо’ - могущество и силу. Фразеологизм, образованный из сочетания этих слов, обозначает мощную устрашающую силу. Например:`Amrīka yumārisu siyasata l-qabḍati l-ḥadīdiya ḍidda kulli man lā ya‘malu li-ḫidmati maṣāliḥiha - *США проводит политику железного кулака против тех, кто не служит ее интересам* [4, с. 119].

б) имя сущ.+прилагательное - **al-yad-u l-‘ulyā** - (букв. высшая рука), выражает два значения: 1) господство и главенство: ḏakarnāhum bi-annahum laysu `asḥabu l-yadi l-‘ulia - *Мы напомнили им, что они не являются хозяевами положения* [6, 21.09.2014]; 2) щедрость и великодушие: al-yadu l-‘ulia ḫayr min al-yadi as-suflā *Дающая рука лучше, чем рука просящая* [14, 685]. В арабском языке слово **yadun ‘***рука’* помимо своего основного значения имеет различные коннотации: милость, щедрость, благо, помощь, сила и мощь. Это один из самых продуктивных соматизмов с большим семантическим потенциалом. Многочисленность фразеологических единиц с соматизмом *рука* во всех языках мира объясняется реализуемостью различных аспектов, свойств и функций этой части тела.

в) имя сущ.+прилагательное - **baṭṭatu as-saudā`i** - (букв. черная утка) ‘*гадкий утенок’, ‘паршивая овца’*. О человеке, обделенном справедливостью, а также о людях, оказывающих дурное влияние на окружающих. Выражение имеет отрицательную коннотацию. Приведем

два примера: fa-qad `uf īda `an `aṭfālan man gayr al-kāṯūlik lam yaḥḍurū durūsa al-ta‘līmi al-dīnyi yaš‘urūna fī-ba‘ḍi l-`aḥiyāni `annahum yu`āmilūna bi-`izdirā`in fī l-faṣli `ay mu‘āmalat `aulādu l-baṭṭati l-saudā`i - *Сообщалось, что дети, не исповедующие католичество и не посещающие занятия по религиозному воспитанию, иногда чувствуют себя гадкими утятами* (букв. детьми черной утки) [11]; fa-l-tamī īzu bi-sababi ūjūdi lā`iḥatayni yaj‘alu `ujūra l-‘āmilīna mimman yusammūna `anfusahum `abnā`u l-baṭṭati l-saudā`i taqallu ‘an rub‘i mā yataqāḍāhu al-‘āmilīna min `abnā`i l-baṭṭati l-bayḍā`i - *Дискриминация, связанная с двумя ведомостями оплаты труда работников, называющих себя «сыновьями черной утки", делает их зарплату на четверть меньше зарплаты «сыновей белой утки»*.

Данное выражение восходит к сказке Г.Х.Андерсена «Гадкий утенок». Речевому обороту `abna`u baṭṭati al-saudā`i ‘*сыновья черной утки*’ противопоставляется выражение `abna`u l-baṭṭati l-baydā` ‘*сыновья белой утки*’. В арабском языке фразеологизмы с компонентом, обозначающим черный цвет, имеют отрицательную коннотацию. Во втором примере речь идет о работниках египетской компании «Petrotrade», прозванных так после забастовки с целью повысить их низкую оплату труда. Им противопоставляются сотрудники `abna`u l-baṭṭati l-baydā` ‘*сыновья белой утки*’, являющиеся родственниками высших должностных лиц компании, чьи заработные платы гораздо выше [8, 05.02.2016].

г) масдар+причастие - **kalāmun mubaṭṭanun** - (букв. устланные слова) ‘*неправда, сознательный обман, ложь во имя чего-либо; пустые слова*’. Например: al-kalāmu l-mubaṭṭanu maṯalan hua min al-ṭuruqi l-`akṯar `i‘timādan fī tarbiyati l-`aṭfāli - *Сознательная ложь (ложь во имя блага),например, - один из самых надежных способов воспитания детей*; wa bi-faḍli ḏakā`ihi dahā`ihi yakšifu l-kalāma l-mubaṭṭana sarī‘an - *Благодаря своему уму и проницательности он быстро раскрывает обман.*

д) имя сущ.+прилагательное - **al-kalimatu l-‘ulyiā** - (букв. высшее слово) ‘*приоритет, превосходство в чем-либо*’. Используется для выражения верховенства и господства положения чего-либо. Это древнее выражение восходит к Корану: wa kalimatu al-lahi hiya al-`ulyā - *слово Аллаха превыше всего* [2, 9:40]. Употребляется также в современном арабском языке: al-taqaddumu l-‘ilmiyu hua ṣāhibu l-kalimati l-‘uliyā fī ‘ālamina - *Научный прогресс является приоритетом в мире.*

ж) имя сущ.+имя числительное - **al-ṭābūru l-ḫāmis** - (букв. пятый батальон; пятая колонна) - ‘*внутренний враг; шпион, тайные агенты врага*’. По одной из версий, это выражение пошло из заявления испанского генерала Эмилио Мола, командовавшего в 1936 году франкистскими войсками. По его словам, помимо четырех армейских колонн у него в распоряжении была пятая, что находилась внутри Мадрида и могла вести подрывные работы [15]. В наше время этот оборот широко распространен и активно используется в политической жизни большинства стран мира.

Например: min al-mu’sifi ḥaqqan `an yakūna baynanā ṭābūr ḫāmis - *Поистине прискорбно, что среди нас есть «пятая колонна»* [7, 06.10.2017].

3) предложно-именные фразеосочетания:

а) предлог+идафное словосочетание - **bi-mal`i al-fami -** (букв. с полным ртом, во весь рот) ‘*сказать во весь голос, говорить во всеуслышание, открыто, со всей ответственностью, заявить с полной уверенностью’*. Например: al-`islāmu bar ī`un min al-`irhābi wa naqūluha bi-mal`i l-fami - *Ислам не имеет отношения к терроризму, и мы говорим это со всей ответственностью.*

Два противоположных значения этого выражения встречаются в хадисах. В первом случае в отрицательной коннотации: qāla lanā kalimatan tamla`u al-fam - *Он сказал нам слово, которое «набивает рот» (песком)!* [14, 2473]. Имеется в виду слово, которое язык не поворачивается сказать. По всей вероятности, значение этого выражения возникло на основе ассоциации, связанной с помехой для воспроизведения речи. В данном случае имеется в виду рот, заполненный песком, который не может воспроизводить речь. В хадисе повествуется об одном из известных сподвижников пророка Мухаммада - Абу Зарра, где говорится о двух женщинах, поклонявшихся идолам. Абу Зарра сказал им: - Ваши идолы все равно, что деревяшка! Эти слова возмутили их до глубины души. И они стали громко причитать. В это время им повстречался пророк Мухаммад и спросил их о том, что с ними случилось. Женщины рассказали о вероотступнике и раскольнике, сказавшего им те недостойные слова» [12]. В другом хадисе сказано: `imla`ū `afuāhakum min al-qurān - *Наполняйте ваши уста (словами) из Корана!* [4, с. 186]. В этом контексте положительная окраска актуализирована величием Корана. Встречаются также синонимичные конструкции в значении *во весь голос, в полный голос, во все горло*: bi-l-fummi l-malyāni (егип.), bi-mal`i ṣautihi, ‘alā al-mal`i.

б) предлог+имя сущ.+причастие - **bi-damin bāridin** - (букв. с холодной кровью) ‘*хладнокровно*’. Это клишированное выражение в большинстве случаев используется с глаголом qatala - ‘*убить*’.

в) несобственно предлог+имя сущ.+причастие (определение) - **fauqa ṣafīḥin sāḫinin - (**букв**.** над кипящим оловом) ‘*пороховая бочка*’. Первый компонент выражен словом именного происхождения в функции предлога. Такие слова не используются вне предложных сочетаний. Вторым компонентом является атрибутивное словосочетание. Этот оборот используется для выражения взрывоопасной ситуации, опасного положения. Русс.: *сидеть на пороховой бочке.* Например: haḏihi l- ḥālatu f ī al-kūngū al-dīmuqrāṭiyati wa al-jābūn bi garbi `ifrīqiyā waḍ‘athumā fauqa ṣafīḥin sāḫinin - *Ситуация в Демократической Республике Конго и Габоне на Западе Африки «посадила» эти страны на пороховую бочку* [6, 12.04.2017].

г) несобственно предлог+имя сущ. - **taḥta l-shams** - (букв. под солнцем) ‘*земля*’. Первый компонент идафного словосочетания выражен служебным именем, как и в предыдущем случае, второй - именем существительным. Под данным выражением подразумевается мир, в котором живут люди. Например: lā jadida taḥta l-shams - *Нет ничего нового под солнцем*. Обычно используется в качестве ответа на вопрос: «Какие новости?». Эта цитата восходит к Священному Писанию Танах (книга Екклесиаста, 1:9). Перифразом является латинское выражение nil novi sub luna - ничто не ново под луной.

2. Глагольные фразеосочетания и фразеопредложения в арабском языке, как и во многих языках мира, являются наиболее многочисленными в силу свойства глагола управлять именами. Зачастую ГФ бывают двухкомпонентными и более: глагол+субъект, глагол+объект, глагол+субъект+объект. Субъект и объект могут иметь определения, выраженные прилагательным или причастием. То есть могут быть атрибутивными словосочетаниями.

а) глагол+имя-объект+прилагательное - **yarfa’u al-ra`yata l-bayḍā`a** - (букв. поднять белый флаг) ‘*капитулировать, сдаться*’: wa ‘indamā `adrakū `annaha hajamātu lā ṭā`il min warā`iha sāra‘ū `ilā raf‘i al-ra`yati l-bayḍā`a - *Когда они поняли, что противостоять натиску бесполезно, бросились поднимать белый флаг* [7, 31.08.2016]; lam yastaslim li-lahabi al-ŝamsi ṣayfan wa lam yanhazim `amāma layālī al-ŝitā`i l-qārisati l-barūdati wa lakinnahu rafa‘a al-ra`yata l-bayḍā`a `amāma siyāsāti wizārati al-zirā‘ati - *Летом он (крестьянин) выдерживал испытание палящим солнцем, зимой - студеными ночами, однако спасовал (поднял белый флаг)перед политикой Министерства сельского хозяйства.* Стоит отметить, что в древности некоторые племена и династии имели белый стяг. Стяг, выкрашенный в бою кровью врага, символизировал победу. Об этом свидетельствуют строки поэта и вождя племени таглиб Амра Ибн Кульсума (ум. в конце VI в.):

Мы шли к водопою под стягами белыми,

В бою они стали краснее рубина [13].

Позднее белый флаг, принятый в качестве знака капитуляции Женевскими конвенциями, стал символом прекращения огня.

б) глагол+объект+слитное местоимение - **`aṯlaja ṣadrahu** - (букв. охладить свое сердце) ‘*радовать сердце*’. Фразеологические сочетания такого типа обозначают реальные или мнимые физические действия, с помощью которых происходит указание на то или иное внутреннее состояние субъекта, на его переживания и т.п. [5, с. 49]. Например: wa qāla `in mimma `aṯlaja ṣadrahu `aṯnā`a ziyāratihi `ilā gānā `an yarā madān jidiyatu gānā wa `iltzāmuha fīmā yata‘allaqu bi-`a‘māliha al-taḥḍīriyati l-l-mu`tamar - *Во время своего визита в Гану он (Генеральный секретарь) отметил, что*

был очень рад увидеть серьезность и приверженность Ганы в отношении ее подготовительных работ к Конференции [10].

В арабском языковом миропонимании фразеосочетания с компонентами *холодный* и *прохладный* имеют положительную коннотацию. Так как горячее обжигает, а значит, причиняет вред. Соответственно такие выражения, как *qurrati `a'yunin* ‘отрада глаз’ (букв. прохлада глаз), *al-dam`u l-bāridu* ‘слезы радости’ (букв. холодные слезы) используются в положительном значении.

в) глагол+предлог+имя+прилагательное - **yaṣṭādu fī l-mā`i al-‘akiri** - (букв. ловить рыбу в мутной воде) означает извлекать выгоду в корыстных целях, пользуясь чьим-то затруднительным положением. Широкое распространение этого фразеологизма у многих народов указывает на популярность рыбного промысла. Считается, что в мутной воде рыба плохо видит и может с легкостью попасть в сети. В данном случае отрицательную коннотацию выражению придает мутная вода. Например: ba‘ḍu al-nās yaḥlū lahum `an yaṣṭādū fī l-mā`i l-‘akiri - *Некоторым людям нравиться ловить рыбу в мутной воде.*

г) глагол в императиве+объект - **`imsik al-ẖashab** - ‘*Прикоснись к дереву!*’ (егип.). Рус.: ‘*Постучи по дереву*!’. Используется для защиты от дурного глаза. Выражение восходит к древним египтянам и используется со времен фараонов. По одной версии, по верованиям древних египтян, на ветвях деревьев обитали добрые духи. По другой, оно связано с крестом древних египтян - Анкхом, священным древом жизни, которое защищает людей от зла. [16].

Таким образом, проведенный структурно-семантический анализ арабских фразеологизмов, пусть даже и не в полной мере, позволяет определить основные модели устойчивых словосочетаний, выявить их семантические и грамматические особенности. В качестве первых компонентов именных фразеосочетаний выступают имена существительные, отглагольные имена (масдары), прилагательные, причастия, числительные и служебные имена. Вторым компонентом могут быть также имена существительные, масдары, прилагательные и причастия. Как правило, именные устойчивые выражения передают какие-либо характеристики человека, предмета и явлений. Некоторые из них (терминообразные словосочетания) лишены выразительности и образности, поскольку выполняют лишь номинативную функцию. В предложно-именных фразеологизмах, естественно, переосмысленным является второй компонент, выраженный именем. Предлоги в таких сочетаниях передают значения места, времени, способ совершения действия и др. Что касается глагольных фразеосочетаний и фразеопредложений, то тут, несомненно, возникают проблемы их разграничения. Это связано с тем, что в арабском языке нет такого понятия как инфинитив. По мнению В.Д.Ушакова, «глагольные фразеоречения

можно условно разделить на такие, которые включают в свой состав постоянный субъект, и на такие, в которых субъект переменный. Фразеологизмы первого вида относятся к фразеопредложениям, а второго - к фразеосочетаниям» [5, с. 45].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Белкин В.М.* Арабская лексикология. - М.: Издательство Московского университета, 1975. – 200 с.
2. Коран. Перевод с арабского и комментарий М.-Н.О.Османова. - М.: Ладомир, 1999. – 928 с.
3. Коран. Перевод и комментарий Иман В.Пороховой. - М.: Аванта+, 2000. – 784 с.
4. *Ушаков В.Д.* Фразеология Корана. - М.: Восточная литература, 1996. – 203 с.
5. *Muhammad Dawwad* Mu’jamu at-ta’bi:ri -l-`istilaḥiyi. Al-Qahira: Da:ru ġari:b. - 2003. - 688 p.
6. http://www.ahram.org.eg/ (дата входа: 10.09.2018)
7. http://alwatan.com/ (Дата входа: 10.09.2018)
8. https://arabic.cnn.com/business (Дата входа: 12.09.2018)
9. http://atinternational.org/forums (Дата входа: 12.09.2018)
10. http://context.reverso.net/translation/arabic-english (Дата входа: 12.09.2018)
11. http://www.lexilogos.com/english/arabic_dictionary (Дата входа: 13.09.2018)
12. http://namaz24.ru/files/books/5750baef09551_hadisy_sahih_muslim.pdf (Дата входа: 13.09.2018)
13. http://www.e-reading.by/bookreader.php (Дата входа 15.09.2018)
14. https://hadis.info/sborniki-xadisov/saxix-al-buxari/ (Дата входа 15.09.2018)
15. https://ru.wikipedia.org (Дата входа: 16.09.2018)
16. http://www.cairodar.com/585174/585174 (Дата входа: 16.09.2018)

Денисенко Е.Н.

СИМВОЛИКА ДЕРЕВА КАК ИСТОЧНИК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В КУРСЕ РКИ

Аннотация. В статье аргументируется необходимость получения культурологической информации иностранными обучающимися из различных источников, в частности, из фактов русского языка, мифов, поверий, обычаев, традиционных ритуалов. В статье рассматривается роль дерева, синтезирующая все отношения в жизни человека, его многообразная символика, способствующая более глубокому пониманию русской картины мира.
Ключевые слова: дерево, символ, миф, языковая картина мира.

Denisenko E.N.

SYMBOLS OF A TREE AS A SOURCE OF CULTUROLOGICAL INFORMATION IN THE COURSE OF RUSSIAN AS FOREIGH LANGUAGE

Abstract. The article is going around of the need to obtain cultural information by foreign students from various sources, in particular, from facts of the Russian language, myths, beliefs, customs, traditional rituals. The role of the tree, that has been demonstrated in this article, synthesizing all relationships in a person's life, his diverse symbols that contribute to a deeper understanding of Russian point of view on the world.
Keywords: tree, symbol, myth, language picture of the world.

Изучение языкового выражения предметов и явлений объективной действительности и человеческой деятельности, материальной и духовной культуры народов представляется одной из фундаментальных задач при обучении иностранному языку. Осознание русского языка как феномена культуры и культурно-исторической среды, овладение спецификой русской языковой картины мира является определяющей составляющей современного этапа развития методики РКИ.

Одним из составляющих русской языковой картины мира является дерево, представление о нем и ассоциации с ним связанные. Это позволяет понять национально-специфическое видение мира. Мифологический образ воспринимается на уровне осмысления и подсознания, и его анализ дает возможность как рассмотреть процесс символизации, так и понять суть восприятия дерева в отдельном этноязыковом континууме. Для культурных традиций славян характерной является устойчивость рудиментов архаических явлений, связанных с растительным миром. Рудименты язычества разных стадиальных уровней сохранились в обрядовых действиях, ритуалах, фольклоре. Стойкой сохранности этих элементов в значительной мере способствовало представление о

растительном мире, в частности о деревьях, как универсальном средстве, синтезирующем все отношения в жизнедеятельности человека.

Символика дерева, связанная с мифологией, соотносима с представлением об устройстве мира. Факты мифологии и фольклора дают представление об истоках русского национального характера и менталитета, о развитии культуры. Деревья как персонажи мифов и сказок отличаются характерами, поведением, функциями, судьбами. Каждое из них способно дать информацию о традиционном русском восприятии времени, пространства, себя в мире. Основа символизации дерева связана с мифологической парадигмой.

М.М. Маковский, определяет значение слова «дерево» в разных языках, соотнося его со значением «разум»: латыш. kuoks «дерево», но нем. диалектное hugen «думать»; литов. meds «дерево», но лат. meditare «думать, размышлять»; др.-инд. bodhi «дерево», но и.-ар. bodhi «безукоризненное знание»; др.-англ. widu «лес», ирл. fid «дерево», но англ. wit «ум»; литов. medis «дерево», но алб. mendje «разум»; хет. aras «дерево», но алб. arsye «разум»; и.-е. *ag- «дуб», но гот. aha «разум»; ирл. caill «лес» – ирл. ciall «разум» [3, с. 139].

Понятие «дерево» нередко соотносилось с одним из наиболее значимых семиотических комплексов – Космосом. Кроме того, сам Космос зачастую представлялся в виде огромного дерева. «Дерево представляет живой Космос, непрестанно возрождающийся, – причем делает это как ритуальным, конкретным способом в мифологическом и космологическом плане, так и чисто символическим путем. Неиссякаемая жизнь равнозначна бессмертию, а потому дерево-Космос способно – на другом уровне – превратиться в дерево «Жизни-без-смерти». А поскольку неистощимая жизнь выражает в архаической онтологии идею абсолютной реальности, то дерево становится в архаическом сознании абсолютной реальностью, символом («центром мира»)» [4, т. 2, с. 89-90].

Образ дерева встречается во многих мифологических сюжетах, религиях, в архаической метафизике, в фольклоре, традиционных ритуалах, народном изобразительном творчестве и др. Дерево в славянской традиции имеет многоплановую и разнообразную символику: это центр мира, сакральное место для совершения обрядов, в том числе жертвоприношения, среда обитания духов, составляющий элемент рая, символ человека, его жизни и плодовитости, источник бессмертия и др. В славянских памятниках дерево – райское дерево, усиленное силой роста, хлебного урожая (ср. рай-каравай), имеющее персонификацию в образе плодородия Рая, который может чередоваться с иным символом – неподконтрольным Спорышем. Несмотря на то, что земледельческие общественные культуры возникли позже, чем охотничьи, рыболовные, скотоводческие, дерево в славянской мифопоэтической традиции, в сущности, выступает как первооснова, начало, созданное богами.

Ж. Жан пишет: «Все есть знак. Все обращается в символ, знак отсылает нас к иной действительности, нежели та, к которой сам он принадлежит. Символ увековечивает знак. Так, дерево издавна превратилось в знак жизни и символ мироздания» [2, с. 1] и далее: «Дерево вполне могло стать символом Вселенной, что и происходит в культуре развитых цивилизаций, но, по древним религиозным верованиям, дерево есть Вселенная, а если дерево есть Вселенная, стало быть, оно не только несет в себе отражение Вселенной, но вместе с тем «дублирует ее» [2, с.7].

Идея вечной жизни сопряжена с представлением о рае – саде, являющемся идеальным образом миропорядка и гармонии. Центр рая, по библейскому сюжету, неприкосновенные плодоносящие древо жизни-бессмертия и древо познания, что дает основание говорить о символике дерева как «загробного – райского мира», сада как рая, воплощающего идею плодородия, безопасного счастливого места, мирового дерева – высокого раскидистого вечнозеленого цветущего приюта насекомых, птиц, животных, людей. В древнеславянских языческих мифах с христианским раем соотносился Вырий (Вырей, Ирий, Сварга – древнее название рая у славян, от санскр. «svarga» – «небо») – чудесный сад, страна вечного лета, где обитают боги и души умерших. Вырий – название райской обители, находящейся за чертой видимого мира. Первое упоминание о нем содержится в Поучении Владимира Мономаха (1096 г.): «И сему ся подивуемы, како птица небесныя из ирья идут» [5, с. 208]. Языческие восточнославянские представления не изменились и при христианстве, когда языческий Вырий-Ирий в народных поверьях стал отождествляться с христианским Эдемом и все чаще именоваться раем. Слово «рай» в верованиях славян служило для обозначения сада, а номинация «сад» в процессе метафоризации стала назвать рай (ср. райский сад). Т.о., понятия Вырия, Ирия и рая были практически полностью идентичны, и на основе этих понятий, воспринимая сад (одно из значений знакового комплекса «дерево») как метафору рая, реализовывалась в славянских верованиях идея вечной жизни.

Дерево – символ-модель Вселенной, соотносится с мировой осью – корнями с адом, стволом и кроной – с жизнью, вершиной с верхним миром – солнцем, раем. Дерево в то же время является проводником человека по жизни, лестницей и посредником, мостом для перемещения в потусторонний мир, на «тот свет» (ср. фразеологизмы с компонентом «название дерева» в значении «умирать/умереть» – глядеть в дуб, дуба дать/врезать, дубовыми досками пахнуть, еловым одеяльцем укрыться, до последней березки, найти последнюю березку, собираться в березки и др.). М.М. Маковский приводит примеры: ср. рус. диалектное *гай* «лес», но и.-е. **guei*- «жить»; рус. *ясень* (название дерева), но др.-инд. *as*- «жизнь, жить» [3, с. 141].

Дерево является символом плодородия в самом общем плане и воплощается в образах рождественской елки, майского дерева, праздновании Ярилина дня, завитой березы в Троицу, яблочного спаса и др. в христианизированных восточнославянских традициях и др.

Дерево нередко воспринимается как воплощение, порой аналог человека: оно обладает слабым или мощным голосом, говоря друг с другом, дышит, чувствует боль и радость, реагирует на осквернение и др. Космогонические мифы свидетельствуют о смысле бытия, описанного на базе жизненного цикла «богов растительности» – страданиях, смерти и воскресении. Смерть и воскресение богов растительности становятся прообразом для любых смертей и воскресений, в какой бы области они не происходили, миф открывает человеческий удел лучше любого эмпирико-рационалистического средства [7, т. 2, с. 350-351]. Антропологическая парадигма дерева дала основание для появления большого количества запретов, примет, поверий. Антропологической сущности дерева соответствуют и духи низшего порядка – носители качеств и характеристик растения: «хлебная мать», «хлебная женщина», «хлебный старик», «дева хлеба», «мать хлеба», «мать риса», «ржаной человек», «овсяная невеста». Духи могли иметь и зооморфный вид.

Дереву у славян как сложному знаковому комплексу присуща различная символика: плодоносящее дерево и дерево, дающее тень и навес, – это символ материнства; тонкое дерево – символ девической красоты; в Тамбовской губ. *хвоя* – вершина или ветви срубленных деревьев всякого рода; слово «срубленных» не имеет основания в собственном значении *хвои*, но значение вершины объясняется тем, что верх – самая гибкая часть дерева; скрипящее дерево – символ старости; *стоячий* (высокий) лес также служит символом человеческой старости, но в данном случае налицо близость представлений – оппозиций «старость»/«крепость, прочность», признак «взрослого», а, следовательно, старого дерева заключается в том, что оно стоит перпендикулярно, прямо, прочно, высоко (ср. строевой, высокий лес называется *стоячим*: «выше лесу стоячего); дуб – символ силы, упорства, долголетия и защиты и др.

У славян широко распространено понятие «культовое дерево», «священное дерево». Связано оно не только и не столько с самим деревом, сколько с местом – святилищем. Святилище было предназначено для совершения сакральных обрядов, ритуалов [5, с. 134-135] и представляло собой олицетворение целого, в котором был представлен микрокосм как олицетворение макрокосма – прообраз храма. Непременным атрибутом было священное дерево, расположенное в центре, окруженное камнями, водами.

Эти мифологические сочетания не случайны и не лишены определенного религиозного и метафизического смысла. Подобные комплексы, состоящие из космологических символов указывают на то, что

это место есть «центр мира», что именно здесь находится источник жизни, молодости и бессмертия. Деревья символизируют постоянное возрождение Вселенной. В центре Вселенной находится дерево, которому поклонялись, и которое нередко служило священным местом. Вблизи священных деревьев совершались различные обряды. «Славяне, живущие в лесах, относились к деревьям с большим почтением, наделяя почти каждое сверхъестественными свойствами. Рощи и леса почитались местами священными. Их зелень украшала мир, давала кров и пищу нашим предкам, была как бы знаком особенной милости богов к людям. Поэтому и молились в рощах и лесах. Ну а если там еще пробегала вода, это место было особенно удачным для вознесения молитв. Оно называлось Боголесьем. Здесь находились святилища богов, здесь венчали молодых «круг ракитового куста» – то есть, обводя их вокруг дерева, как бы замыкая круг жизни (позднее символом этого стало хождение вокруг аналоя и надевание обручального кольца)» [1, с. 561-562]. Заветный священный дуб мог считаться аналоем, объезжая на лошади который три раза молодые люди – девушка и парень заключали брак, если родители-старообрядцы не давали на него согласия. Согласно поверьям, старый орешник мог выполнять функцию исповедника: человек, стоя на коленях и обнимая дерево, рассказывал ему о своих грехах, каялся [6, с.229]. В большинстве случаев священным признавалось одинокое старое дерево. В этой связи, М.М. Маковский соотносит слово «дерево» со значением «старый»: ср. и.-е. **perk-* «дуб», но алб. *plak* «старик»; лат. *Arbor* «дерево», но др.-инд. *vrdhas* «старый»; рус. *дерево*, но рус. *древний;* и.-е. **sank-* «ветка» + и.-е. **ag-* «дерево, дуб», но лат. *senex* «старый» [3, с. 136].

Большие старые деревья часто получали у славян статус заповедных: они должны доживать свой век без ущерба стволу и веткам, так как являются помощниками человека, его оберегами. Согласно поверьям, такие деревья считались «покровителями» окрестностей (сел, домов, колодцев, озер); они оберегали от града, пожаров, стихийных бедствий и т.п. [6, с. 229]. За вред дереву человек нес наказание чаще всего в виде болезни. Если же человек покаялся в совершенном деянии в отношении дерева и, например, посадил новое дерево, кара смягчалась [3, с. 136]. Особо отношения требовали и деревья, отмеченные какими-либо особенностями в строении ствола, переплетении ветвей и др. Такое бережное отношение к отдельным деревьям, их посадкам не ушло с принятием христианства, хотя и приобрело новое значение. Священное дерево стало сближаться с понятием храма, когда именно почитаемое место становилось площадкой для строительства церкви, либо на месте разрушившейся церкви высаживалось дерево.

Вокруг понятия «дерево» нередко образуются не только ассоциации, но и комплекс ассоциаций. Эти ассоциации переплетаются и сменяются в зависимости от конкретных обстоятельств, что подтверждает идею

универсальности растительного мира, синтезирующего все отношения в жизни человека, и выступающего в качестве сложного знакового комплекса. Поэтому, если не восприятие, то познание и понимание чужой картины мира дает возможность более полного и осознанного овладения иностранным, в нашем случае, русским языком. Необходимо наряду с традиционными приемами и технологиями изучения лексики с национально-культурной коннотацией в иноязычной аудитории создать методику обучения иностранных учащихся продвинутого этапа, способствующую восприятию не только эксплицитного, но и имплицитного содержания культурно маркированного слова.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Грушко Е.А., Медведев Ю.М*. Энциклопедия русских преданий. М., 2002.,
2. *Жорж Жан.* Знаки и символы. М.: ООО «Астрель»: ООО «АСТ», 2002. 208 с.
3. *Маковский М.М.* Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1996. 416 с.
4. Мифы народов мира. Энциклопедия. В 2 т. М., 1982, Т.2,
5. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. / Ред.: *Толстая С.М., Агапкина Т.А., Белова О.В., Виноградова Л.Н., Петрухин В.Я*. М., 2002.
6. *Шапарова Н.С.* Краткая энциклопедия славянской мифологии. М., 2001.
7. *Элиаде М.* Трактат по истории религий. В 2 т. СПб.: Алетейя, 2000. Тт. 1-2. 394 с., 416 с.

Зиновьева И.Г.

КИТАЙСКИЙ КАЛЕНДАРЬ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВ СЕЗОННЫХ СЛОВ В ЯПОНСКОЙ ПОЭЗИИ

Аннотация. В статье даётся краткая характеристика китайского календаря, его использование и переработка в Японии. Показано его влияние на возникновение КИГО, приводятся примеры киго и рассматриваются тонкости перевода.
Ключевые слова: Киго, китайский календарь, Хайку, Рэнга.

Zinovyeva I.G.

CHINESE CALENDAR AS BASIS FOR SEASON WORDS IN JAPANESE POETRY

Abstract. The article gives a brief description of the Chinese calendar, its use and adaptation in Japan. It also examines its impact on the emergence of KIGO.The author gives examples of Kigo and explains the translation subtleties.
Keywords: Kigo, Chinese calendar, Haiku, Renga.

Японская цивилизация, как это ни странно звучит, достаточно молода. Заселение японских островов, связанных в эпоху плейстоцена с материком, в связи с чем и шло передвижение народов, началось насколько тысячелетий тому назад, но государственность страна обрела только в VI – VII веках н.э. Японская нация сформировалась из нескольких потоков. Это и маньчжуро-тунгусские племена, проникшие через Китай и Корею, айны, появившиеся по некоторым предположениям с островов Тихого Океана и оставившие на Японском архипелаге массу своих географических названий. Миграция шла с запада, юга, севера. То есть современные японцы – плод смешения нескольких рас и народов.

Японские традиции и обычаи также являют собой причудливую смесь обрядов, свойственных разным культурам. Цель нашего доклада – показать, как заимствование из китайской культуры (китайский календарь) был адаптирован к культуре Японии и к каким неожиданным результатам привела эта адаптация.

Первые упоминания о Стране Восходящего Солнца обнаруживаются в китайских хрониках. Сейчас хорошо известно, что японская государственность начала формироваться в районе городка Ямато, название которого и дало имя государству. Территория Ямато постепенно расширялась. Правители страны поддерживали тесную связь с Китаем. Это обстоятельство в дальнейшем предопределило огромное количество заимствований из Срединной Империи.

Особенно живо связи начали расти с VII века после реформ, проведённые принцем Сётоку.

Реформы создали прочные основы государственности, распространили новую религию - буддизм, приверженцем которой являлся принц. Тогда же японцы начали использовать китайскую иероглифическую письменность, внедряется китайский календарь. Китайский календарь – вещь очень своеобразная и достаточно трудная для понимания.

При составлении календаря использовались наблюдения за Солнцем, звёздами, планетами. Китайцы постарались увязать свои астрономические наблюдения с событиями человеческой жизни и сделать это максимально подробно.

Китайский календарь объединяет солнечный (сельскохозяйственный) и солнечно-лунный (календарь 60-ти летнего цикла). По дошедшим до нас легендам, сельскохозяйственный календарь СЯ был введен во времена правления императора Хуанди более 4,5 тыс. лет назад. Календарь подробен и регламентирует всю сельскохозяйственную деятельность. Он чётко предписывает начало и конец сельских работ, увязывает их с различными явлениями природы, влияющими на величину урожая.

Календарь указывает точные даты проведения тех или иных действий. Он определяет 24 сезона, зависящих от положения Солнца на эклиптике. Каждому сезону дано соответствующее его особенностям название. Китайский календарь практичен и утилитарен. Он являлся жизненно необходимой вещью.

Население Страны Восходящего Солнца обладает удивительной способностью. Японцы преуспели в заимствовании и переделывании новшеств на свой лад. Такая же судьба постигла и китайский сельскохозяйственный календарь.

Изначально, скорее, всего, он использовался по прямому назначению. Но далее начали происходить некие метаморфозы. Обусловлено это рядом факторов.

Прекрасна, богата и непредсказуема природа Японии. Есть и грозные силы – вулканы, землетрясения, есть и нежные лепестки сакуры. Природа Японии будоражит воображение, заставляет поверить в существование могучих сил, способных как вознаградить, так и покарать человека. В незапамятные времена зародилась национальная религия СИНТО – «Путь богов». Нет у неё основателя, кроме самой природы.

Это - культ поклонения предкам, силам природы, которыми управляют божества КАМИ. Синто объясняет происхождение японского императора от богини Солнца АМАТЭРАСУ, что подтверждает его божественную сущность. В Японии нет династии. Император – Сын Неба. Синто гармонизирует все сущее, отвечает за семейную и родовую солидарность, продовольствие и плодородие, почитание природы.

Японцы наслаждаются сменой 4-х времён года, и они сумели поэтизировать все явления природы. Вот и китайский, приземленный,

сугубо практический, утилитарный календарь превратился, некоторым образом, в основу поэтического восприятия природы. Начало процессу дало то, что китайские сельскохозяйственные сезоны в силу очевидных климатических различий не вполне соответствовали японским. В 1685 году система была переосмыслена, и сделал это придворный астроном Сибукава Сюнкай [3].

Периодизация сохранена – остались 24 периода, 72 сезона [6]. Но как изменились названия и отличительные черты! Основное внимание уделено не сельхозработам, а явлениям природы в самой Японии.

Таблица №1 [6]

Название месяца	Китайский	Японский	Даты
Риссюн	Начало весны	Восточные ветры растапливают лёд	4-5 февраля
Усуй	Дождевая Вода	Дожди увлажняют землю	19-20 февраля
Сюмбун	Весеннее равноденствие	Воробьи начинают гнездиться, на юге зацветает сакура	20-21 марта
Коку	Хлебные дожди	Прорастает тростник	20-21 апреля
Босю	Колосятся злаковые	Шелкопряды появляются на листьях	21-22 мая
Сёман	Малое изобилие	Появляются богомолы	23-24 июня
Тайсё	Большая Жара	На павлонии облетают цветы	23-24 июля
Сёсё	Прекращение жары	Зацветает хлопок	23-24 августа
Хакуро	Белая роса	Белая роса на траве	7-8 сентября
Ритто	Начало Зимы	Зацветает камелия, цветут хризантемы	7-8 ноября
Тайсэцу	Большие снега	Холодает, начинается зима, поспевает цитрус.	7-8 декабря
Дайкан	Большие холода	Зацветает белокопытник	20-21 января

Выше приводится неполный список. Тем не менее, он даёт представление об изменениях внесённых в календарь. Именно отсюда берут своё происхождение КИГО – сезонные слова, используемые при создании классических японских стихов – хайку.

Японский язык не позволяет рифмовать строфы, для стихосложения применяются другие правила. И правила эти жёсткие.

Форма была также заимствована из Китая, но подвергалась изменениям. Традиция составления хайку и рэнга возникла в период Хэйан и к XIII веку сложились чёткие установки [1]. В частности, строго необходимо было соотносить произведение с определенным сезоном. Киго привязывают поэтический образ к временам года. Обязательность их применения становиться понятней, если усвоить, что европейские стихи – это мелодия, музыка, а японские – картина. Киго – это устоявшиеся выражения, смысл которых иногда непонятен без дополнительных разъяснений и самим японцам. Поэтому в Японии существуют специальные словари сайдзики [6].

Как известно, классические хайку состоят из 17 слогов (5-7-5). При этом обязательно использование сезонных слов [4].

Вышеупомянутые словари сайдзики состоят из 5-ти разделов – времена года и, отдельно, Новый Год. Кроме того, они разделены по растительному, животному миру и человеческой деятельности, сообразно сезонам.

В качестве примера можно привести следующее:

Весна – *угуису* (камышовка), *хибари* (жаворонок), *сакура*;

Лето – *нидзи* (радуга), *фурин* (звенящий на ветру колокольчик), *юката* (лёгкая хлопковая одежда);

Осень – *инэкари* (жатва), *сика* (олень), *момидзи* (листва клёнов);

Зима – *симо* (иней), *цурара* (сосулька), *микан* (мандарин);

Новый год – *кадомацу* (сосновые ветки для украшения), *хацуюмэ* (первый сон года), *моти* (рисовые колобки). [4]

Все эти слова указывают на время происходящего события.

Что касается образа, создаваемого киго, ассоциаций, вызываемых сезонным словом, то в русском языке они тоже имеются в немалом количестве. Некоторые из них можно назвать сложившимися, полноценными киго.

Например – белые ночи, ёлка и мандарины, грачи прилетели, яблони в цвету. Даже клубника со сливками.

Созревание определённых фруктов, прилёт птиц – всё это навевает воспоминания и создаёт поэтический образ. Интересно, что в России появилось в последнее время большое количество поклонников японской поэзии и делаются попытки создания хайку на русский лад. Раздаются даже призывы создать словарь русских сезонных слов.

И хотелось бы сказать о сложности перевода сезонных слов киго с японского языка [3]. Различие природных условий, традиций, реалий, мешают адекватному, не говоря уже о дословном, переводу понятной передаче смысла. Структуры языков, особенности стихотворной формы не совпадают категорически. Делаются попытки осуществить это при

помощи сносок и пояснений. Всё это тяжело для восприятия художественного образа.

Иногда незнакомый, непонятный объект заменяют близким понятием. Например, *угуису* (камышовка японская) традиционно переводится как соловей, потому что эта птица лучше всех поёт. Хотя биологически это абсолютно разные виды. Да и сезоны разграничивают не по пению птиц, а по стрекотанию цикад, которые в зависимости от сезона издают разные звуки.

Различаются и явления, характеризующие смену времен года. Например – русская классика прихода весны – грачи прилетели. Дословный перевод подобной фразы будет звучать нелепо. Грачей в Японии нет. Есть просто вороны, прилёт которых не символизирует никаких природных перемен. То есть образ искажён полностью. А для обозначения прихода ранней весны существует термин *харуитибан* – первый тёплый ветер, первое дуновение весны.

Сезонные выражения используются и при написании писем. При этом соблюдаются жёсткие правила [5]. Вместо приветствия в начале письма используется выражение *хайкэй* – нижайшее почтение. Затем обязательно следует сезонное выражение. Например, на Новый год пишут: *Начался год, надеюсь на Ваше расположение и в этом году*. Весной пишут: *Сейчас, в эти светлые весенние дни...* Осенью последует: *На крыльях ветра летит к нам осень... Не заболейте.*

При этом имеются отличия выражений, используемых в официальной переписке, от выражений, которые пишутся близким людям [5].

Все эти сезонные выражение чётко распределены по месяцам и учитывают погодные особенности. В мае, например, неплохо написать: *Вот и пришёл месяц благоуханных ветерков*. А в октябре – *слышится в воздухе аромат хризантем*.

Конечно, есть и другие, строго соблюдаемые правила переписки, *киго* – лишь одна из них.

Вот такое неожиданное применение нашел себе в Японии переработанный китайский сельскохозяйственный календарь.

И еще несколько слов о древнем календаре 60-летнего цикла, основанного на сочетании двух иероглифов, обозначающих небесный ствол и земную ветвь. Начало года – новолуние. Небесных стволов – 5 (дерево, огонь, земля, металл и вода). Каждый из них подразделяется еще на Инь (по-японски переделан в «старший брат») и Янь («младший брат»). Земных ветвей 12. Они соответствуют знакам зодиака, но носят другие названия – животных. Перемещаясь относительно друг друга, они и создают малый, 12-летний цикл, и большой – 60-ти летний. Небесные стволы символизируют также цвета, планеты солнечной системы, времена года и стороны света. Например:

Дерево – зелёный, синий, весна, восток, Юпитер.

Огонь – красный, лето, юг, Марс.

Земля – жёлтый, конец лета, середина, Сатурн.

Металл – белый, осень, запад, Венера.

Вода – чёрный, зима, север, Меркурий. [6]

Чрезвычайно символичны и образы, создаваемые этим типом китайского календаря, однако цель этой статьи – попытка кратко показать происхождение действительности киго и оценить роль сезонных слов в японском стихосложении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большова А.Ю. Особенности понимания поэтической символики хокку // Филологический аспект. Н.Новгород. № 4 (24). 2017. С. 38-53.

2. Григорьева Т. Красотой Японии рожденный. М.: Искусство. 1993. 464 с.

3. Зиновьева И.Г., Парфенов Е.В. Нестандартные чтения японских иероглифов. Уч. словарь. М.: Дипломатическая академия. 2015. 82 с.

4. Осенние цикады. Главная редакция восточной литературы. М.: Наука. 1981. 286с.

5. Фролова Е.Л. Японский язык. Эпистолярный стиль. М.: АСТ: Восток-Запад. 2005. 180 с.

6. https://www.nippon.com

Зоткина И.В.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Значимым компонентом культурной идентификации личности является представления говорящего о своем и чужих языках и их носителях, о языковой норме, что влияет на его собственные языковые практики. Для приобщения учащихся к миру изучаемого языка, их мотивации, для расширения их знаний о роли языка в культуре и получения профессионально значимой информации с учетом специфики будущей профессии необходимо учитывать взаимообусловленность языкового сознания, где в контексте обучения студентов французскому языку как иностранному дискурс о языках играет важную роль.
Ключевые слова: франкоязычный дискурс, французский язык, языковая подготовка.

Zotkina I.V.

SOME OF THE FEATURES OF THE FRANCOPHONE DISCOURSE IN THE TEACHING OF THE FRENCH LANGUAGE

Abstract. An important component of the cultural identity of the individual is the speaker's idea of his or her own and foreign languages and their speakers, of the language norm, which affects his or her own language practices. To introduce students to the world of the studied language, their motivation, to expand their knowledge about the role of language in culture and obtain professionally relevant information taking into account the specifics of the future profession, it is necessary to take into account the interdependence of language consciousness, where in the context of teaching students French as a foreign language discourse plays an important role.
Key words: French-language discourse, French, language training.

В нашем стремительно меняющемся мире возникает необходимость развивать у учащихся, изучающих иностранные языки, умение адаптироваться к нему. Язык включен в природу человека. Медики утверждают, что есть ген способности к языку, но ключевое звено при изучении иностранного языка – трудоспособность. Перемены в обществе, развитие интернета способствуют развитию и изменению языка. Поискам новых современных подходов к языковой подготовке дипломатов, которые бы соответствовали изменившимся запросам общества, отводится значимое место. В нашем неспокойном мире дипломат – один из тех, кто вершит историю и несет ответственность за человечество.

Процесс языковой подготовки дипломатов к профессиональной коммуникации – это последовательная и непрерывная смена этапов обучения межнациональному взаимодействию, в ходе которых студенты овладевают межнациональными знаниями и умениями профессиональной коммуникации. Страноведческая тематика является важным звеном в образовательном процессе Дипломатической академии МИД России. Она

лаконично входит в программу учебно-методической дисциплины «Иностранный язык» наряду с общественными дисциплинами. Творческая личность дипломата включает широкий спектр качеств. Увлеченность – одна из главных предпосылок творчества для формирования его творческой индивидуальности. Отличительным качеством творческой личности является оригинальность. Умение сосредоточить внимание и долго удерживать его в каком-либо вопросе, тематике или проблеме – одно из важнейших условий успеха в деятельности дипломата [1]. Дипломат должен обладать внутренним зрением – умением «читать поведение». Невозможно понять и полюбить страну изучаемого языка, не имея представления об ее истории, культуре, традициях. В этой связи велика роль педагога, который должен донести до студентов необходимую для этого информацию. Самое сложное в проектировании педагогической задачи – придать ей необходимую творческую «манкость». Важнейшим условием создания «манков» педагогической задачи является умение педагога по-новому воспринимать всю периферию предстоящего педагогического процесса: материал, методику построения урока, учащихся и самого себя. Трудно рассчитывать на то, что совершенно верные педагогические задачи, сформулированные в методических разработках по предмету, механически привьются на той или иной индивидуально-педагогической почве. Они оживут лишь тогда, когда будут творчески осмыслены педагогом в личностном плане и приобретут для него необходимую «манкость». Страноведческая наполняемость занятий играет большую роль в изучении французского языка и представляет огромные возможности для будущих дипломатов в их профессиональной деятельности в пространстве диалога культур. Важным компонентом культурной идентификации личности являются представления говорящего о языковой норме, о своем и чужих языках и их носителях, что влияет на его собственные языковые практики. Для повышения мотивации учащихся, приобщения их к миру изучаемого языка и расширения их знаний о роли языка в культуре в целом должны учитываться взаимосвязь и взаимообусловленность языкового сознания. В контексте обучения французскому языку как иностранному в вузе дискурс о языках (эпилингвистический дискурс) играет важную роль.

Слово «дискурс» происходит этимологически от латинского «discursus» - бегание туда-сюда [3, с. 291]; беседа, разговор [5, с. 224]. В XVII-XVIII вв., в эпоху Возрождения, понятие дискурса связывалось с научным знанием, которое противопоставлялось интуитивному. Р. Декарт озаглавил свой первый опубликованный философский труд «Рассуждение о методе» («Discours de la méthode») (1637), в котором «дискурсивным стало называться такое систематическое, методическое и в особенности понятийное мышление, которое последовательно, по частям, представляет некоторое целое и тем самым делает его познаваемым» [2, с. 53]. Согласно

толковому словарю Robert, начиная с XX в., под дискурсом понимается речь, любое высказывание (фраза, последовательность фраз, письменный текст), противопоставляемое языку как абстрактной системе [8, с. 563]. Швейцарский лингвист, Фердинанд де Соссюр, предложил формулу: речевая деятельность (langage) = язык (langue) + речь (parole) [9, с. 139]. «Discours» определяется Ф. де Соссюром как «речевая цепь» и противопоставляется «внутреннему тезаурусу, памяти». Размышляя о выборе слов для определения объектов исследования (langue, parole, discours), сам Ф. де Соссюр отмечает, что он определяет вещи (choses), а не слова (mots). Он определил язык как явление социальное, которое не является деятельностью говорящего и представляет собой систему, готовый продукт, регистрируемые пассивно говорящим. Согласно Ф. де Соссюру, речь – явление индивидуальное, акт воли и разума; в ней различают комбинации, в которых говорящий использует код языка для выражения своих мыслей и психофизический механизм, дающий возможность объективировать эти комбинации [9, с. 30 – 31]. В 60-е гг. возникла «французская школа анализа дискурса», которая имела целью изучение словесных материалов как текстов, смысл которых не очевиден. «Анализ дискурса» во Франции стал пониматься как анализ (психоанализ), применяемый по отношению к текстам [4, с. 23]. Текст, являясь собственно языковой реальностью, существует как смысловая единица только в определенном внеязыковом окружении – контексте, который находит выражение в тексте, а контекст остается безгласным и неопределенным вне дискурса и текста. Эти отношения не исчерпываются специфической пространственной синхронностью, но характеризуются и особой динамикой, темпом и ритмом, темпоральностью. Тема «Познание, язык и время» является центральной для неклассической эпистемологии, что связано с синтетической способностью феномена времени, которая позволяет свести воедино понятие текста, дискурса и контекста. Дискурс выражает отнесенность текста к его перспективе. В дискурсе впервые набрасывается схема будущего текста и задаются его контекстуальные координаты – лингвистические, ситуационные, культурные. Дискурс, будучи основан на прошлом языковом опыте, представляет собой проектирование будущего опыта на материале непосредственно переживаемой языковой коммуникации. Дискурс способен служить проектом будущего, поскольку он открыт, поливариантен, виртуален.

Термин «эпилингвистическая деятельность», т.е. речь субъекта о своём и чужих языках, предложенный в конце 60-х гг. XX в. французским лингвистом А.Кюльоли [6, с. 41], в настоящее время широко употребляется во франкоязычной научной литературе, а также в исследованиях отечественных романистов. Языковое сознание человека оперирует языковыми представлениями (représentations linguistiques) и установками (attitudes linguistiques). Бельгийский лингвист

Д. Лафонтэн, считал первичными представления, некий обобщенный образ языка, которые в дальнейшем приводят к формированию установок [7, с. 19], т.е. конкретных репрезентаций положительного/отрицательного отношения субъекта к языку/варианту: рассуждения о практичности английского языка, о красоте, богатстве, ясности французского языка, резкости немецкого, и т.д., так же как и проявление нетерпимости к англицизмам во французском языке или высказывания в пользу преподавания региональных языков в школах. Это могут быть как объективные, так и спонтанные оценки говорящих. Вовлеченные в эпилингвистическую деятельность, преподаватели сами высказывают те или иные суждения об идиомах и провоцируют их у учащихся с самых первых занятий, например, вопросом о мотивации к изучению иностранного языка. Владение английским языком в современном мире представляется необходимостью, выбор французского языка в качестве второго/третьего иностранного языка происходит под влиянием совокупности факторов, среди которых его мелодичность и красота, его статус языка науки и культуры, моды и гастрономии. Представления о языке – коллективные представления, выходящие за рамки индивидуального опыта, обладающие высокой устойчивостью и имеющие стереотипный характер.

В современном мире отчетливо ощущается растущая конкуренция между цивилизациями, государствами и культурами за умы, идеи и возможность распространять свои дискурсы. Дискурс рассматривается как коммуникативное событие и действие, которое включает в себя процесс коммуникации, семиотическую систему, а также временной, пространственный и прочие контексты, формирующие объекты, о которых дискурс говорит. Попав в местный регионалистский дискурс, процессы и споры приобретают выраженный этический контекст. Говорящий в той или иной степени вовлечён в дискурс, то есть берёт на себя ответственность за свой речевой продукт. Дискурс является таковым лишь постольку, поскольку он исходит из конкретного источника, определённого с личностной, временной и пространственной точек зрения, и выражает позицию говорящего по отношению к высказываемому и к своему собеседнику. Так, говорящий субъект может изменять степень своей вовлечённости в высказывание (Je crois qu’il pleuvra (Я думаю, пойдет дождь) / Il est probable qu’il pleuvra (Возможно пойдет дождь); приписывать ответственность за содержание высказывания другим лицам (On dit (Говорят)/ selon Pierre, il pleuvra (По словам Пьера, пойдет дождь); расставлять акценты (Moi, je ne crois pas qu’il pleuve (Что касается меня, я не думаю, что пойдет дождь) и т.д. Аллокутивные интеррогативы, как речевой акт, способны выполнять ряд специфических организационно-конструктивных функций в процессе развертывания диалогического дискурса. Среди таких функций можно назвать функцию подталкивания

собеседника к продолжению диалога, функцию переспроса, функцию маркирования перехода к новой теме, функцию обозначения смены собеседника и др.

Сложно уследить за новыми тенденциями в языке. Деловой дискурс, объединяющий мировые новости из сферы бизнеса, экономики и делового общения, способствует этому. Неологизмы часто встречаются в деловом дискурсе французского языка, особенно в деловой прессе. Необходимо научить студентов их распознавать и понимать. Неологизмы являются распространенным явлением любого живого языка. Они наиболее характерны для языка публицистики, который стремится к яркости и образности. Для изучающих иностранный язык неологизмы представляют определенную сложность даже на продвинутом этапе обучения. Понимание способов образования новых слов, таких как семантическая деривация, аффиксальный способ и др., очень важно для изучения иностранного языка. Французский язык обладает сложной и многообразной системой словообразовательных средств. Для каждой части речи используются определенные, характерные только для нее способы словообразования. Новые лексические единицы создаются при помощи средств всех уровней языка - фонетического, лексико-семантического, морфемного и синтаксического. Иногда используется несколько различных способов одновременно. На занятиях особое внимание уделяется неологизмам морфемного конструирования, которые не всегда можно найти в словаре. Во французском языке к основным способам словообразования относится аффиксальный способ, то есть прибавление к основе суффикса и/или префикса. Можно отметить исторические приставки во французском языке, которые сохраняют свою продуктивность: hyper- (hyperinflation = гиперинфляция; hypervisibilité = прекрасная видимость); pré- (préoccuption = беспокойство; préprogrammation = предварительное программирование); anti- (anticorruption = антикоррупционный); super- (superriche = миллионер); néo- (néopopulisme = неонародничество); re- (refonder = перестроить «перестройка»). По причине генетического родства некоторых языков романской группы и культурной близостью стран существует большое количество интернациональных аффиксов. В последние годы появились новые префиксы: éco- (écobilan = экологически чистый); bio- (bioénérgetique = биоэнергетический); nano- (nanotechnologies = нанотехнологии); cyber- (cyberconsommateur = киберпотребитель). Во французском языке наиболее продуктивными являются: -ible (crédible = заслуживающий доверия; кредитоспособный); -isme (misérabilisme = мучение); -iser (syndicaliser = объединять). Многие неологизмы образуются при помощи приставочно-суффиксального способа. Приставка dé- и суффикс -iser/-isation (débruxelliser = вывести из-под контроля ЕС); (déresponsabilisation = утрата чувства ответственности). Словосложение и

телескопия, игра со словами, также являются продуктивными способами образования неологизмов: après-vente = сервисное обслуживание после продажи; clavardade = clavier+bavardage = дискуссия в интернете. При изучении иностранного языка необходимо вводить неологизмы в определенном контексте, объясняя их лексическое значение. В деловом дискурсе неологизмы помогают приобрести знания о культуре страны, о системе языка.

Наиболее типичное современное значение термина “discours” – «речь перед собранием людей» (“développement oratoire fait devant une réunion de personnes”). Часто можно встретить такие словосочетания, в которых при переводе на русский язык употребляется «речь»: “discours inaugural” «инаугурационная речь», “discours de clôture” «речь при закрытии», “discours du trône” «тронная речь», “les discours d'une campagne électorale” «предвыборные речи», “discours de réception” «приветственная речь». «Выступление»: “discours-programme d'un ministre” «программное выступление министра».

Аббревиатура получила широкое распространение в различных дискурсах, прежде всего в профессиональных типах дискурса: политическом (RPR, PC, PDC, UNESCO, ONU и др.), медицинском (SYDA, DNID, VAT), финансовом (euro) и т.д. Язык прессы, как известно, оказывает сегодня огромное влияние на динамику языкового развития и формирование языковых норм. Аббревиатуры употребляются в языке довольно часто, так как это удобно и для устной и для письменной речи. Самыми распространенными являются аббревиатуры, относящиеся к экономическому дискурсу. Язык СМИ, язык прессы, являясь авторитетным источником информации языкового характера для большинства людей, оказывает сегодня огромное влияние на динамику языкового развития и формирование языковых норм. Существуют особенности использования аббревиатур в экономическом, политическом, обиходно-бытовом, медицинском и техническом дискурсах. Построение любого экономического дискурса происходит практически по одной и той же схеме: "тезис - аргумент (ы) - вывод". Сокращению чаще подвергаются названия организаций, учреждений, связанных с финансово-экономической деятельностью. Для лучшего соответствия тематике журналисты прибегают к политическому дискурсу, используют политическую лексику, аббревиатуры, которые составляют 23% всех используемых в прессе сокращений. Все сокращения, принадлежащие к политическому дискурсу, относятся к инициальным словам (les sigles). Наиболее часто употребляются аббревиатуры названий политических партий, например: PCF – Parti communiste français; UDC – Union démocratique du centre; PS - Parti socialiste. Говоря об особенностях использования аббревиатур во французских печатных изданиях, нужно отметить, что наиболее распространенными являются аббревиатуры,

относящиеся к экономическому дискурсу; встречаются аббревиатуры, заимствованные из других языков (чаще английского); во всех типах дискурса доминируют инициальные аббревиатуры.

Французский язык является языком всего франкоязычного ареала и его богатейшего культурного многообразия. Сообщество людей, говорящих на французском языке во всем мире, франкофоны, насчитывает в настоящее время более 2740 млн. человек, что является важным и мотивирующим этапом для студентов-франкофонов, на языке которых говорят жители пяти континентов. Поэтому для студентов всегда интересно изучать тексты, посвященные франкофонии, международной организации сотрудничества франкоязычных стран, ее будущему, перспективам французского языка во всем мире. Число ныне существующих 6000 языков постоянно уменьшается и основными языками-конкурентами французскому языку являются китайский, английский, хинди, арабский. Но английский язык по-прежнему является его главным оппонентом и соперником, чьи претензии на доминирование во всех сферах человеческой деятельности от массовой культуры до науки, вызывают опасение и противодействие франкоязычного мира. На занятиях по французскому языку у студентов есть возможность проанализировать языковые практики, такие как использование англицизмов во французском и в русском языке, выявить их причины, дать им оценку. Студентам предлагается также возможность подискутировать о роли школы и вуза в реализации языковой политики; о факторах, являющихся залогом сохранения и развития языка или, напротив, причиной его исчезновения. Учащиеся проводят параллели с английским, русским и другими ранее изученными языками. Чрезмерная языковая тревожность может стать препятствием в изучении языка, поэтому вербализация этих общих и естественных переживаний помогает учащимся с ними психологически справиться. Вовлечение студентов в дискурс о языках, являющийся идентифицирующим для всего франкоязычного мира, происходит совершенно естественно и оказывается эффективным инструментом мотивации, обучения и развития ряда коммуникативных навыков (участия в групповой дискуссии, монологического высказывания).

Известный реформатор театра Юрий Любимов говорил, «была бы форма, а содержание подтянется». Среди языковых и культурных слоев выделяются: элитарная культура (литературный язык); «третья культура» (просторечие); традиционно-профессиональная культура (арго), народная культура (говоры). Французская культура, начиная с XIX века, занимала особое место в жизни российского обывателя. До сих пор употребляются вошедшие в обиход из литературного языка А.Н.Островского и понятные всем французские слова такие, как «маман», «ма тант», «месье», «мадам», «атанде», «адье», «оревуар», «мерси», «пардон», «мон шер», «компрене ву», «пардоне муа», «жаме», «пароль донер».

Русские реалии присутствуют в современном дискурсе французов о России. Об этом свидетельствует содержание современных интернет-форумов, посвященных России. Лидер российских экзотизмов – слово «водка» было заимствованно, как полагают, из польского в период XVI-XVII вв. и в то время обозначало лекарственный напиток, настоянный на целебных травах. Возможно поэтому во французских реалиях той же эпохи присутствует слово “l’eau de vie” (дословный перевод «вода жизни»), аналог водке, но менее крепкий. В современных французских дискурсах интернет-форумов основными способами передачи русских реалий являются заимствования: “les balalaïkas”, “les matriochkas”, “les samovars”, “les chapcas”; советизмы: “les kalachnikovs”, “KGB”, и др. Французы используют русизмы в составе устойчивых словосочетаний, смысл которых связан с историческими коннотациями русских слов: “c’est bérézina” («это катастрофа»); “à la cosaque” («грубо»), “le froid sibérien” («сибирский холод»). Несмотря на близкие культурные отношения, связывавшие Францию и Россию на протяжении нескольких столетий, процент русизмов во французском языке ничтожно мал, также как и база русских заимствований. У французов есть довольно устойчивый интерес к русской культуре, выражающийся в активизации старых заимствований. Например, в сфере гастрономии активны такие слова как “la kacha”, “la vodka”, “le veau Orloff”, “le boeuf Stroganoff”. Освоение заимствований новых реалий кулинарной сферы еще только началось.

В заключение, следует отметить, что 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 (участия в групповой дискуссии, монологического высказывания). Умение педагога по-новому воспринимать всю периферию предстоящего педагогического процесса является важнейшим условием «манков» педагогической задачи. Страноведческая наполняемость занятий играет большую роль в изучении французского языка для будущих дипломатов в их профессиональной деятельности в пространстве диалога культур. Деловой дискурс, объединяющий мировые новости из сферы бизнеса, экономики и делового общения, способствует этому. Студентам необходимо распознавать и понимать неологизмы, часто встречающиеся в деловом дискурсе французского языка. Французский язык обладает сложной и многообразной системой словообразовательных средств. Для каждой части речи используются определенные, характерные только для нее способы словообразования. Новые лексические единицы создаются при помощи средств всех уровней языка – фонетического, лексико-семантического морфемного, и синтаксического. Иногда используется несколько различных способов одновременно. Существуют особенности

использования аббревиатур в экономическом, политическом, обиходно-бытовом, медицинском и техническом дискурсах. Задача преподавателя - научить студентов оперировать этими понятиями и активно их использовать в дальнейшей профессиональной деятельности. Дискурс способен служить проектом будущего, поскольку он открыт, поливариантен, виртуален. В контексте обучения французскому языку как иностранному дискурс играет важную роль.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Зоткина И.В.* Творческая личность дипломата-выпускника Дипломатической академии МИД России. М.: Дипломатическая служба. Политэкономиздат, 2011 № 2.

2. *Касавин И.Т.* Текст, дискурс, контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. – М., 2008. – URL: www/episteme.iph.ras.ru (дата обращения: 21.01.2019). С. 53 – 56.

3. Латинско-русский словарь//Сост. И.Х. Дворецкий, Д.Н. Кольков. М., 1949. С. 291.

4. *Серио П.* Как читают тексты во Франции //Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. М., 1999. С. 23.

5. Словарь иностранных слов//Под ред. В.В. Бурцевой, Н.М. Семеновой. М., 2009.С. 224.

6. *Culioli A.* La linguistique : de l’empirique au formel // Pour une linguistique de l’énonciation, Opérations et représentations, 1990 Tome 1, P.: Ophrys, 1990. P. 9–46.

7. *Lafontaine D.* Le parti-pris des mots. Normes et attitudes linguistiques, Bruxelles, 1986. – P. 19.

8. Le Grand Robert de la langue française. V.III, Couv-Ento. 1990. P. 563.

9. *Saussure de F*. Cours de linguistique générale//Publié par Ch. Bally, A. Sechehaye. P. 30 - 31, 1955.

Зоткина Т.А.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательного интереса у курсантов к иностранному языку. В качестве средства специально направленного на развитие познавательного интереса курсантов автор предлагает лингвострановедческий материал.
Ключевые слова: познавательный интерес, иностранный язык, курсанты, лингвострановедение, культура, коммуникация.

Zotkina T.A.

LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES AS ONE OF COGNITIVE INTEREST DEVELOPMENT MEANS OF CADETS

Abstract: the article deals withthe problem of cognitive interest development of cadets to a foreign language. The author suggests that linguistic and cultural studies can be considered as onethe main means which are specially aimed at the cognitive interest developmentof cadets.
Keywords: cognitiveinterest, foreign language, cadets, linguistic and cultural studies, culture, communication.

Современное образование представляет собой один из значимых аспектов деятельности человека. Оно играет ведущую роль в жизни общества, от его эффективности зависит дальнейшее развитие человечества.

На сегодняшний день высшее образование - это главный движущий фактор социального и экономического прогресса. Поскольку формирование личности, её ценностных ориентаций, потребностей, целей происходит в условиях образовательной системы.

Одним из неотъемлемых компонентов современного высшего образования является познавательный интерес. Познавательный интерес стимулируется деятельностью и сам же осуществляется в ней [5]. Познавательный интерес – целенаправленный поиск эффективных средств и методов для решения познавательных задач; стимул, способствующий развитию таких качеств личности как: целеустремленность, трудолюбие [2].

Можно с уверенность утверждать, что познавательный интерес способствует снижению трудностей адаптации курсантов к условиям военного вуза.

Немаловажным фактором является и то, что познавательный интерес становится основой для профессионального интереса, представляющего

собой положительное, активное отношение к будущей профессиональной деятельности. Становление профессионального интереса происходит при условии сформированного познавательного интереса, основу которого составляют знания и представления о будущей профессии. Необходимо отметить, что профессиональный интерес формирует условия для развития познавательного интереса к отдельным дисциплинам, в том числе и к иностранному языку [2].

Развитие познавательного интереса у курсантов к иностранному языку – одна из важнейших задач неязыковых специализированных вузов. Поскольку в настоящее время к выпускники высших учебных заведений должны владеть высоким уровнем знаний иностранного языка. Иностранный язык занимает важное место в современном обществе.

Мы считаем необходимым развивать интерес обучаемых к иностранному языку, а также формировать у них знания, умения и навыки, которые позволят им приобщиться к культурным ценностям страны изучаемого языка [3, с. 17–18].

Исходя из особенности преподавания иностранного языка, мы полагаем, что использование лингвострановедческого материала на практических занятиях по иностранному языку представляет собой одно их эффективных средств развития познавательного интереса курсантов. Проанализировав различные психолого-педагогические исследования в данной области, мы пришли к выводу: использование лингвострановедческого материала в процессе обучения иностранному языку представляет собой синтез языкового материала и информации и сферы национальной культуры. Именно такое сочетание страноведческого материала с собственно языковым, является не только средством коммуникации, но и способом познания новой действительности. [1, с. 34–35].

Проведение практических занятий по иностранному языку с использованием лингвострановедческого материала решает сразу несколько важных задач:

- позволяет разнообразить работу на занятии;
- побуждает курсантов к активной речемыслительной деятельности;
- способствует усвоению страноведческих лексических единиц;
- повышает уровень познавательного интереса к изучению иностранного языка.

Одной из форм применения лингвострановедческого материала на практических занятиях по иностранному языку является чтение аутентичных текстов лингвострановедческого характера. Оно обеспечивает усиление не только коммуникативной, но и познавательной мотивации, развивает межкультурную компетенцию, оказывает положительной влияние на эмоциональное и личностное состояние курсантов.

Основная задача текстов лингвострановедческого характера – предоставить возможность курсантам увеличить свои знания страноведческого характера, что, в свою очередь, окажет непосредственное влияние на развитие познавательного интереса.

Просмотр документальных и художественных фильмов страноведческого характера, с последующим обсуждением сюжета и основных проблем, описанных в фильме, представляет собой еще один подход к развитию познавательного интереса курсантов.

Просмотр фильмов стимулирует курсантов к общению на иностранном языке и учебно-познавательной деятельности. Документальные и художественные фильмы дают большие возможности для проведения анализа, основанного на сравнении культуры, поведения людей в различных ситуациях [4].

Можно с уверенностью утверждать, что активное использование лингвострановедческого материала на практических занятиях по иностранному языку представляет собой одно из эффективных средств развития познавательного интереса к иностранному языку.

Развитие познавательного интереса иностранному языку, основанное на лингвострановедческом подходе, побуждает курсантов к изучению других языков, а также к участию в межкультурной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Верещагин Е.М.* Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. 1, с. 34–35
2. *Волкова С.Л.* Особенности развития познавательного интереса учащихся к английскому языку средствами лингвострановедения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №65.
3. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2000.2, с. 17–18.
4. *Зоткина Т.А.* Познавательный интерес курсантов вузов ФСИН и его развитие в процессе обучения иностранному языку// New World. New Language. New Thinking: материалы межвузовской научно-практической конференции, Москва, 06 февраля 2018 г. / отв. ред. Коптелова И.Е. Москва: Дипломатическая академия МИД России, 2018. С. 29-33.
5. *Щукина Г.И.* Педагогические поэмы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988.

Коржева Л.Б.

ТВОРЧЕСТВО ПИТЕРА БРЕЙГЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Аннотация: Данная статья посвящена влиянию творчества известного голландского художника Питера Брейгеля Старшего на людей искусства XX-XXI веков. В статье анализируются попытки «встроить код Брейгеля» в современную литературу и киноискусство, предлагается интерпретация ряда картин Брейгеля как художественной формы духовного квеста.
Ключевые слова: Питер Брейгель, диалог культур, Возрождение, квест, Бродский, Рождество

Korzheva L.B.

WORKS OF PETER BRUEGEL THE ELDER IN THE CONTEXT OF CULTURE DIALOGUE

Abstract: The article is devoted to the impact that paintings of Peter Bruegel the Elder had on 20th-21st c. artists. The article analyses certain attempts to embed "the Bruegel code" into the works of modern literature and films as well as dwells on the interpretation of some Bruegel paintings as a visual form of a spiritual quest.
Key words: Peter Bruegel, dialogue of cultures, Renaissance, quest, Brodsky, Christmas

Есть имена, которые влекут за собой целый шлейф ассоциаций – Леонардо да Винчи, Иероним Босх, Питер Брейгель, Марк Шагал, Андрей Тарковский, Иосиф Бродский, Умберто Эко… А можно ли, потянув за ниточки некоторых из этих ассоциаций, перекинуть мостики от полотен, написанных более 400 лет назад к современному человеку, поэту, художнику, чтобы лучше понять его восприятие себя, искусства, жизни и смерти?

В этой работе мы предпримем попытку проанализировать некоторые картины Питера Брейгеля Старшего и выявить те культурные нити, которые связывают творчество Брейгеля в многогранный диалог с искусством современным.

В последний год - два наблюдается небывалое ВОЗРОЖДЕНИЕ интереса к картинам Босха, Брейгеля, художников, живших почти 500 лет назад. Чем же эти картины интересны для человека XXI века? Похоже, что спустя примерно 450 лет творчество Питера Брейгеля заиграло новыми гранями, в нем стали открывать новые смыслы. Писатели, поэты, кинорежиссеры XX века стали охотно цитировать образы и идеи Брейгеля в своих произведениях. Поэты Борис Пастернак, Уильям Карлос Уильямс и Иосиф Бродский, режиссеры Андрей Тарковский и Ларс фон Триер, российский писатель-постмодернист Саша Соколов – все они ощущали значение творчества Брейгеля для современного человека и пытались

встроить «код Брейгеля» в свои такие разные произведения. Что же оказалось близким ментальности современного человека в этих картинах?

А что если попробовать определить их жанр в современных терминах? С Босхом проще – это хоррор, с оттенком эротического триллера. А вот как определить жанр картин Брейгеля? Психологическая драма? Экзистенциальная драма? Психологическая комедия, в том плане, что имел в виду Чехов, определяя жанр «Чайки» как комедию? «Люди, львы, орлы и куропатки, рогатые олени, гуси, пауки, молчаливые рыбы, обитавшие в воде, морские звезды и те, которых нельзя было видеть глазом», – это ведь про них, и Босха, и Брейгеля…

Многие из нас помнят кадры фильма «Солярис» Андрея Тарковского (1973): окна в библиотеке космического корабля заклеены репродукциями Времен года Брейгеля — это должно помочь обитателям отгородиться от мыслящего океана планеты Солярис, сохранить в себе что-то человеческое, земное. Картину «Охотники на снегу» Брейгеля, одного из любимых художников Тарковского, мы видим глазами Хари, инопланетной героини фильма – порождения Соляриса. Она созерцает картину и погружается в атмосферу живописного произведения, через нее формируя впечатления о смысле и течении жизни на планете Земля, где она никогда не была. Мы видим ее попытку понять земную жизнь с помощью этих картин и тех образов-воспоминаний, которые она (а через нее Солярис) читает в сознании ее любимого Криса. Почему Тарковский, из всех произведений Эрмитажа или Пушкинского музея, останавливается на, пожалуй, менее знакомом в середине XX века Брейгеле с его охотниками, возвращающимися домой на фоне мирных деревенских жителей, занятых своими мирными делами? Что значил Брейгель для русского мистика? Сам Тарковский в своем интервью в 1969 году отмечает близость творчества Брейгеля русской ментальности, а критики в свое время называют этого художника «праотцом русского авангарда». Н.Н. Александров, исследуя влияния Брейгеля на Тарковского, пишет: «Брейгель, мастер создавать маленькие вселенные из сотен крошечных кусочков мозаики, волшебным образом превращает заснеженный уголок земли в символ всей планеты. Картина, в свое время выполненная по заказу коллекционера и финансиста Николаса Ионгелинка для иллюстрации народного календаря, становится своеобразной метафорой-обобщением ежегодных, а поэтому вечных, рутин человека..» (1, с.12) Интересно, но у Брейгеля человеческое, земное, тонко и гармонично вплетается в природное – эти два пласта как бы дополняют друг друга. В том же интервью Тарковский пишет: «Шедевр так воздействует на человека, что он начинает ощущать в себе тот же призыв к правде, которым руководствовался художник, создавая его. Когда устанавливается контакт между художественным произведением и человеком, воспринимающим его, последний испытывает очищающее душу

потрясение. Когда зритель оказывается в поле, излучаемом великим произведением искусства, раскрываются лучшие стороны его души, стремящейся к освобождению. В такие моменты происходит осознание и открытие себя как личности, приходит ощущение безграничности творческого потенциала, бездонных глубин наших чувств» (Из интервью Сибирской Католической газете, 1988г).

Может быть именно поэтому Тарковский и в других, более земных фильмах, не раз «цитировал» Брейгеля, создавая такое состояние отстраненности, видения с точки высшего наблюдателя… Такие кадры и такое ощущение можно наблюдать и в *Андрее Рублеве*, и в *Зеркале*, и в *Жертвоприношении*. Наверное, в России, с нашей длинной зимой, мы особенно остро чувствуем эту тяжесть снежного пути, эту враждебность зимней природы природе человека, которую так гениально показал Питер Брейгель, создатель зимнего пейзажа.

Картина «Охотники на снегу» не зря уже больше четырехсот лет остается не просто сверхпопулярной картиной, но тем самым шедевром, который помог многим художникам достичь, цитируя Тарковского, осознания себя как личности, ощутить безграничность творческого потенциала, бездонных глубин наших чувств.

Именно эта картина стала для многих людей мостиком от Брейгеля к нашей культуре. Проанализируем картину и попробуем понять, почему это происходит.

Буквальное описание этой картины становится само по себе художественным произведением Уильяма Карлоса Уильямса, американского поэта, близкого к «Имажистам» Эзры Паунда. В своем цикле стихотворений «Картинки по Брейгелю и другие стихотворения» он описывает брейгелевские полотна с отстраненностью искусствоведа. Как пишет искусствовед Антон Нестеров [3, с. 67] «Никакой внешней рефлексии, никакого эмоционального накала и за счет этого достигается интереснейший эффект…Его стихи “по мотивам” полотен Брейгеля – это не навеянные созерцанием Брейгеля “образы”, а – попытка рисовать словами, по чужой канве».

Уильямс делает весьма своеобразную вещь. Вот, «Охотники на снегу», пошаговое описание фрагментов: группа охотников, собаки, вывеска на трактире, костер у входа в этот самый трактир, женщины, поддерживающие огонь, каток с детьми, еще дальше – скалы и на переднем плане – куст:

"Зима всюду зима
задним планом холмы
снег на склонах
возвращаясь
вечером после охоты

из левого края
в пространство
холста входят
охотники следом псы вывеска
косо висит
на трактире олень и распятие
холодает
на дворе
и только костер
языками отзывается ветру
кидаясь на хворост
что суют ему женщины справа
холм конькобежцы под ним
Брейгель-художник
все это впускает в себя
выбирая для фона
голый кустарник
картина готова"

William Carlos Williams, "Pictures from Brueghel and Other Poems" (1962)

Кажется, что взгляд поэта обежал картину и все. Но не совсем – как пишет Антон Нестеров в статье: «Брейгелевский холст был записан целиком, а в стихотворении между фрагментами зияет пустота, неизбежная, как пробелы между словами в тексте. И в этих зияниях – ощущение холода, того самого, экзистенциального, из которого и растет брейгелевское отчаянье».

Эта техника взгляда, с ее разрывами и «искусственной сборкой», пришла из кубизма: именно он так работал с визуальными восприятиями, «выкладывая» на поле холста фрагменты, лишь иллюзорно существующие в сознании одновременно, а на деле – «сшиваемые» нашим сознанием в единое целое из отдельных микровпечатлений, … И тогда «Картинки...» Уильяма Карлоса Уильямса - это Брейгель, увиденный в оптике “после Пикассо”». [3, с68] Мы попробуем нащупать и заполнить эти пустоты в дальнейшем анализе картины.

Еще одно описание этой картины неожиданно всплывает в тексте романа самого известного и сложного российского писателя постмодерниста Саши Соколова. Об этом пишет в своей работе Т.В.Бакнина [2, с. 2-26]. Ее статья посвящена исследованию связи романа русского писателя-постмодерниста XX века Саши Соколова «Между собакой и волком» с творчеством нидерландского художника XVI века Питера Брейгеля Старшего.

С одной стороны, что общего между русским писателем-постмодернистом второй половины XX века и нидерландским живописцем XVI века? Вместе с тем, автор обнаруживает во втором романе Саши Соколова «Между собакой и волком» (1980) скрытые и явные аллюзии на брейгелевские картины, что и позволяет ставить эти имена в один ряд и искать точки соприкосновения между двумя выдающимися художниками.

Как известно, для постмодернизма вообще характерен принцип «цитатности», перекличка между произведениями культуры, своеобразная «культурная мозаика». Как пишет Т.В. Бакнина, «в романе «Между собакой и волком» загадочна не только перекличка автора с художником Северного Возрождения, роман вообще – в высшей степени оригинальная, удивительная, загадочная книга. Смыслы ее предстоит разгадывать и разгадывать. Американский славист Дональд Бартон Джонсон совершенно справедливо назвал роман Саши Соколова «Между собакой и волком» квантовым прыжком в литературном развитии писателя. Рассматриваемый роман автор считает своей лучшей книгой» [2, с. 3].

Явное цитирование брейгелевской «Зимы» всплывает в романе то ли в отчете егеря перед комиссией об охоте, то ли в описании выставленной на вернисаже картины (неточность, расплывчатость, неоднозначность образа, действия, картины - доминантная черта стиля романа):

«Теперь мы находимся на перевале большого холма, обреченного, как и вся местность, рождественскому свежему снегу, и наши фигуры недурно контрастируют с этим фоном. Оставив таверну слева, мы почти миновали ее и начинаем спускаться в долину. Перед нами - давно знакомая панорама. Это - долина реки и город в этой долине при этой реке, и пруды, и скалы вдали, и небо надо всем перечисленным. Это наш край, мы живем здесь, и если одни из нас живут в городе, то другие – в деревне, за изумрудной рекой. Мы легко различаем плотину и мельницу, церковь и возы на улицах, библиотеку, и богадельню, и баню. Видим острую крышу инвалидного дома, точильное заведение, приют глухих и базар. А на льду прудов и реки - масса катающихся. Звонки их голоса и коньки, разгорячены лица. Там – буроватые, напоминающие мех неведомых зверей, купины оголенных кустарников и дерев; сям - прачки, полощущие белье в проруби. Есть еще вмерзшие в лед ладьи, и запруды, и птицы - о, масса птиц - и на ветках, и просто в пространстве, пахнущем сельдереем, - жароптицы, полинялые, выцветшие, или вовсе сменившие свой прихотливый наряд на скромное оперенье сорок и ворон» [4, с. 192]. «Текст, за исключением нескольких вкраплений вроде «инвалидного дома», «точильного заведения», являющихся маркерами соколовского романа, является точным описанием картины Брейгеля. Рассказчик, как мы понимаем, находится внутри этого ландшафта («оставив таверну слева, мы почти миновали ее»), он – один из охотников» [2, с.14].

Почему же это произведение Брейгеля так притягательно и заставляет мастеров камеры, слова, кисти вступать с ним в диалог через века и жанры? Какой «код Брейгеля» они считывают в этой и других картинах мастера? В картине «Охотники на снегу» прослеживается один из принципов МЕТОДА Брейгеля – спрячь то, о чем хочешь сказать, поглубже, порази, заинтригуй зрителя и заставь его включиться в разгадывание картины, снимая один смысловой уровень за другим. Это такое приглашение на своеобразный КВЕСТ.

Представляется, что картины Брейгеля можно разделить на три основных вида – картины - театральные действа, картины-притчи и картины-квесты. Картины - театральные действа должны были развлекать зрителя, заставлять его разглядывать их часами, пытаясь разгадать, что же изобразил автор. Самый яркий пример – это *Нидерландские пословицы*, большое полотно, изображающее больше сотни сценок, соответствующих пословицам и образам, типичных для языка и культуры современной ему Фландрии. Цель их – увидеть, расшифровать, догадаться, что же имел в виду автор.

Но были и другие картины, картины-квесты. Что же это такое?

Квесты появились давно, во времена Крестовых походов или раньше, когда рыцари отправлялись в долгий путь за приключениями и какой-то труднодостижимой целью (иногда ради прекрасной дамы, иногда ради богатства или в поисках духовного совершенствования). В русском фольклоре это звучало как «Пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что» и было отправной точкой многих приключений.

Известный журналист и литературный критик Кристофер Букер в своей книге «7 универсальных сюжетов» объясняет, как наши самые любимые истории складываются только из 7 типов сюжетов. Приключение (Квест) стоит у него на третьем месте и описывается как приключение, в которое отправляется Герой в поисках некоего приза, подвергаясь на своём пути различным искушениям и испытаниям. Чтобы достичь цели, он должен будет преодолеть все свои недостатки, возможно, ему придётся столкнуться со своими страхами и прошлым. Герой чаще всего сопровождается группой друзей, которые дополняют его своими навыками, поддерживают на пути и помогают достичь цели. Зачастую оказывается, что целью квеста и был сам путь, преодоление испытаний и духовное преобразование героя, а иногда субъект квеста и объект квеста оказываются одним и тем же («Код да Винчи» Дэна Брауна, «Квест» Бориса Акунина)

Вот и Брейгель придумывал такие зрительные квесты для своих искушенных зрителей. Но он убирал налет романтизма и позволял себе немного посмеяться над зрителем неискушенным. В XVI веке право говорить важнейшие истины о Человеке и Вселенной считалось присущим пророкам, поэтам, мистикам и художникам. Но эти люди закутывали эти

истины и прозрения в несколько покровов символов, и за эти покровы нельзя проникнуть одной логикой и рациональным знанием.

Чтобы понять дух и настроение картины «Охотники на снегу», необходимо сделать небольшое отступление. Дело в том, что именно в это время, в начале 1560х гг. в Европе началась серия небывало суровых снежных зим. Это время даже назвали Малым Ледниковым периодом**.** Кто-то воспринимал это как кару небесную, кто-то открывал для себя новые развлечения, а кто-то, как Брейгель, открывал в этом новую, хоть и страшноватую красоту. Зима 1565 года была особенно долгой и морозной. Мир стал белым, птицы замерзали на лету, вымерзали фруктовые растения, гибли молодые люди и старики. Климат заметно менялся, люди боялись, что их мир станет сплошной белой зимой.

И вот эта роковая зима 1565 года нашла свое отражение в самой известной и самой загадочной картине Брейгеля – «Охотники на снегу», Январь, часть серии Времена года.

Вместе с охотниками мы движемся вниз, проваливаясь в снег, закрываясь от ледяного ветра, в картине явно ощущается глухая тишина, словно снег поглотил все звуки кроме скрипа снега под ногами охотников. Даже небо кажется набухшим серым снегом, его стальной цвет отражается в ледяной поверхности реки. Несмотря на кажущиеся веселыми забавы селян на льду, ощущается приближение снежной бури; поднявшиеся в небо вороны усиливают чувство опасности.

А что же охотники? Действительно ли эта картина олицетворяет возвращение домой, в тепло и безопасность? Во-первых, сами фигуры охотников: они все безликие, черные, усталые, согнувшиеся фигуры, бредущие через глубокий снег. Они несут свои орудия, копья, трофеи, дичь. Но их собаки не бегут радостно к дому, они прячутся за спины охотников, поджав хвосты, что-то бесцельно вынюхивая, но не находя след. Сильный ритм деревьев как бы делит картину на несколько частей-сюжетов. Справа мы видим селян, разжигающих огонь у постоялого двора. Но этот огонь не дает тепло и приют охотникам. Люди у костра такие же безликие, как и охотники, они отворачиваются от охотников и их собак, да и охотники не смотрят в сторону огня. Этому противостоянию добавляет остроту почти сорвавшаяся вывеска над входом – ветер может обрушить ее на головы суетящихся людей, не замечающих опасности. Сама вывеска тоже символична, на ней святой Губерт, покровитель охотников, и олень. Олень, возможно, и был основной целью охотников, но он не встретился у них на пути. Пики, которые они несут, используются для охоты на крупную дичь, оленя, медведя, кабана, а трофеями стали только тощая лиса и может быть пара птиц в сумке.

Этот неисполненный квест – охота на оленя (спрятанного на вывеске) - возможно и является причиной, почему охотникам не рады в деревне (а если смотреть глубже, олень в христианской символике означает святость

и духовные устремления). Взгляд охотников устремлен к долине, где на замерзшей реке веселятся жители деревни. Но путь их ведет не в деревню, а куда-то за пределы картины. В одном британском эссе о Брейгеле 1954 года говорилось: «Человек на картинах Брейгеля действует не по своей воле, а подчиняясь долгу, он делает то, что должен в это время года, или в это время своей жизни, или то, чему он обучен или призван, даже если в выполнении этого долга он проявляет всю слабость и несовершенство человеческой натуры». У охотников нет выбора – они должны исполнить свое предназначение, несмотря на все препятствия, суровость природы, одиночество – их КВЕСТ будет продолжаться….

Еще один яркий пример диалога культур, вдохновлённого картинами Брейгеля, является стихотворение Иосифа Бродского «24 ДЕКАБРЯ 1971 ГОДА». Иосиф Бродский, который вместил в себя, в свою поэзию почти все слои человеческой культуры, не мог пройти мимо Брейгеля. Это стихотворение, которое открывает диалог с картинами Брейгеля, особенно той, что называют «Поклонением волхвов в снегу». Бродский использует тот же прием, что и Брейгель, перенесший действо рождества в современную ему фламандскую деревню. Но Бродский пишет вроде как про XX век, про улицы современного ему советского Ленинграда:

V.S.

В Рождество все немного волхвы.
В продовольственных слякоть и давка.
Из-за банки кофейной халвы
производит осаду прилавка
грудой свертков навьюченный люд:
каждый сам себе царь и верблюд.

Сетки, сумки, авоськи, кульки,
шапки, галстуки, сбитые набок.
Запах водки, хвои и трески,
мандаринов, корицы и яблок.
Хаос лиц, и не видно тропы
в Вифлеем из-за снежной крупы.

Валит снег; не дымят, но трубят
трубы кровель. Все лица как пятна.
Ирод пьет. Бабы прячут ребят.
Кто грядет — никому непонятно:
мы не знаем примет, и сердца
могут вдруг не признать пришлеца.

Но, когда на дверном сквозняке
из тумана ночного густого

возникает фигура в платке,
и Младенца, и Духа Святого
ощущаешь в себе без стыда;
смотришь в небо и видишь — звезда.

Рождественская Звезда у поэтов – это взгляд Бога на земное бытие. Издалека, из Космической высоты, из Вечности, из пространства, в который путь человеку заказан, но открыт для чтения и предсказаний волхвам, поэтам и художникам-провидцам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Александров Н.Н.* Анализ картины П.Брейгеля «Зима» («Охотники на снегу»). М.: Издательство Академии Тринитаризма, 2011. 222 с.
2. *Бакнина Т.В.* «Саша Соколов и Питер Брейгель старший: диалог культур» // Филология и культура. Philology and culture. 2015. № 3 (2-41).
3. *Нестеров А.А.* «Уильям Карлос Уильямс: "смотреть" и "понимать"» // Иностранная литература, 2014. №3. С.37-52.
4. *Соколов Саша*. Между собакой и волком. СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2006. 224 с.

Кремер И.Ю.

СТРУКТУРНО-ВЕРБАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕНЗИЙ-ОПИСАНИЙ В СФЕРЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Настоящая статья посвящена структурно-вербальным особенностям рецензий описательного типа. В статье представлены информационный и оценочный аспекты рецензий констатирующего и эксплицирующего характера. Автор статьи анализирует структурные части рецензии, выявляет особенности интерперсонального взаимодействия. Особое внимание в статье уделяется систематизации доминирующих языковых средств.
Ключевые слова: рецензии описательного типа, интерперсональные отношения, информационный и оценочный аспекты текста.

Kremer I.Yu.

STRUCTURAL ANDVERBAL FEATURESOF REVIEWS-DESCRIPTIONS IN THE GERMAN LANGUAGE SCIENTIFIC COMMUNICATION

Abstract. This article is devoted to the structural-verbal features of descriptive reviews. The article presents the informational and evaluative aspects of the reviews of ascertaining and explicative nature. The author of the article analyzes the structural parts of the review, reveals the features of interpersonal interaction. Particular attention is paid to the systematization of the dominant language means.
Keywords: descriptive reviews. interpersonal relations, informational and evaluative aspects of the text.

Настоящая статья посвящена структурно-вербальным особенностям рецензий описательного типа, которые проявляются в подаче и представлении автором фактуальной и оценочной информации, в специфике ее расположения и структурации в тексте, в предпочтительном использовании соответствующих языковых структур.

Рецензия относится к критическому дискурсу, в котором представлены прежде всего информирование и оценка. “Рецензия представляет собой ... небольшую статью, содержащую информацию о новинках художественной литературы или о новых исследованиях в области науки и критический разбор этих новинок” [2, с. 143]. В рамках информационного потенциала следует указать на вторичность фактов, репрезентируемых в критическом тексте. Научная рецензия представляет собой “текст о тексте”. Рецензию можно назвать модусным высказыванием по отношению к диктуму - первичному тексту [3, с. 5]. Таким образом,

происходит процесс наложения информационного фонда критика и первичного автора, система которого очень сложна [4, с. 36].

Переходя к оценочному аспекту рецензий, следует отметить выделение в ней рациональной и эмоциональной оценок. В научном тексте рациональная оценка выражается открыто, получает достаточно разнообразное и в то же время стандартизированное выражение. Эмоциональная оценка имеет прямое отношение к индивидуальности автора (рецензента). С лингвистической точки зрения все оценки являются рациональными; эмоциональная оценка выделяется на основе выражения в языковой оценке надоценки - добавочной информации о говорящем в процессе оценивания [1, с. 68].

В рецензиях описательного типа композиция отличается своей четкостью и стереотипностью. В них, как правило, представлены все композиционные части: введение, основная часть и заключение.

Во введении представлено сообщение о типе публикации и ее назначении, о задачах, поставленных автором, о принадлежности автора к определенной научной школе, о структуре рецензируемого произведения.

Die Arbeit der Spachwissenschaftlerin Susanne Günther gehört zu den wenigen Forschungen, die sich dadurch auszeichnen, dass die Autorin nicht nur selbst mit der chinesischen Kultur und Sprache vertraut ist, sondern auch tatsächliche Gespräche zwischen den Deutschen und Chinesen auf Missverständnisse hin untersucht [7, с. 101].

Оценка общего плана, при помощи которой рецензент сразу определяет свое отношение к объекту рецензии, настраивает определенным образом читателя, привлекая его внимание к дальнейшему изложению. Лингвистическое оформление введения таких рецензий отличается использованием осложненных синтаксических конструкций, отсутствием использования образных средств и стилистических приемов.

Der vorliegende Sammelband dient der Darstellung der historischen Entwicklung und praktischen Relevanz der Terminologiewissenschaft, vor allem im Hinblick auf die verschiedenen Forschungstraditionen, welche sich in mehreren Ländern entwickelt haben [6, с. 92].

Задача основной части – подробно ознакомить читателя с качествами публикации, конкретизировать, уточнить оценку, представленную во введении и при необходимости аргументировать личные мнения и положения первого автора.

Анализ рецензий позволил выявить две формы описаний, применяемые рецензентом в основной части. Рассмотрим первую - констатирующую форму описаний. Порядок следования элементов описания публикации определяется рецензентом не произвольно, а задан порядком изложения научной информации в первоисточнике, т. е. структура оригинала во многом определяет структуру описания публикации. Повествование такого рода характеризуется слабой

степенью детализации, конкретизации происходящего, что придает повествованию отрывистый, констатирующий характер. Содержательно-фактуальная информация содержит оценку имплицитного характера, то есть оценочное отношение вытекает из общего смысла сообщаемого.

Der Autor betont im Vorwort die Gefaht, der sich jeder Experte ausgestzt sieht, und stellt das Buch als engagiertes Plädoyer vor, die vielfältige Einbettung des zentralen Themas Kommunikation als Beispiel für Grundlagenwissen zu begreifen. Seine [6, с. 82].

Во многих случаях имеет место также эксплицитно выраженная интеллектуальная оценка. С одной стороны, она представлена оценочной лексикой общего плана, выражающей общую недифференцированную оценочную характеристику первичного текста.

Gut geregelt ist die Reihenfolge der Wendungen innerhalb eines Stichwortes, und es ist wichtig [6, с. 48].

В большинстве проанализированных рецензий преобладает положительная оценка, что объясняется целью рецензий описательного типа – донести рецензируемое произведение до читателя через открытие его научных достоинств. Такие рецензии отвечают собственным взглядам рецензента, констатируя совпадение точек зрения обоих авторов. Рецензент актуализирует в своем тексте факты научной преемственности, определяет степень значимости для него той или иной научной проблемы. Несмотря на нейтрально-констатирующий характер описания, в нем наблюдается вкрапление оценочной информации, которая свидетельствует о присутствии автора как создателя текста с присущей ему ценностной ориентацией и представляющей его как личность.

В языковом отношении отмечается употребление в констатирующем описании:

- цитаты, актуализирующей содержательную сторону первичного текста;
- безличных пассивных конструкций, дистанцирующих автора критического текста от автора первоисточника;
- субстантивных словосочетаний, ориентированных на краткость изложения;
- подчинительной и сочинительной связи, способствующей информативной емкости;
- метакоммуникативных элементов *nach der Meinung; wie der Autor behandlelt,* маркирующих точку зрения первого автора;
- лексики, характеризующей когнитивную деятельность ученого *entwickeln, behandeln, zusammenfassen, definieren.*
- союзных средств, выражающих конъюнктивный смысл в целях концептуальной солидаризации: *und, sowohl- als auch, oder, wie auch.*

Для рецензий-рассуждений описательного типа характерно простое заключение, состоящее, как правило, из одного предложения.

Die Arbeit von Susanne Günther ...bietet einen ausgezeichneten Anknüpfungspunkt für weitere Untersuchungen, die gerade für den Fremdsprachenunterricht sehr nützlich wären [7, с.109].

Участие и включенность рецензента, как правило, проявляется в описаниях, которые мы назвали эксплицирующими. Они существенно отличаются от описаний-констатаций с открытой позицией рецензента.

Особенности представления содержательной информации заключаются в том, что рецензент разбивает первичное текстовое содержание на отдельные элементы и вновь выстраивает между ними связи, синтезирует их в новый комплекс. Этот процесс может быть представлен как "горизонтальная пропозициональная интеграция" [5, с. 123]. В основной части тематизируется то содержание, которое является с точки зрения рецензента наиболее примечательным, важным и определяющим. Из общей фактической массы и системы суждений другого ученого автор критического текста выделяет то, что он сам расценивает как особые достижения или, наоборот, как недостатки авторской концепции.

Die geschätzten rund 900 Eintragungen sind (Grund)Begriffe zu 15 Teilgebieten von Wirtschaft, deren (teils englisches!) Kürzel einem jeden Stichwort nachgesetzt ist. Dadurch wird Eindeutigkeit des Verwendungsgebiets erreicht, aber auch unzulässig verabsolutiert [6, с. 133].

Оценочная информация как бы "вплетается" в ткань описания содержательных, структурных особенностей рецензируемого произведения. В ходе анализа было установлено, что оценочная информация может передаваться параллельно с фактической информацией или отдельно от объективной информации, что свидетельствует о стремлении рецензента особо выделить оценку, обратить на нее внимание читателя.

Die lexikographische Anlage ist für den den wirtschaftlichen Umbruch unmittelbar erlebenden russischen Zeitgenossen sehr nutzerfreundlich: Nach dem russischen Äquivalent, das dem Stichwort folgt, kommt in speziellen Fällen eine synonym gereihte Erklärung, die ihrerseits oftmals weiter erläutert wird [6, с.168].

При интерпретации описаний эксплицирующего характера наблюдается наличие и положительной, и отрицательной оценки. Положительная оценка, которая в описаниях-констатациях была стандартизирована, в приведенных примерах отличается своей эмоциональностью и интенсивностью (*furchtbar, hervorragend, außerordentlich, überraschend, speziell, lauter,höchstens, überhaupt, besonders*).

Отрицательная оценка, как правило, некатегорична и представлена в качестве выводного суждения, то есть аргументируется. Рецензент выступает не как нейтральный медиум, а как активная творческая

личность, включенная в интерпретацию другого текста.

Некатегоричность связана с коннотациями скромности, осторожности, сдержанности, деликатности.

Автор рецензии использует определенную языковую организацию контекста, которая позволяет ему объединить больше разнородной информации, одновременно дать оценку сообщаемым фактам и придать контексту субъективный характер. Как показал анализ текстов, наиболее употребительными языковыми структурами являются:

- авторизованные структуры, представляющие личную точку зрения автора;

- модально-оценочные слова высокой степени уверенности *natürlich, gewiß, sicher, keinesfalls*, которые обнаруживают соотнесенность даже при их бессубъектном употреблении;

- модально-оценочные слова низкой степени уверенности *wahrscheinlich, vielleicht, möglicherweise*, ставящие под сомнение содержание первоисточника;

- наречия, выявляющие отношения логического следования: *erst, zuerst, zunächst , danach, schließlich, erstens, zweitens*.

- высказывания автосемантического характера, актуализирующие отношение контрастного перечисления и связывающие оценку с разными знаками;

- высказывания с однородными членами, позволяющие детально описать анализируемый объект;

- причинно-следственные, условно-уступительные, целевые предложения, которые показывают ход мыслей не автора публикации, а рецензента.

Путем синтеза накопленной оценочной информации, рецензент подходит к окончательному оценочному суждению. На заключение указывает изменение темы, а именно, резкий переход от частных предметов рассмотрения ко всему рецензируемому произведению. В начале заключения содержатся слова и выражения, являющиеся средством подведения итога: *Zusammenfassend läßt sich sagen; alles in allem.* Если перед заключением автор излагает оценки, которые отличаются по знаку от его общей оценки произведения, то заключение вводится посредством предлога *trotz:*

Trotz zahlreicher interessanter Ergebnisse erschwert der unstrukturierte Aufbau der Arbeit das Verstehen. Allzuofz ist beim Lesen der Bezug zum Haupthema wie zu vorangegangenen oder folgenden Abschnitten unklar [6, с. 8].

Заключение может быть нейтральным и эмоциональным. В эмоциональном автором часто используются личностные оценочные высказывания, а также образные средства. Благодаря своей выразительности и необычности образная оценка публикации сразу

привлекает внимание читателя, лучше запоминается. Удержанная в памяти, такая оценка может впоследствии служить ориентиром в потоке публикаций. Для заключения характерны советы, которые даны, как правило, в некатегоричной форме.

Die vorstehenden Bemerkungen sollen keineswegs die Leistung des Autors schmälern, wohl aber wollen sie die Zurückhaltung empfehlen bei pauschalen Aussagen über die Forschung "sozialistischen Gesellschaften" [7, с. 68].

Заключительная часть всякой рецензии имеет определенную прагматическую установку. В заключении рецензент не только суммирует сказанное, формулирует итоговую оценку, но и стремится убедить читателя в правильности оценки, усилить впечатление, произведенное анализом, и тем самым окончательно сформировать мнение читателя о книге.

Итак, информационный и оценочный аспекты присутствуют в каждой рецензии описательного типа, составляют единое целое. Однако в конкретных текстах в зависимости от коммуникативной целеустановки автора для их реализации используются различные типы речевых форм.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арутюнова Н.Д.* Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976. 383 с.
2. *Бельчиков Н.Ф.* Рецензия как жанр // Факт и художественный образ. Межвуз. сб. науч. тр. Иваново: Ивановский госуниверситет, 1989. с. 142 – 150.
3. *Красильникова Л.В.* Диалогическая структура научного дискурса в жанре научной рецензии. - Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: МГУ, 1995. 18 с.
4. *Кремер И.Ю.* Стратегии интерпретации немецкого критического текста: монография. Рязань: РГУ, 2009. 127 с.
5. *Heinemann W., Viehweger D.* Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991. 310 S.
6. *Mueller W.* Buchbesprechungen // Muttersprache. 1999. № 2. s. 175 - 178.
7. *Nord S.* Buchbesprechungen // Zielsprache Deutsch. 1999. №2. s.185-195.

Лошак Г.П.,
Савилова И.П.

АКТУАЛИЗАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИСТРАХ РЕЧИ

Как разум неистощим в соображении понятий, так и язык неистощим в соединении слов.

А.С.Пушкин

Аннотация. В статье анализируются английские идиоматические обороты в точки зрения их стилистической принадлежности. Фразеологические единицы сгруппированы в кластеры с учетом сферы их употребления.
Ключевые слова: фразеологические единицы, английский язык, происхождение, функциональный стиль, сфера употребления.

Loshak G.P.
Savilova I.P.

REALIZATION OF ENGLISH IDIOMS IN VARIOUS FUNCTIONAL STYLES

Abstract. The article deals with the stylistic analysis of English idiomatic phrases. Phraseological units are grouped in clusters according to the spheres of application, such as: business, economics, law, military, politics and others.
Key words: stylistic analysis, idiomatic phrases, spheres of application.

Стилистика является одной из самых сложных, интересных и значимых дисциплин филологического цикла. В сферу ее компетенции входит изучение различных функциональных стилей языка, реализуемых в контексте диверсифицированного коммуникативного пространства. Данная область языкознания интенсивно исследуется как в теоретическом [6; 11; 15; 17], так и в практическом форматах [2; 13; 16; 18; 20]. Среди многочисленных трудов по стилистике особого внимания заслуживает работа Е.В. Ивановой [1], которую отличает новизна подхода, глубина и неординарность системного анализа глобального стилистического пространства.

Не вдаваясь в теоретические рассуждения, обратимся к прагматической стороне вопроса. Целью данного исследования является изучение стилистических особенностей фразеологических единиц английского языка и способов их реализации в различных регистрах речи. Из всех существующих разветвленных схем стилистической дифференциации языковых единиц мы используем такую шкалу функциональных стилей языка, которая наиболее приемлема для нашего

исследования. С нашей точки зрения, самой оптимальной является стратификация функциональных стилей, предложенная Л. Соудеком (L. Soudek) [1, с. 317-318; 24], который выделяет: I. языковой стандарт и II. языковой **суб**стандарт. Согласно этому автору, в языковой стандарт входят: 1) книжная лексика (literary), 2) нейтральная лексика (common), 3) разговорная лексика (colloquial). Языковой **суб**стандарт подразделяется на: 1) низкую разговорную лексику (low colloquial), 2) сленг (slang), 3) жаргоны (jargon) и 4) вульгаризмы (vulgar). При анализе фактического материала мы будем придерживаться именно этой схемы, поскольку она является релевантной как для лексики, так и для фразеологии.

К **книжному** (литературному) стилю относятся фразеологические единицы /ФЕ/, заимствованные из Библии; греческой мифологии; образные обороты, базирующиеся на исторических фактах, а также созданные писателями и поэтами. К числу библейских оборотов относится ФЕ the patience of Job – «долготерпение, ангельское терпение». Согласно библейской легенде, патриарх Иов переносил все ниспосланные ему богом невзгоды с неслыханным мужеством и стойкостью. Целый ряд образных выражений связан с древнегреческой и древнеримской историей и мифологией. Так, в «Илиаде» Гомера воспевается мужество защитников Трои. Отсюда выражение like a Trojan – мужественно, доблестно, геройски. Греческая легенда лежит в основе ФЕ the Gordian knot - гордиев узел, запутанное сплетение различных обстоятельств.

Помимо книжных (литературных) выражений существует целый пласт оборотов **нейтрального** стиля, которые употребляются в различных социальных сферах. В качестве примера можно привести следующие устойчивые словосочетания: to come to an end - закончиться, to learn by heart – выучить наизусть, to enter one’s head - приходить в голову, to catch fire – загореться и др. Поскольку нейтральные фразеологические единицы не несут никакой эмоциональной нагрузки, их используют в любых ситуациях общения. Они совместимы с образными выражениями, реализуемыми в различных функциональных стилях.

Обращаясь к **разговорному** стилю, Л. Соудек делит его на colloquial и low colloquial [1, с. 317-318]. В интерпретации этого исследователя коллоквиализмы являются своеобразной «переходной зоной» между стандартом и **суб**стандартом. В зависимости от степени «стилистической тональности» коллоквиализмы можно разделить на 1) литературно-разговорные и 2) фамильярно-разговорные. К числу литературно-разговорных можно отнести такие, например, ФЕ, как to astonish the Browns – бросить вызов общественным предрассудкам /букв. удивить Браунов/; to keep up with the Joneses - быть не хуже людей (создавать видимость материального благополучия перед живущими в достатке соседями); Brown, Jones and Robinson – простые, рядовые англичане; gone with the wind – бесследно исчезнувшие и многие другие.

К коллоквиализмам со сниженной стилистической тональностью /**суб**стандартным идиомам/ относятся такие фамильярно-разговорные ФЕ, как: to talk nineteen to the dozen – болтать без умолку («трещать, как сорока»); every Tom, Dick and Harry – каждый встречный и поперечный, сброд; calamity Jane – человек, вечно делающий пессимистические предсказания; the tail wags the dog – «хвост виляет собакой» /подчиненный командует начальником/; to pull smb's leg – надуть кого-то; to get smb's monkey up – разозлить, рассердить кого-либо и др. Исследователи-стилисты отмечают, что степень «сниженности» устойчивых оборотов часто зависит от сферы общения, воспитанности и интеллекта собеседников.

К языковому **суб**стандарту относится также такой слой лексики и фразеологии, как **сленг.** Оценка этого языкового явления противоречива. Одни исследователи отмечают яркость, образность и самобытность сленга. Другие сравнивают его с «заразной болезнью, свидетельствующей о деградации мышления…» [1, с. 319]. Так или иначе, сленг существует и не собирается сдавать своих позиций. Особенно это касается молодежного сленга. Исследователи подразделяют сленг на общий и специальный. «**Общий** сленг - это широко распространенный и общепонятный слой **не**литературной лексики и фразеологии, имеющий ярко выраженный эмоциональный характер» [1, с. 319]. К числу «общих» сленгизмов можно отнести следующие ФЕ: to kiss black Betty – выпивать, пьянствовать (букв. целовать чернокожую Бетти); to keep one's trap shut – заткнуться; to be dead nuts on – 1. быть искусным в чем-либо, быть знатоком, мастером в чем-либо; 2. «зациклиться на чем-либо»; to get one's Indian (Irish, Turk) up – разозлиться, выйти из себя; Why the Pete? – Какого черта? Save your breath! – Заткнись! и др.

Специальный сленг некоторые исследователи (В.А.Хомяков, Э.Патридж) отождествляют с профессиональными жаргонами. В их понимании **жаргон** является языком определенной профессиональной группы, **не**официальной терминологией [1, с. 319]. Мы разделяем эту точку зрения и считаем ее логичной и закономерной. Следует отметить, что профессиональные жаргонизмы существуют во всех сферах жизни общества [4; 8; 10; 19; 21; 22]. Так, в **юридической** практике существует идиоматический оборот Jack – leg lawyer – адвокат, берущийся за сомнительное дело. В этой же сфере бытуют ФЕ a Daniel come to judgement – честный, проницательный, нелицеприятный судья и ФЕ John Doe and Richard Roe, означающая «истец и ответчик в судебном процессе». В **морском** обиходе используются ФЕ: Davy's locker – могила в море; Jacob's ladder – веревочная лестница, шторм-трап и др. В сфере **бизнеса** также немало образных оборотов. Среди них: a bear market - ситуация на рынке, когда цены растут; a bull market – ситуация на рынке, когда цены падают; to hit the jackpot - добиться успеха и получить при этом много денег; to ring

the bell - обойти конкурентов; aunt Tom – бизнес-леди / «тетя Том» (успешный профессионал в мужской профессии) и др. В **авиационном** жаргоне ФЕ Mae West означает «спасательная куртка летчиков» (надувной спасательный нагрудник). В жаргоне **водителей грузовиков** используется оборот to put a hammer down – нажать на газ, резко увеличить скорость /a hammer – молоток/. В **карточной игре** употребляется словосочетание at sixes and sevens, что означает «в беспорядке». Немало фразеологизмов употребляется в сфере **экономики** [3; 7; 12; 14]. Это: cats and dogs – акции сомнительной ценности; to cook the books – фальсифицировать бухгалтерскую отчетность, составлять фальшивые отчеты, осуществлять приписки и бухгалтерские махинации; to make one's jack – достичь своей цели; много зарабатывать; to cost a pretty penny - влететь в копеечку (обойтись в кругленькую сумму); chicken feed – смехотворная сумма денег (букв. корм для цыпленка, ср. «кошке на молоко»); cash cow milking – получение **супер**доходов (от «дойной коровы») и mouse milking – получение **мизерных** доходов затратив большие усилия (to milk – доить, mouse – мышь) и др. В **спортивном** жаргоне употребляется сленгизм a hot dog – классный спортсмен (букв. горячая собака).

По нашим наблюдениям, особенно высок удельный вес жаргонно-сленговой лексики и фразеологии в **военной** сфере [5; 9; 23]. В качестве примера можно привести следующие ФЕ: Army Bible – воинский устав (букв. «армейская библия»); to hug brown Bess – служить в армии, быть солдатом (букв. «обнимать коричневую Бесс»); to bite the bullet – мужественно терпеть трудности/неудобства (букв. «кусать пулю»); tiger suit – камуфляж (букв. «костюм тигра»); dog of war – артиллерист (букв. «собака войны»); big bug – командующий (букв. «большая букашка/жук/клоп»); war horse – ветеран (букв. «лошадь войны»); brass ass – офицер (букв. «медный осел»); orderly pig – сержант (букв. «свинья, отдающая распоряжения»); bird of paradise – полковник (букв. «райская птица»); sighing Sarah – граната (букв. «вздыхающая Сара»); submarine turkey – рыба (букв. «индюк на субмарине») и др.

Следующим сегментом **суб**стандарта являются **вульгаризмы** (vulgar). В общепринятом понимании вульгаризмы – это резкие, оскорбительные, нецензурные слова и выражения. Они не соответствуют этическим языковым нормам. В качестве иллюстрации можно привести словосочетания: old beau (ср. русск. «старый хрыч») или old Dutch – «старуха» (пренебрежительно о состарившейся нелюбимой жене). Вульгаризмами являются также следующие обороты: dog vomit – солдатская столовая (букв. «собачья блевотина»); to lick smb's boots (shoes) – пресмыкаться, угождать кому-либо, подлизываться (букв. «лизать чью-либо обувь»). Еще более грубым вульгаризмом является идиоматичный оборот to lick smb's arse – подхалимничать, пресмыкаться (букв. «лизать

чью-то задницу»). Еще один пример: to talk the hind leg off a donkey – трепаться, не закрывая рта (букв. «отболтать заднюю ногу осла»).

С точки зрения стилистической дифференциации языковых единиц интерес представляет обширный синонимический ряд ФЕ, составляющих семантическое поле со значением «умереть». Оно представлено практически всеми стилями языка. Ср. to join the silent majority /**возв**./ - присоединиться к молчаливому большинству; to go the way of all flesh /**книжн**./ - разделить участь всех смертных; to breathe one's last /**нейтр.**/ - испустить дух; to go west /**разг**./ - отправиться к праотцам; to kick the bucket /**фам. разг.**/ - дать дуба, сыграть в ящик, отбросить копыта; to go up the flume /**сленг**/ - загнуться, окочуриться (flume – сточная канава; желоб). Данная совокупность стилистических фразеологических синонимов отображает своеобразие образного мышления англичан.

В ходе проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что диапазон «стилистического расслоения» фразеологических единиц английского языка широк и разнообразен. Стилистическая дифференциация идиоматических оборотов отражает богатство языка и специфику восприятия многогранной реальной действительности его носителями. Вариативность языка как средства общения обусловлена психолингвистическими и социально-историческими особенностями владеющего им этноса. Богатство «стилистической палитры» языка помогает человеку ярко и образно выражать свои мысли и чувства, способствует установлению контакта и взаимопонимания с собеседником в дискурсивном общении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Иванова Е.В.* Лексикология и фразеология современного английского языка [Текст]/ Е.В. Иванова. - Москва: Академия, 2011. - 344 с.
2. *Лазуткина Л.Н.* Роль коммуникативной культуры в организации профессионального общения [Текст] / Л.Н. Лазуткина // Экономика. Предпринимательство. Окружающая среда, 2006. т.4. С. 160.
3. *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. Рязань, 2015. С.20-24.
4. *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. Рязань: РВВДКУ, 2015. С. 25-28.
5. *Лошак Г.П.* Англоязычный военный дискурс как объект лингвистического исследования [Текст]/ Г.П. Лошак // Сб.: Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах. Академия ФСИН России. Сборник

материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием. Рязань, 26 мая 2017. С. 154-160.

6. *Лошак Г.П.* Деономизация имени собственного - компонента фразеологической единицы как фактор создания эмоционально-экспрессивной окраски устойчивых оборотов/ В сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: материалы второй Итоговой Всероссийской научно-методической конференции. РВВДКУ. Рязань, 2016. С.115-120.

7. *Лошак Г.П.* Названия денежных знаков в качестве структурных компонентов фразеологических единиц в экономическом дискурсе (на материале английского языка) [Текст]/ Г.П. Лошак // Сб.: Аграрная наука как основа продовольственной безопасности региона: Материалы 66-й международной научно-практической конференции. – Рязань: РГАТУ. 14 мая 2015. С. 214-219.

8. *Лошак Г. П.* Породы крупного рогатого скота // Методические рекомендации по английскому языку для студентов I-II курсов факультета ветеринарной медицины и биотехнологии для специальностей 111100 (зоотехния), 020400 (биоэкология), ветеринария. Рязань, 2011. 20 с.

9. *Лошак Г.П.* Реализация образных выражений в формате профессионального военного дискурса (на материале английского языка) / Сб.: Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе: материалы Международной научно-практической конференции. 26-27 марта 2016 года. Рязань. Издательство «Концепция». С. 56-61.

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

11. *Лошак Г.П.* Сопоставительный анализ фразеологических единиц с деономизированным компонентом – имя личное в английском и русском языках [Текст]/ Г.П. Лошак//Сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: Материалы третьей итоговой Всероссийской научно-методической конференции. РВВДКУ. Рязань, 2017. С.132-141.

12. *Лошак Г.П.* Структурно-семантический анализ фразеологических единиц, репрезентирующих тематическую группу «деньги и денежно-экономические отношения в английском языке [Текст]/ Г.П. Лошак// В сб.: Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе: материалы Международной научно-практической конференции. РГУ им. С.А. Есенина. Рязань, 2017. С. 51-58.

13. *Лошак Г.П.* К вопросу о роли фразеологии в изучении английского языка [Текст]/ Г.П. Лошак, И.П. Савилова// Сб.: Проблемы преподавания иностранного языка в системе многоуровневого образования в России и за рубежом: материалы Международной научно-практической конференции. Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 3 февраля 2009. С. 196-198.

14. *Лошак Г.П.* Реализация цифровых обозначений – структурных компонентов фразеологических единиц в английском и русском языках [Текст]/ Г.П. Лошак, И.П. Савилова// Сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: материалы 4ой Итоговой научно-практической конференции Рязань: РВВДКУ, 2018. С. 97-105.

15. *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.

16. *Лошак Г.П.* Использование междисциплинарных связей в преподавании английского языка [Текст]/ Г.П. Лошак, И.П. Савилова// Сб.: Язык и коммуникация в контексте культуры. Сборник научных статей по итогам 9-ой Международной научно-практической конференции. РГУ им. С.А. Есенина. Рязань, 2015. С. 83-86.

17. *Лошак Г.П.* Романо-германская филология как основа подготовки лингвиста-переводчика [Текст]/ Г.П. Лошак, И.П. Савилова // Сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: материалы второй Итогового Всероссийского научно-методического семинара профессорско-преподавательского состава. РВВДКУ. Рязань, 2015. С. 29-33.

18. *Рыданова Е.А.* Филологические аспекты реализации агронимов и зоонимов – структурных компонентов фразеологических единиц - в дискурсе [Текст]/ Е.А. Рыданова Г.П. Лошак // Сб.: Инновационное научно-образовательное обеспечение агропромышленного комплекса: материалы 69-й Международной научно-практической конференции. РГАТУ им. П.А. Костычева. Рязань, 2018. С. 434-436.

19. *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 им. С.А. Есенина. Рязань, 2016. С. 76-80.

20. *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. Рязань: РВВДКУ, 2016. С. 150-159.

21. *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.

22. *Савилова И.П.* Формирование дискурсивной компетенции в контексте диалога культур [Текст]/И.П. Савилова, Г.П. Лошак// Сб.: Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы 7-ой Международной научно-практической конференции. РГУ им. С.А. Есенина. Рязань, 2012. С. 220-226.

23. *Терлеева Д.А.* Особенности употребления зоонимов в военном дискурсе [Текст]/ Д.А. Терлеева, Г.П. Лошак// Сб: Коммуникация как средство подготовки специалиста: материалы III Военно-научной конференции курсантов и студентов высших учебных заведений. Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. В.Ф. Маргелова. Рязань, 2013. С. 134-136.

24. *Soudek L.* Structure of substandard words in British and American English. Bratislava, 1967.

Лушева Е.П.

МЕСТО ПОСЛОВИЦ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация. Картина мира отражает специфику бытия человека. Данная статья посвящена рассмотрению пословиц как универсальных единиц языковой картины мира, помогающих взаимопониманию между людьми, и отдельным способам их перевода.
Ключевые слова: языковая картина мира, универсальные единицы, реципиентные единицы, пословицы, перевод пословиц.

Lusheva E.P.

PLACE OF THE AFFILIATES IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

Abstract. The picture of the world reflects the specifics of human existence. This article is devoted to the consideration of proverbs as universal units of the linguistic picture of the world that help mutual understanding between people and certain methods of their translation.
Key words: Language picture of the world, universal units, recipient units, proverbs, translation of proverbs.

Понятие «картина мира» отражает специфику бытия человека, его взаимоотношения с внешним миром и важнейшие моменты его существования в этом мире: «…картина мира – это система представлений человека о мире и его месте в нем, комплексное представление о конкретной деятельности и о взаимоотношениях с ней человека» [3, с. 54].

Картина мира формируется в ходе соприкосновения человека с реальным миром, является результатом познавательной деятельности в соответствии с объективными закономерностями мира, отражаемыми в сознании. Картину мира можно охарактеризовать как систему образов – наглядных представлений о мире и месте человека в нем, сведений о взаимоотношениях человека с действительностью: человека с природой, человека с обществом, человека с другим человеком и с самим собой. Идеалы, способы познания и деятельности, знания, ценностные и духовные ориентиры, будучи элементами картины мира, подвержены изменениям при любых существенных изменениях картины мира.

Именно картина мира определяет своеобразие восприятия и интерпретации человеком любых событий и явлений, образует фундамент мировосприятия, в соответствии с которым человек действует в мире. Нужно отметить, картина мира имеет динамичный характер, подвержена постоянным изменениям, корректированию под влиянием жизненных обстоятельств.

Не существует единой картины мира для всего человечества, каждый народ, каждая нация, каждая культура и субкультура, каждый социум

имеет свою специфическую картину мира. Именно собственная картина мира, выраженная в том числе и в специфике языка, отражает каждую ментальность данного национального и социального общества. При этом существуют универсальные и индивидуальные образы, составляющие картину мира. Универсальные образы у большинства людей ориентированы одинаково на восприятие окружающей действительности, и они при любых исторических изменениях остаются неизменными.

Эти определенные универсальные элементы позволяют взаимопонимание между людьми разных обществ. «…любое общество выстраивает некую культурную суперструктуру – общенациональную картину мира, сопровождающую человека всю его жизнь. Именно наличие «ядра культуры» общенациональной картины мира – обеспечивает возможность взаимопонимания людей самых разных субкультур» [3, с. 91].

В качестве универсального элемента «ядра культуры» пословицы представляют собой «образное законченное изречение, имеющее назидательный смысл, обычно характеризующееся особым ритмо-интонационным и фонетическим оформлением…» [4, с. 304].

Пословица является одновременно и частью фразеологической системы языка, пословица – «это фразеологизм, имеющий структуру предложения, с семантикой всеобщности, выражающий рекомендацию (совет, нравоучение или запрет) и /или объясняющий обсуждаемое положение дел с точки зрения правил наивной логики» [1, с. 79].

Фразеологическая система языка часто, как самая образная единица языковой картиной мира, служит отражением картины мира в языке. Каждый язык на протяжении своей истории становится отражением обычаев, характера, культурно-исторических ценностей определенного народа. Язык играет первостепенную роль в познании человеком окружающего мира.

Современные литературные языки европейского ареала обнаруживают в своих фразеологических системах гораздо больше общего, чем различного, что особенно проявляется в пословицах:

Бог дал – бог взял. – Gott hat’s gegeben, Gott hat’s genommen.

Не хлебом единым жив человек. – Der Mensch lebt nicht vom Brot allein.

Бог любит троицу. – Aller guten Dinge sind drei.

На бога надейся, а сам не плошай – Hilf dir selbst, dann hilft dir Gott [5].

Это объясняется тем, что многие пословицы заимствованы из конкретных текстовых источников, значимых для культуры многих стран. Это в первую очередь Библия. Так пословица «бог дал, бог взял», как отмечают А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский, является воспроизведением слов Иова: «И сказал: наг я вышел из чрева матери моей, наг и возвращусь. Господь дал, Господь и взял; да будет имя Господне благословенно!» (Книга Иова) [1, с.27].

Следует отметить, что религиозная тематика - это наиболее консервативный элемент картины мира. Религия менее всего склонна к эволюции. Она предстает как совокупность нормированных текстов. Такая особенность религии делает ее одним из базовых элементов, обеспечивающих взаимопонимание индивидуальных картин мира. Однако, религиозные воззрения - это, с одной стороны, философия существования мира и человека в мире и, с другой, - система, транслирующая религиозные ценности в общество. Взаимодействие культур не только плодотворно, но и необходимо для свободного развития любой нации.

В.С.Жидков и К.Б.Соколов подразделяют все культуры, а соответственно и картины мира различных народов, на *донорские* и *реципиентные* [3, с. 114].

На протяжении веков культуры Древней Греции, Рима, Франции были донорскими. Этим можно объяснить, почему пословицы в русском и немецком языках, основанные на библейских выражениях или на цитатах из различных литературных произведений, имеют одинаковое лексическое наполнение и синтаксическую структуру.

В добрый час молвить, в худой промолчать – in guter Stunde soll man sprechen, in böser soll man schweigen.

Глас народа – глас божий. – Volkes Stimme, Gottes Stimme.

Аппетит приходит во время еды. – Der Appetit kommt beim Essen [5].

Фраза «*аппетит приходит во время еды*», ставшая пословицей, принадлежит епископу г. Ле Ман Жерому де Анже, известному своими полемическими выступлениями против протестантов, стала крылатой благодаря роману Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», где ее произносит один из персонажей [2, с. 39].

Все пословицы как единицы языковой картины мира можно подразделить на *универсальные* и *индивидуальные*. Перевод *универсальных* пословиц, о которых мы говорили ранее, осуществляется через калькирование, дословный перевод. Религиозные тексты не подлежат интерпретации – их перевод зафиксирован в канонических текстах. При переводе крылатых фраз из различных произведений, ставших пословицами, переводчик также ориентируется на дословный перевод.

При переводе *индивидуальных* пословиц используются различные способы перевода, где возможно – дословный перевод. В большинстве своем дословным переводом переданы на немецкий язык русские пословицы в «Кратком словаре пословиц» «Das kleine Sprichwörter-Buch», изданном в свое время в ГДР:

Богатому телята, бедному ребята. – Der Reiche hat die Rinder, der Arme hat die Kinder.

Сытый голодного не разумеет. – Der Satte versteht den Hungrigen nicht [6].

Последней пословице есть близкое соответствие в немецком языке: «*Der Satte weiß nicht, wie dem Hungrigen zumute ist*» [5, с.85] и дословный перевод в данном случае излишен.

Дословный перевод используется и при переводе пословиц, отражающих философское мировоззрение, общечеловеческие ценности, которые также можно отнести к универсальным.

Много денег – много и хлопот. – Je mehr Geld, desto mehr Sorgen.

Не место красит человека, а человек место. – Der Mann ehrt das Amt, nicht das Amt den Mann.

Тем не менее, в большинстве случаев приходится прибегать к другим способам перевода, например, к приближенному переводу:

Москва не сразу строилась. – Rom ist nicht an einem Tage erbaut worden.

Язык до Киева доведет. – Mit Fragen kommt man durch die Welt.

Wer den Pfenning nicht ehrt, ist des Talers nicht wert. – Копейка рубль бережет.

При переводе данных пословиц дословный перевод неуместен, так как у немецкого читателя не возникнет необходимая ассоциация с названиями данных городов, с названием монет, а скорее непонимание. В таких случаях переводчик должен выбирать приближенный перевод, т.е. адекватную замену с помощью привычной и употребляемой пословицы в данной ситуации в языке перевода.

Пословицы наиболее полно отражают специфику языковой картины мира с эмоциональной точки зрения, имеют назидательный, всеобщий характер, характеризуют мировое сообщество как с точки зрения универсальности, так и индивидуальности. С точки зрения взаимоотношения языков они могут быть и донорскими, и реципиентными. Способ перевода пословиц зависит от их происхождения, распространения, употребительности и индивидуальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Баранов А.Н., Добровольский Д.О.* Основы фразеологии. М., 2016. 312 с.
2. *Бинович Л.Э., Гришин Н.Н.* Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1975. 656 с.
3. *Жидков В.С., Соколов К.Б.* Искусство и картина мира. СПб, 2003. 464 с.
4. *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1976. 543 с.
5. *Цвиллинг М.Я.* Русско-немецкий словарь пословиц и поговорок. М., 1984. 216 с.
6. *Anneliese Müller-Hegemann, Luise Otto.* Das kleine Sprichwörter-Buch. Leipzig, 1972. 152 S.

Молнар А. А.
Кургузенкова Ж.В.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ВОСПРИЯТИЯ БЕЛОГО ЦВЕТА В ВЕНГЕРСКОМ, РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В исследовании с помощью анализа культурного компонента и концептуальных признаков фразеологических единиц венгерского, русского, английского и французского языков рассматриваются особенности восприятия белого цвета представителями четырех культур. Выявленные показательные расхождения в восприятии белого цвета, а также когнитивных связей, которые выстраиваются вокруг самого простого элемента цветовой гаммы, позволяют глубже осмыслить различия в картине мира предлагаемых этносов.
Ключевые слова: лингвоцветовая картина мира, концептуальные признаки, ассоциации, метафорический перенос, фразеология, белый цвет, венгерский язык, английский язык, французский язык, русский язык.

Molnar A.A.
Kurguzenkova Zh.V.,

CONCEPTUAL DIFFERENCES IN THE PERCEPTION OF WHITE COLOUR IN HUNGARIAN, RUSSIAN, ENGLISH AND FRENCH LANGUAGES

Abstract. The study, using the analysis of the cultural component and conceptual features of the phraseological units of the Hungarian, Russian, English and French languages, considers the peculiarities of white colour perception by representatives of four cultures. The revealed indicative differences in the perception of white color, as well as cognitive connections, which are built around the simplest element of the colour spectrum, make it possible to understand more deeply the differences in the picture of the world of the proposed ethnic groups.
Key words: linguocolour picture of the world, conceptual signs, associations, metaphorical transfer, phraseology, white colour, Hungarian language, English, French, Russian.

Компаративное изучение концептуальных особенностей восприятия цвета в разных языках - одна из актуальных тем в современной лингвистике. Анализ различий употребления прилагательных, обозначающих цвет, во фразеологических единицах, сравнение смысловых ассоциаций и метафорических переносов, которые каждым этносом закладываются в восприятие цвета, позволяют выстроить концептуальную и лингвокультурную картину мира носителей рассматриваемых языков, по-новому осмыслить особенности языкового мышления данных народов. Учитывая, что изучаемые языки принадлежат к различным языковым группам – финно-угорской, славянской и романо-германской, исследование позволяет делать некоторые выводы относительно ключевых различий в восприятии самого общего для всех базового цвета палитры –

белого. Выявленные показательные расхождения в восприятии белого цвета, а также когнитивных связей, которые выстраиваются вокруг самого простого элемента цветовой гаммы, позволяют глубже осмыслить различия в картине мира предлагаемых этносов.

Восприятие цветового пространства во многом определяется сложившейся в данном обществе языковой и культурной традицией. Цветовые ассоциации занимают исключительно важное место в жизни человека. Так было с незапамятных времен, и, наверное, раньше язык цветов для людей был намного выразительнее, чем сегодня. Воины своим боевым нарядом стремились вызвать возбуждение и страх; жрецы, украшая жертвы цветами и позолотой, - благоговение, восторг, экстаз; цари, одетые в золото и драгоценные камни, - трепет и дрожь, чувство собственного ничтожества у подданных; а пестрые циновки и яркое убранство жилищ помогали людям переключаться с труда на отдых и семейные радости. Известно, что у многих европейских народов символика цветов даже регулировалась законом: от Древнего Рима до елизаветинской Англии законы запрещали, например, носить фиолетовый цвет кому-либо кроме близких членов королевской семьи. В некоторых культурах простолюдинам запрещалось носить красный – пурпур был привилегией царей. Известно, что и в настоящее время красный и желтый считаются цветами высокомерия и гордости среди мусульман, и ношение одежды этих цветов не приветствуется.

Такой «язык» цвета постепенно формировал лингвоцветовую картину мира различных этносов. Сопоставительный анализ восприятия некоторых цветов русских, англичан и французов проводился в некоторых работах ранее [5]. В данной работе мы ставим своей задачей рассмотреть эту тему более крупным планом и осветить вопросы, связанные со сходствами и расхождениями в членении лингвоцветовой картины мира представителями трех языковых групп в четырех языках - венгерском, русском, английском и французском - на примере фразеологических единиц (далее ФЕ) с компонентами, обозначающими белый цвет.

Объектом настоящего исследования является сопоставление концептуального восприятия белого цвета в четырех вышеперечисленных языках.

Предметом исследования является фразеологическое и метафорическое употребление групп слов - обозначений белого цвета в исследуемых языках как в концептуальном, так и в лексико-семантическом плане. Во всех четырех языках лексема «белый» имеет широкий спектр переносных значений и широко используется во фразеологии, и смысловые ассоциации как элементы концепта «белый», которые ложатся в основу метафорических переносов в разных языках, представляют особый интерес.

В процессе мыслительной деятельности концепты поворачиваются разными сторонами, актуализируя разные признаки или совокупность признаков. Языковые единицы, представляющие концепт в языке, не могут выразить всех концептуальных признаков одновременно, эти признаки проявляются именно при различном употреблении языковых единиц, при различной сочетаемости лексем, причем в каждом случае концепт раскрывается той или иной своей стороной. Таким образом, концепт состоит из различных смысловых элементов, которые могут актуализироваться в процессе мышления в зависимости от интенции говорящего. Именно этот механизм предоставляет возможность для творческого переосмысления признаков концепта, обеспечивает динамичное развитие языка и является потенциальной основой для дальнейшего развития языка в следствие таких языковых процессов, как метафора, метонимия и т.п.

Концепты отражают действительность в человеческом сознании и зависят от окружающих реалий, а не от языка. При возникновении новых денотатов – например, новых объектов, понятий и явлений, возникает необходимость их словесного обозначения. Для вербализации новых явлений человеческое мышление зачастую прибегает к механизму метафоры – переосмысления лексического значения уже имеющегося в языке слова. Когнитивные признаки уже существующего концепта позволяют вследствие ассоциативности мышления человека создавать новые концепты.

В.Г.Гак относит метафору к «одному из универсальных семантических процессов языка» [1, с. 45]. Многие исследователи отмечают постоянное стремление языка к интенсификации смысла, т. е. приданию языковым единицам большей выразительности, яркости. Метафорические переносы смысла являются одним из мощнейших средств такой интенсификации.

Фразеология, семантическое переосмысление и словообразование отражают когнитивные ассоциации, которые возникают у каждого народа в связи с тем или иным цветом, вызывая при этом определенные представления, впечатления, чувства. В каждом языке названия даже основных цветов, совпадая в своих первых значениях, обычно не сходятся в производных и в их фразеологическом использовании, будучи обусловлены культурной, исторической, религиозной и языковой традициями.

Начнем с рассмотрения белого цвета и его восприятия в венгерском и русском языках, а затем сравним свои наблюдения с языками, представляющими западноевропейские культуры.

Наименьшее количество метафорического переосмысления прилагательного «белый» встречается в венгерском языке, и носит оно главным образом ассоциативный характер по цвету: *fehér, mint a fal* –

белый, как стенка, *fehér, mint a hab* - белый, как пена; *a fehér hajú öregember* – старик с седыми (в венгерском языке – белыми) волосами*; a fehér szakállú varázsló* - колдун с седой бородой.

В некоторых случаях лексема «*fehér*» - «белый» ассоциирует со снегом, и вследствие метафорического переноса белым становится пейзаж, либо всеми любимый праздник Рождества: *a fehér táj – белый пейзаж; fehér karácsony - белое Рождество* (когда на праздник 25 декабря ложится снег; оно противопоставляется «черному» Рождеству – когда снег еще не ложится, и земля темная).

Еще одно типичное употребление лексемы, когда «белый» становится символом чистоты и невинности, в сочетаниях с душой человека, его характером: *A kislány fehér lelke* – чистая душа девушки.

Интересным в культурологическом плане является употребление ФЕ *a fehér tulipán* – белый тюльпан: в венгерской культуре выражение это является реминисценцией, отсылающей к известной детской истории о том, как белый тюльпан, который сильно переживал, что он не такой красивый, как его разноцветные товарищи, подружился с синей бабочкой, а затем, когда той угрожала опасность, спрятал ее в своих лепестках и тем самым спас ей жизнь. Белый тюльпан стал, таким образом, символом дружбы, надежного убежища, и т.п. Интересно, что и сегодня в Венгрии можно найти много гостиниц с названием *A fehér tulipán*, например, в г. Дебрецен, а также мелкие предприятия часто носят такое название.

Для русского языка также свойственно метафорическое употребление лексемы «белый» по цветовой ассоциации: *белый как полотно;* либо с целью обозначения природного явления: *белые мухи* – первые снежинки осенью, которые напоминают мух белого цвета.

Однако в русском языке гораздо больше, чем в венгерском, представлены фразеологизмы с использованием лексемы «белый»: *белый свет* – весь мир, все люди ("Весь *белый свет* против меня"); *белое пятно* – неисследованное географическое место, либо непроработанный, неисследованный вопрос в науке; *шито белыми нитками* - так говорят, когда человек неумело скрывает какой-либо факт; *доводить до белого каления* или *доходить до белого каления* – доходить до крайней степени раздражения, когда человек теряет самообладание; *сказка про белого бычка* - бесконечное повторение чего-то с самого начала; *дела как сажа бела* – шутливый фразеологизм на случай, если дела складываются не так благоприятно, как человеку хотелось бы.

И в венгерском, и в русском языке встречаем ФЕ *чёрным по белому – a fekete-fehér kép*, значение данных ФЕ в двух языках полностью совпадает: объяснить что-либо подробно, ясно, четко и понятно, чтобы не осталось вопросов.

Сравнив ФЕ с лексемой «белый» в венгерском и русском языках с английским и французским, удалось выявить ряд существенных

несоответствий, основным из которых является количественное несовпадение: если в венгерском языке таких ФЕ обнаруживается весьма немного, в русском языке их сравнительно больше и лексема «белый» приобретает в большем количестве случаев метафорическое употребление и ассоциативный смысл, то в исследуемых романо-германских языках наблюдается широкое распространение ФЕ с опорой на белый цвет, в которых он приобретает различные смысловые значения в зависимости от того, какие смысловые признаки концепта актуализируются.

Нам удалось сгруппировать смысловые признаки концепта «белый» в рассматриваемых языках в несколько категорий:

1) добро, милосердие, любовь и другие понятия, соответствующие общечеловеческим ценностям;

2) чистота и непорочность. Белая лилия на протяжении многих веков христианской культуры в западноевропейских странах олицетворяет чистоту и невинность. В христианстве белая лилия – неотъемлемый атрибут Девы Марии, который символизирует ее чистоту. В эпоху Возрождения белая лилия становится обязательным элементом сцены Благовещения [9]. В искусстве романтизма и символизма также широко используется образ белой лилии.

Современная пасхальная традиция Великобритании отводит белой лилии особое место. Белыми лилиями, которые олицетворяют чистоту, надежду и материнство, украшают алтарь в церкви. В современном английском языке мы обнаруживаем культурную реминисценцию на этот символ в образной основе следующей ФЕ: *lily-white reputation* - незапятнанная репутация. Аналогичный образ фигурирует и в составе французской ФЕ, правда, сравнительного типа: *blanc comme un/le lis* – белый как лилия.

Ни в венгерском, ни в русском языках, однако, образ белой лилии не является традиционным, и ФЕ с таким употреблением выявить не удалось.

3) признак физической чистоты предмета. Такое употребление особенно присуще французскому языку, например: linge blanc - чистое белье; mettre une chemise blanche - надеть чистую рубашку; assiette blanche - чистая тарелка; page blanche - чистая страница.

Для венгерского и русского языков совсем не свойственно употреблять лексему «белый» в значении чистый. *Белые ночи* как в русском, так и венгерском языке *fehér éjszaka* описывают природное явление в определенных географических зонах планеты, когда ночью не темнеет. В этих зыках употребление прилагательного «белый» для обозначения чистоты уступает место собственно прилагательному «чистый»: чистая тарелка, чистая рубашка, и т.п.

4) признак противопоставления в смысловой паре: белый – черный, белый – красный, и т.п. Такие смысловые переносы свойственны всем четырем языкам: светлый *(белое вино – красное вино/ vin blanc/ white wine/*

piros bor – fehér bor, белое мясо курицы/ fehér hús/ white meat / viande blanche). При этом второй член противопоставления не имеет особого значения: белое вино противопоставляется красному; белое / светлое пиво - темному; светлое время суток (средь бела дня) – противопоставляется ночи; лишь в редких случаях можно встретить этот цвет в значении «чистый» (белая горница). Французское слово «blanc» в своем первом значении совпадает с русским (vin blanc), однако не употребляется во втором значении (средь бела дня - en plein jour)

5) признак отсутствия каких-либо характеристик, где лексема «белый» обретает значение «пустой, с отсутствием чего-либо, отличающийся от обычного». рассмотрим примеры из французского языка: nuit blanche - ночь без сна; vers blancs - белые стихи, стихи с отсутствием рифмы; bulletin blanc - незаполненный бюллетень, mariage blanc - фиктивный брак; bal blanc - бал без кавалеров; coup blanc - напрасное усилие; saignée blanche - неудачное кровопускание; billet blanc - невыигравший билет в лотерее; voix blanche - беззвучный от ярости голос; sourire blanc – натянутая улыбка.

Такое употребление наиболее свойственно французскому языку, в остальных рассматриваемых языках эта идея выражается главным образом либо прилагательным «чистый», либо причастиями с отрицательными значениями: «незапятнанный» (репутация), «нетронутый», и т. п.

Следует отметить еще одно интересное употребление слова «белый», свойственное всем четырем языкам, в очень частотных ФЕ. *Белая ворона* - выражение, в русском означающее человека, не такого, как все, явно отличающегося от толпы, и *fehér varjú* в венгерском языке, однако, не совпадающее с русским по значению: в последнем случае выражение означает очень редкий предмет, или исключение из правила.

И в том, и в другом языке выражение это может иметь как отрицательную, так и положительную коннотацию, в отличие от английских только отрицательных аналогов: *stick out like a sore thumb* или *a square peg in a round hole*. Во французском языке встречается аналогичное выражение *merle blanc,* где в качестве субстантивного компонента ФЕ служит «дрозд», а не «ворона», однако в цветообозначениях «диковинного человека» в ККМ всех изучаемых народов расхождений нет.

Интересно происхождение выражения «белая ворона»: очевидно, связано оно с явлением альбинизма: отсутствие красящего пигмента в коже или шерсти вызывает нетипичный для вида белый цвет у животных, птиц и даже рыб. Однако ворона-альбинос встречается в природе крайне редко, что и позволило римскому поэту-сатирику Ювеналу (I-II века н.э.) высказать следующее сравнение: «Раб может выйти в цари, пленник - дождаться триумфа. Только удачник такой редкостней белой вороны...» Выдумка Ювенала пришлась по душе, обрела распространение. С тех пор

прошло две тысячи лет, а мы все еще говорим: «Это белая ворона», встречая, человека, резко выделяющегося из окружающей среды теми или иные качествами.

6) признак положительной коннотации для отрицательного явления. Как в русском, так и в венгерском языке встречаем сочетание прилагательного «белый» с чувством зависти: *белая зависть, fehér irigység.* И в том, и в другом языке «белый» на этот раз уточняет оттенок чувства – не настоящая зависть, не сопряженная со злобой или ненавистью, но, наоборот, с восхищением, уважением или симпатией. Такое употребление в некоторой степени перекликается с английской ФЕ *white lie* – ложь во спасение, однако в английском оно больше характеризует поступок, а не чувства человека.

7) признак положительности. Такое употребление несвойственно для представителей романо-германских языков, однако совпадает в восприятии в русском и в венгерском. В данном случае оно сопряжено с мечтой, ожиданием счастья, надеждой на светлое будущее, например: *ожидать принца на белом коне, поплыть на белом пароходе* ср. в венгерском: *herceg egy fehér lóvon – принц на белом коне, élni a fehér kastélyban – жить в белом замке.*

На подобных положительных ассоциациях в русском и венгерском языках основаны ФЕ, отражающие социальный статус человека, его благородное происхождение: *белая кость* в русском, *fehércsontú* в венгерском языке, причем значение ФЕ в обоих языках полностью совпадает. По-видимому, от этой ФЕ в обоих языках прижилось и широко используется и другое выражение: *как белый человек, mint egy fehér ember* – в значении: делать что-нибудь в хороших условиях, например, жить, работать, поесть как белый человек, и. т.п. Аналогичное употребление наблюдаем и в венгерском языке, в отличие от английского и французского.

8) признак интенсивности негативного явления. В русском, английском и французском языках у белого цвета зачастую встречаются негативные коннотации: *to be white-hot* - быть разъяренным, *доведенным до белого каления*; *white-knuckle* - событие или путешествие, которое вызывает сильное волнение из-за его опасности (отсюда *white-knuckler* – комок нервов); *to turn white – побледнеть, побелеть как полотно*; *to bleed white* – обескровить; обобрать до нитки; *at a white heat* – в бешенстве, в ярости. Во французском: *être blanc (de peur)* – побледнеть; *mettre qn en blanc* – разорить, обобрать до нитки. Таким образом, белый цвет стал обозначать в трех языках высокую степень интенсивности чего-либо.

9) признак отрицательного явления.

В английском языке мы находим ещё одну интересную ФЕ, в которой белый цвет имеет явно выраженную негативную коннотацию: *white elephant* - очень дорогая, но бесполезная вещь. По легенде, король Сиама

подарил белого индийского слона одному из своих недругов, который славился своей жадностью, чтобы тот потратил все свои сбережения на содержание редкого животного.

В венгерском языке встречаем аналогичную ФЕ: *a fehér elefánt*, которая совпадает с английским языком по негативной коннотации, однако имеет совсем другое значение. Так называют в венгерском языке государственных лиц, деятельность которых приносит стране больше вреда, чем пользы, а зачастую стоит больших потерь в бюджете страны, однако, освободиться от таких политических лидеров либо невозможно, либо крайне затруднительно. По ассоциации так стали называть любого человека, на содержание которого уходит много денежных средств и который не приносит никакой пользы семье или обществу, а освободиться от него не представляется возможным.

В русском и французском языках подобная ФЕ отсутствует.

Проанализированный языковой материал показал, что концепт «белый» в четырех исследуемых языках, может включать в себя как ярко окрашенные, так и абсолютно нейтральные, а зачастую и полностью противоположные смысловые элементы, начиная от чистоты и непорочности и до крайне отрицательных явлений, причем в некоторых языках склонны в большей степени актуализировать положительные концептуальные признаки, тогда как в других – отрицательные.

Было выяснено, например, что французское «blanc» значительно чаще, чем английское «white», употребляется в значении «чистый»: *linge blanc* - чистое белье; *page blanche* - чистая страница. В английском же языке «white» в данном контексте обозначает напрямую «белый цвет чего-либо». Например: *white goods* – холодильники, плиты и др. предметы домашнего обихода. Но, если «white» не достаточно репрезентативно представлен в английских ФЕ со значением «чистый», то примеров, в которых «белый» используется для обозначения «честности» немало и в английском языке: *to be whiter than white* - быть предельно честным, нравственным; *white hands* - честность, незапятнанность, невиновность; *white light* - в объективном освещении; *white wedding* - свадебная церемония, все атрибуты которой подчеркивают чистоту и непорочность невесты.

Что же касается венгерского и русского языков, они показывают много сходного в употреблении белого цвета в различных словосочетаниях, и в целом можно сделать вывод, что «цветовых» ассоциаций с лексемой «белый» в обоих этих языках значительно меньше, чем в представителях романо-германской группы, при этом гораздо чаще актуализируются либо нейтральные, либо отрицательные концептуальные признаки: белая ночь, дойти до белого каления, *a fehér elefánt*, и т.п. Мало находим в этих языках примеров ассоциации белого цвета с честностью, непорочностью, чистотой.

Однозначно, разные национальные культуры не могут совпадать совершенно, поскольку исторические и культурные условия формирования картины мира у каждого этноса свои. Однако, помимо выявленных различий при сопоставлении ФЕ с компонентом «белый» в своем составе, были обнаружены и сходства актуализируемых концептуальных признаков в случае метафорических переносов и формирования ФЕ в венгерском, русском, английском и французском языках, несмотря на их принадлежность к различным языковым группам, что и свидетельствует о совпадениях концептуального восприятия окружающего мира, особенно, если в основе ФЕ лежат некоторые единые представления об устройстве мироздания, так называемые языковые универсалии.

В заключении хотелось бы отметить, что цвет, будучи базовым объектом исследования различных областей научного знания, представляет собой важнейший аспект восприятия человеком окружающей действительности, и анализ отображения цветовых концептов в языке позволяет выявить особенности мышления различных народов мира.

Фразеологические единицы с компонентом «белый цвет» в своем составе заполняют пробелы в лексической системе языка путем актуализации различных концептуальных признаков, спектр которых в исследуемых языках оказался чрезвычайно разнообразным и даже противоречивым. Однако, во многих случаях именно они являются единственными способами передачи смысловых нюансов новых концептов, связанных с предметами и явлениями окружающей человека среды.

Дальнейшие исследования в сфере формирования концептуальной картины мира, связанной с восприятием цветовой палитры, могут с большей точностью выявить различия в мировосприятии и образе мышления различных этносов, показать особенности формирования цветовых концептов, категоризировать концептуальные признаки, составляющие данные концепты народов мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гак В.Г.* Беседы о французском слове. М., 1966. 338 с.
2. *Гак В.Г.* Введение во французскую филологию: Учебное пособие для студентов I курса педагогических институтов по специальности №2103 "Иностранные языки" М., 1986. 303 с.
3. *Гак В.Г., Ганшина К.А.* Новый французско-русский словарь. М., 2000. 1168 с.
4. *Кролль М.И.* К вопросу о переносных значениях слов, обозначающих зеленый цвет, во французском и русском языках // Сопоставительно-семантические исследования русского языка. Воронеж, 1980. С. 59-62.
5. *Кургузенкова Ж.В.* Лингвоцветовая картина мира представителей французской и русской национальных культур (на примере фразеологии) // Вестник РУДН Серия «Лингвистика» №1. М., 2014. С. 87-91.

6. *Молотков А.И. (ред.)* Фразеологический словарь русского языка. М., 1968. 543 с.
7. *Назарян А.Г.* Словарь устойчивых сравнений французского языка. М., 2000. 334 с.
8. *Телия В.Н.* Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты. М., 1996. 288 с.
9. *Яранцев, Р. И. и др.* Русская фразеология. Словарь-справочник. М., 2001. 845 с.
10. *Ayto J.* Oxford Dictionary of English Idioms. Oxford, 2010. 316 p.
11. *Carr-Gomm S.* Dictionary of Symbols in Art. London, 1995. 240 p.
12. *Cazelles N.* Les comparaisons du français. Paris, 1996. P. 49-52.
13. *Duneton C.* Le Bouquet des Expressions Imagées. Paris, 1990.
14. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Oxford, 2003. 1748p.
15. Magyar értelmező kéziszótár. – Bp., 2007. – 900 p.
16. *Rey A.* Dictionnaire des Expressions et Locutions Figurées. Paris, 2002. 1086 p.
17. Oxford Advanced Learners' Dictionary. Oxford, 2011. 1896 p.
18. *Szirmay István.* A Magyar tolvaynyelv szótára. Budapest. 2013.
19. www.szotar.net

Персикова Т.Н.

ДИСКУССИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается дискуссия как вид учебной деятельности, в процессе подготовки к которой студенты приобщаются к нормам поведения, свойственным культуре изучаемого языка. Студенты изучают культурные различия невербального поведения с точки зрения использования дистанции, жестов, мимики, эмоций, допустимости касания и т. д., а также паравербального поведения: громкости и скорости высказывания, роли пауз, очередности высказываний и допустимости перебивать говорящего. Осознав эти различия, студенты развивают необходимую лингвокультурную коммуникативную компетенцию.
Ключевые слова: дискуссия, культура, нормы поведения, невербалика, паралингвистика, коммуникация, лингвокультурная компетенция.

Persikova T.N.

DISCUSSION AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUISTIC-CULTURAL COMMUNICATION SKILL

Abstract. The article focuses on discussion as a kind of learning activity at an English lesson that helps students to get acquainted with new norms of behavior typical of English-speaking countries. It shows differences in non-verbal behavior in terms of using space, gestures, mimics, emotions, touch, etc. as well as such elements of paralinguistics as pace of speech, pause time, turn-taking and interrupting. When students are aware of different norms of behavior in intercultural context they develop the necessary linguistic-cultural communication skill.
Key words: discussion, culture, norms of behavior, body language, paralinguistics, communication, linguistic-cultural competence.

В современном обществе исследователей все активнее привлекают проблемы межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, взаимодействия языка и культуры. «...Язык не существует вне культуры... Как один из видов человеческой деятельности, язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной» [7, с.15]. Не случайно в процессе преподавания иностранного языка задаче развития лингвокультурной коммуникативной компетенции, пониманию культурных ценностей стран изучаемого языка и осознанному овладению различными стилями общения придается большое значение.

Дискуссия, как и многие другие формы человеческого общения, например, деловые переговоры или светская беседа, подчинена определенным культурно обусловленным правилам, включающим выбор темы, порядок ее обсуждения, стиль общения, а также социально

допустимые вербальные, невербальные и паравербальные средства коммуникации. Поскольку законы, нормы и стиль коммуникации различаются в разных культурах, а в соответствии с принципом культурного релятивизма не существует культур, которые призваны быть образцом, мерой правильности, соответствие которой делит культуры на лучшие и худшие, то в процессе обучения студентов умению вести дискуссию на иностранном языке неизбежно возникает необходимость прежде всего в теоретических знаниях, а затем и в развитии практических навыков применения лингвокультурной коммуникативной компетенции [3, с. 131].

Ричард Брислин в своей работе *Understanding culture's influence on behavior* говорит о двух противоположных манерах человеческого поведения в условиях межкультурного общения - *cultural flexibility*, что можно перевести как способность к мобильности, приспособляемости к иным культурным нормам, и *cultural rigidity*, некой присущей человеку неизменности, непреклонности в восприятии чужих культурных норм и ценностей [10, с. 211]. Если первое качество дает возможность коммуниканту изменять свое поведение, манеру общения, стиль языка в зависимости от требований новой ситуации коммуникации в рамках иной культуры, то второе, при котором коммуникант следует только собственным культурным нормам, признает только их правильными, а все остальные неверными и неприемлемыми, представляет собой одну из самых распространенных и сложно преодолимых трудностей в межкультурной коммуникации. Следовательно, в процессе проведения дискуссий, которые в рамках урока иностранного языка создают условия, максимально приближенные к ситуации реального общения, необходимо развивать у студентов эту культурную подвижность или адаптивность.

Существуют значительные различия в моделях поведения представителей российской и англосаксонской культур, однако в данном исследовании уместно рассмотреть только те, которые определяют поведение людей в ситуации дискуссии. Прежде всего, это отношение ко времени. «В отличие от англосаксов, которые в значительной степени сконцентрированы на деле, время для русских связано не с поставленными целями, а скорее, с людьми и событиями. Лучшая форма инвестирования времени для них — межличностное взаимодействие. Таким образом, распределение времени у русских подчинено скорее не делу, а эмоциям, для них важнее достойно закончить процесс общения, не всегда делового, но и личного, пусть даже без материальной выгоды для себя» [6, с. 274]. Поскольку восприятие времени при дискуссии всегда влияет на соблюдение регламента, русских студентов необходимо обучать осознанию важности такой нормы в англосаксонской культурной традиции, как строгое следование установленному регламенту, который определяет время для всей дискуссии, объем отдельных высказываний,

время, отведенное на комментарии, критику и выражение собственного мнения.

Способ получения информации и отношения к ней у нас разный: они больше ориентируются на цифры и факты, мы скорее нацелены на диалог, информация нам кажется более достоверной, если она получена из первых рук — устно, мы доверяем не столько профессионалам и компетентным источникам, сколько тем, на кого можно положиться. По мнению ученых-психологов, «у русских есть особые способности к интуиции и предчувствию, у них больше восточной иррациональности, чем западной рациональности, эмоции всегда преобладают над разумом, а страсти — над материальными интересами. Не стоит ждать от них и объективности» [6, с. 292]. Если говорить о содержательной части общения, здесь также заметны различия между англосаксонской и русской коммуникативными культурами. Общеизвестный английский *small talk* — бессодержательный разговор, поверхностное общение — играет важную коммуникативную роль. Помимо заполнения пауз он является средством установления контакта, создания доброжелательной психологической атмосферы. В русской коммуникативной культуре отсутствие информативности, напротив, оценивается отрицательно, одним из главных достоинств говорящего признается умение сообщить интересную информацию.

В английской культуре эмоциональная сдержанность и самоконтроль являются важнейшими особенностями поведения, вызывающими уважение и симпатию окружающих. «Открытое проявление чувств, особенно негативных, не приветствуется, подобное поведение считается свидетельством недостаточной зрелости, невоспитанности человека, ставит окружающих в неловкое положение» [2, с.100]. В русской культуре, напротив, приветствуется свободное проявление эмоций, особенно положительных. Такие черты, как романтизм, чувствительность, импульсивность, оцениваются позитивно. Данные различия приводят к неоднозначному восприятию друг друга англичанами и русскими, затрудняют понимание и мешают общению. «При обсуждении у русских есть свой стереотип поведения: они могут вас неожиданно перебить, если им пришла в голову интересная мысль... У них не такое сильное уважение к самой мысли, к логическим доводам, как у западных людей. Они легко могут перейти от рассмотрения вашей мысли к обсуждению ваших личных качеств и ошибок» [6, с.281]. Таким образом, обучая студентов дискутировать при межкультурной коммуникации, следует делать акцент на аргументах, основанных на фактах и цифрах, а не на эмоциональных высказываниях, а также развивать в себе способность контролировать и сдерживать собственные эмоции.

В русской культуре по-прежнему сильна дистанция власти, руководителя воспринимают как более компетентного, важного и значимого, традиции авторитарного делового взаимодействия все еще

сильны. Подобная тенденция ориентации на главного в какой-то степени переносится на преподавателя [4, с.201], затем на ведущего «круглого стола» или иногда на самого сильного студента в группе, того, кто больше знает или быстрее и грамотнее говорит. Идея равенства всех без исключения участников дискуссии не всегда срабатывает. Наших студентов, привыкших к иерархии в общественных отношениях, необходимо приобщать к идее эгалитарности, социального равенства. При дискуссии это означает равное распределение времени на высказывание и равное внимание к каждому участнику. Также непроста в идентификации и требует достаточно долгого времени для развития такая норма западного поведения при общении, как внимание к чувствам собеседника, например, способность понять, почему кто-то из участников дискуссии (особенно в рамках студенческой аудитории) молчит: ему нечего сказать или он недостаточно напорист, чтобы «пробиться» со своим высказыванием?

Жесты и мимика в англосаксонской и русской культурах используются по-разному. Ограниченная жестикуляция, как и сдержанная, неинтенсивная мимика, являются признаком воспитанности и хороших манер у англичан. «Русские используют жесты намного больше: они кивают головой в знак согласия, качают головой, когда не согласны, пожимают плечами или разводят руки, когда говорят «не знаю» и т. д. При этом жесты рукой имеют б*о*льшую амплитуду, чем западноевропейские, и занимают большее пространство» [2, с.95]. Русские — народ тактильный, они любят ощущать вещи материально, дотрагиваться до них. Будучи увлеченными беседой, они могут преодолеть дистанцию между вами, дозволенную европейским или американским этикетом, и придвинуться поближе, тем самым нарушая одно из важнейших коммуникативных табу и проникая в вашу интимную зону общения. Это значит, что им интересно с вами, они не хотят упустить малейшей детали из вашего разговора. Иногда они дотрагиваются до плеча или рукава собеседника, что является признаком доверия или особого расположения к вам. Прикосновение к человеку для привлечения внимания - также довольно распространенный тип поведения в контактных культурах, к которым относится Россия, в отличие от англичан, для которых это табу, или американцев, которым очень важно соблюдение личной зоны автономии, представляющим дистантные культуры [5].

У нас разное отношение к такому мимическому проявлению, как улыбка, и разное его понимание. Русские не готовы следовать традиции формально вежливых улыбок при общении, так свойственных американцам или европейцам. Нам важна искренность и доброжелательность, а не просто соблюдение этикета. Для русских улыбка — это выражение искреннего расположения к собеседнику, симпатии, хорошего отношения, а ее отсутствие совсем не означает враждебности

или проявления негативных чувств, как кажется иностранцам. Однако, поскольку данная коммуникативная особенность воспринимается негативно и той, и другой стороной: чрезмерная, с точки зрения русских, улыбчивость англичан, а особенно американцев, расценивается нами как неискренность и лицемерие, и, наоборот, неулыбчивость русских расценивается как недружелюбие и неприветливость, - студентов необходимо не просто информировать об этой трудности в межкультурной коммуникации, а рекомендовать им чаще улыбаться как в межкультурном контексте, так и в процессе изучения иностранного языка и культуры, особенно в таких ситуациях обучения, как ролевые игры или дискуссия, которые максимально приближены к реальным ситуациям общения.

Стиль или манера поведения во время дискуссии также включает в себя паравербальные факторы, такие как манера речи, соотношение между репликами и паузами, объем высказывания, степень комфорта и взаимной приязни, которые создают собеседники при общении. При этом неправильный стиль поведения — одна из самых сложных для анализа трудностей при межкультурной коммуникации [8]. Американская манера поведения при дискуссии точно соответствует следующим правилам: не перебивать собеседника, не устраивать долгих пауз в разговоре, заполняя их *small talk,* не отводить себе больше времени на высказывание за счет других участников дискуссии (что в английском языке компактно выражено одним словом *dominate*), четко соблюдать принцип очередности высказывания. В англосаксонских культурах также существуют ограничения на экспрессивность высказывания, количество используемых жестов и телодвижений, снижена категоричность в выражении несогласия и недовольства. Согласно западным нормам общения, вы не должны говорить что-то, что может обидеть собеседника, например, эмоционально спорить, доказывая свою правоту. С точки зрения американцев, обнаружив тему или предмет разговора, ведущий к несогласию собеседников, следует просто признать это и перейти к другому, который приведет к согласию, отсюда известное выражение в английском языке: *Let's agree to disagree.* «По всей вероятности, в России мы имеем иной характер ритуала...: для типичного представителя русской культуры неискренность, неизбежная при попытках избежать серьезных тем, является бо́льшим нарушением коммуникативной нормы, чем расхождение во мнениях и острота дискуссии, как раз и делающая общение интересным и содержательным» [1, с. 151-152]. Русским свойственно общаться достаточно экспрессивно и эмоционально, для нас важна искренность в речи и коммуникативном поведении, в отличие от западных норм коммуникации, при которых главной задачей считается не обидеть собеседника и соблюсти все нормы и требования культуры, что важнее искренности в общении.

Категория вежливости также по-разному выражается и воспринимается в русском и англосаксонском коммуникативных стилях. В

английской культуре быть вежливым значит демонстрировать внимание к другим. «Английская вежливость направлена на собеседника, выполняет большую коммуникативную функцию и носит ярко выраженный демонстративный характер. В русской культуре быть вежливым значит соблюдать правила приличия. Русская вежливость в большей степени замыкается в субъекте и несет большую этическую нагрузку» [2, с. 425]. В побудительных речевых актах, а именно при высказывании просьбы, совета, приглашения, указания при общении на английском языке не используется императив, предпочтение отдается форме вопроса; главное внимание уделяется собеседнику, а не говорящему, категоричность, оказание давления с использованием глаголов долженствования неприемлемо; чем более косвенно и многословно выражена просьба, приглашение или совет, тем более вежливыми кажутся эти речевые акты.

Что касается организации дискурса, то здесь также прослеживаются существенные различия. Англоязычные культуры не допускают длинных пауз, нетерпимы к молчанию, предпочитают говорить тихим голосом, в среднем темпе, не перебивают друг друга и нетерпимо относятся к тому, кто перебивает говорящего, они строго следуют правилу очередности высказывания. Это напоминает игру в теннис. В русской коммуникативной культуре, которую можно сравнить с футболом, столь строгого правила организации общения не существует. «Русские коммуниканты строят разговор более свободно, легко допускают перебивы и нахлесты начальной фразы одного собеседника на конечную фразу другого, что не мешает процессу общения, а скорее свидетельствует о высокой степени вовлеченности собеседников в коммуникативный процесс» [2, с.435].

Отношение представителей той или иной лингвокультуры к нарушениям правил также может быть различным: «в работе Бергера и др. доказано, что нарушение ритуализованных норм поведения явно не одобрялось другими представителями американской лингвокультуры» [1, с.154]. С другой стороны, русские считают, что «слишком продолжительный монолог во время общего разговора или упоминание каких-либо личных подробностей хотя и являются отступлением от общепринятых традиций, однако не нарушают коммуникативных табу» [1, с.154]. Лингвокультурная коммуникативная компетенция, на развитие которой направлена используемая в процессе обучения иностранному языку дискуссия, предполагает использование обучаемыми таких речевых моделей поведения, которые помогают преодолеть трудности в различном понимании лингвокультурных коммуникативных норм. Например, если человек сознательно нарушает какое-либо правило социального поведения, ему рекомендовано предварять подобное нарушение коммуникативного табу смягчающими оговорками, такими как:

- извинение: «Простите за нескромный вопрос....»;

- признание некатегоричности своего высказывания: «Я, конечно, не специалист, но мне кажется...», «Возможно, я не прав, но...»;
- ссылка на внешний источник информации: «Говорят, что...», «Я где-то читал, что...»;
- ссылка на авторитет: «По мнению специалистов...», «Один известный ученый утверждает...»;
- признание странности своего высказывания: «Я знаю, что это звучит нелепо, но ...», «Как ни странно это звучит, я смею утверждать...»;
- предположение о негативной реакции слушающих: «Рискую вызвать ваше негодование...», «Это может вас рассердить, но...»;
- просьба повременить с окончательным суждением: «Не торопитесь с выводами», « Дослушайте до конца» [1, с.154-155].

Учитывая вышеназванные культурные различия в невербальном и паравербальном поведении представителей англосаксонских и русских культур, преподаватель иностранного языка может порекомендовать студентам не только при общении с англичанами или американцами, но и на этапе овладения культурными нормами их коммуникативного стиля (в частности, при участии в дискуссиях) вести себя следующим образом:

- быть вежливым по отношении к собеседникам: проявлять внимание не только к их высказываниям, но и к их чувствам;
- проявлять сдержанность в поведении, жестикуляции и контролировать эмоции;
- быть в равной степени внимательным ко всем участникам коммуникативного процесса;
- соблюдать дистанцию: не приближаться близко к собеседнику;
- избегать тактильных контактов;
- не перебивать собеседника;
- соблюдать очередность высказываний и установленный временной регламент;
- чаще улыбаться.

В заключение следует сказать несколько слов об особенностях подготовки и проведения дискуссий на уроках иностранного языка. Прежде всего, главное условие — это достаточно высокий уровень владения языком. Поэтому, если на этапе подготовки к «круглому столу» в группах начального и среднего уровня можно вводить элементы дискуссии, такие как обсуждение простых текстов [11] с заранее подготовленными вопросами под руководством преподавателя, постепенный переход к дискуссионным текстам более сложного характера как по языку, так и по содержанию, когда вопросы становятся шире, выходят за рамки текста и вести дискуссию начинают сами студенты, - только в группах высокого уровня владения языком можно переходить к настоящей дискуссии. При этом студенты сами выбирают интересную для них тему на обсуждение, подбирают серьезные аутентичные материалы,

которые освещают тему с разных сторон, предлагая различные точки зрения, мнения и позиции, ведущими дискуссии по очереди выступают все студенты в группе и роль преподавателя на этом этапе сводится к наблюдению, фиксированию ошибок и обсуждению как поведения студентов во время дискуссии, так и допущенных ими ошибок в области лингвокультурной коммуникативной компетенции уже после завершения дискуссии как таковой.

«Существует различие между знанием языка и желанием или готовностью его использовать. Среди взрослых, изучающих иностранный язык (в отличие от детей, находящихся в такой же ситуации), зачастую сильна боязнь допустить ошибку, оказаться из-за этого в неприятной ситуации, потерять лицо» [10, с.214]. Поэтому именно дискуссия - та учебная ситуация, когда преподаватель не исправляет ошибки в процессе общения, - помогает преодолеть подобное препятствие в межкультурной коммуникации.

На этапе подготовки к дискуссии студентов необходимо не только ознакомить с теми различиями в культуре и стиле коммуникации, о которых было сказано ранее, но и вооружить полезными фразами для решения тех коммуникативных задач [9], которые стоят перед участником дискуссии, а именно: для выражения собственного мнения, для объяснения своей точки зрения или мнения по поводу обсуждаемого вопроса, для выражения согласия или несогласия с собеседником, для вежливого высказывания предложений, рекомендаций, советов. Они должны владеть речевыми моделями, которые помогут им вежливо прервать говорящего, остановить готового прервать их высказывание собеседника, вернуться к предыдущему высказыванию. В их активном лексиконе должны быть фразы, вводящие вопрос, предваряющие ответ, проверяющие понимание; они должны владеть умением сформулировать просьбу, уточнить, объяснить, дополнить высказанную информацию; им следует знать, как правильно сослаться на авторитет или источник, как прокомментировать или критически проанализировать чужое высказывание; у них не должен вызывать трудности поиск фраз, помогающих выиграть время и собраться с мыслями, уйти от ответа на неприятный вопрос и т. д.

Перед дискуссией как элементом учебной деятельности стоят очень важные задачи, такие как расширение словаря и повышение уровня владения языком, развитие навыков спонтанной речи, совершенствование навыка коммуникации, развитие умения аргументировать свое высказывание и доказывать свою точку зрения, преодоление страха высказывания в ситуации неподготовленной речи, развитие навыка активного слушания, что в целом и означает развитие у студентов лингвокультурной коммуникативной компетенции.

Правила проведения дискуссии на уроках иностранного языка включают запрет на использование родного языка; соблюдение быстрого

темпа обсуждения, максимально приближенного к темпу естественной речи; правило активного слушания, которое означает, что надо внимательно слушать выступающих, нельзя повторять мысль, уже ранее высказанную другим участником дискуссии. Следует внимательно следить за содержанием и логикой как своего, так и чужих высказываний, ибо содержание важнее формы, а значит можно допускать незначительные языковые ошибки, не мешающие пониманию смысла высказывания; если допущенная ошибка мешает пониманию и происходит срыв коммуникации, справляться с такой ситуацией надо теми же методами, которые мы используем при общении на родном языке: переспрашиваем, уточняем, просим перефразировать, чтобы стал понятен смысл сказанных слов.

Студентов следует заранее ознакомить с теми правилами, по которым преподаватель будет оценивать их работу а) по использованию иностранного языка: грамотность речи, богатство лексического запаса, владение языковыми средствами, помогающими правильно организовать собственную речь и общаться с партнерами по коммуникации; б) по применению коммуникативных навыков: умение участвовать в дискуссии, соблюдая все правила поведения, проявление вежливости по отношению к другим участникам, грамотное использование невербального языка и т. д.; в) по проявленной активности: объем высказываний, количество выступлений, желание и способность высказать поддержку или несогласие с другими участниками дискуссии; г) отдельно оценивается роль ведущего, в задачи которого входит не только умение вести дискуссию: выступить со вступительным словом, задавать интересные вопросы по ходу дискуссии, подвести итог обсуждению в конце, но и умение проявлять равное внимание ко всем участникам дискуссии, поддерживая «тихих» и сдерживая слишком «громких» и активных студентов, которые не дают высказываться другим.

Подводя итог всему вышесказанному, хочется заметить, что с моей точки зрения, дискуссия - самый интересный вид работы на уроке иностранного языка как для преподавателя, так и для студента. Студентам она нравится потому, что это творческая работа, максимально приближенная к реальной жизни, которая выходит за рамки привычной проверки домашнего задания, когда студент отвечает, а преподаватель исправляет допущенные ошибки. Им также нравится, что дискуссия предоставляет им гораздо больше свободы в выборе того когда, сколько и о чем говорить. Для преподавателя дискуссия предоставляет возможность превратить урок иностранного языка в свободное общение на языке, наслаждаясь результатом своего долгого труда по многоэтапной подготовке группы к проведению дискуссии, по организации самой дискуссии, когда преподаватель выбирал интересные темы для

обсуждения, подбирал к ним тексты и сам выступал в роли ведущего, чтобы научить студентов общаться по иным лингвокультурным правилам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Городецкая Л.А.* Лингвокультурная компетентность личности. М.: МАКС пресс, 2007.
2. *Ларина Т.В.* Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М., 2009.
3. *Персикова Т.Н.* Развитие межкультурной компетенции как одна из задач обучения иностранному языку // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. Дипломатическая академия МИД России. М., 2017. С. 120-135.
4. *Предтеченская Н.В.* О важности знания методов невербального общения // Язык. Культура. Общество. М., 2001. С. 194-202.
5. *Предтеченская Н.В.* О межкультурной коммуникации и невербальных средствах общения // Российский научный журнал. 2011. № 3 (22). С. 258-262.
6. *Сергеева А.В.* Русские. Стереотипы поведения, традиции, ментальность. 6-е издание. М.: Издательство «Флинта», 2008.
7. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. - СЛОВО/SLOVO. - М., 2000.
8. *Яньшина И.В.* Национальные стили ведения деловых переговоров // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. Дипломатическая академия МИД РФ. М., 2017. С. 252-259.
9. *Anderson K., Maclean J., Lynch T.* Study speaking. A course in spoken English for academic puroposes. 2nd edition. CUP. 2004.
10. *Brislin R.* Understanding *Culture's* Influence on Behavior. Harcourt Brace College Publishers. USA, 1993.
11. Skillful Reading & Writing. Macmillan Academic Skills. Macmillan Education Series. Books 1-4. 2014.

Потапов Ю.Б.

О ПРОБЛЕМАХ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ НА ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые проблемы перевода реалий в ходе преподавания общественно-политического дискурса на персидском языке. Статья также содержит анализ и классификацию общественно-политических реалий в персидском языке.
Ключевые слова: общественно-политические реалии, персидский язык, фоновые знания.

Potapov Y.B.

ON TRANSLATION OF SOCIAL AND POLITICAL ITEMS OF DISCOURSE WHEN TEACHING THE PERSIAN LANGUAGE

Abstract. The article deals with some problems regarding translation connected with the country's knowledge in the course of teaching of socio-political discourse of the Persian language. The article also focuses on analysis and classification of social and political items of discourse in the Persian language.
Key words: social and political items, the Persian language, background knowledge.

Реалии как лингвистическое явление, универсальное с точки зрения распространенности и наличия практически во всех изученных языках мира и уникальное с точки зрения крайне специфических понятий и определений, которые присущи исключительно одному народу и языку, языковой группе, этническому меньшинству, были и остаются предметом исследований в области лингвострановедения и межкультурной коммуникации. На необходимость владения коммуникантами помимо языка совокупностью фоновых знаний, под которыми понимается обоюдное знание реалий обоими участниками процесса языкового общения, являющееся основой их взаимопонимания, указывали многие ученые, изучавшие как чисто лингвистические проблемы, так и лингвострановедческие аспекты преподавания иностранного языка.

Широкое использование и учет фоновых знаний в учебном процессе преследует цель поднять интерес к изучению страны и ее языка и обеспечить качественное обучение выбранному иностранному языку. В данной статье в лингводидактических целях рассматриваются некоторые аспекты классификации и перевода современных иранских общественно-политических реалий, вызывающих трудности у обучаемых, что представляет определенный интерес и может быть учтено в ходе преподавания общественно-политического дискурса на персидском языке.

Рассматривая значение фоновых знаний для обеспечения адекватного перевода, мы неизбежно сталкиваемся с понятием «реалия», которая, несмотря на некоторые различия в дефинициях, трактуется как лексическая единица, используемая для номинации государственных институтов и общественных организаций данной страны, событий ее истории, материальной и духовной культуры и которая, как правило, находится вне фонда знаний носителей другой культуры и другого языка, не имеет точных соответствий (эквивалентов) в других языках и не поддается переводу на «общих основаниях», требуя особого подхода [1, с.47].

Как отмечают некоторые ученые, понятие «перевод реалии» дважды условно: реалия, как правило, непереводима (в словарном порядке) и она, как правило, передается (в контексте) не путем перевода. «Основных трудностей передачи реалий при переводе две: 1) отсутствие в ПЯ (переводящем языке) соответствия (эквивалента, аналога) из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого реалией объекта (референта) и 2) необходимость наряду с предметным значением (семантикой) реалии передать и колорит (коннотацию) - ее национальную и историческую окраску» [1, с.80].

Однако даже наличие у реалии словарного эквивалента в языке перевода не дает переводчику уверенности в том, что данный эквивалент входит в рецептивный словарь конечного получателя. Вследствие этого при передаче реалий в качестве одного из способов перевода могут быть использованы гиперонимические (генерализующие) трансформации, что позволяет снять дифференциальные признаки реалий, составляющие их национальную, нередко стилистически маркированную специфику и избежать перенасыщения текста элементами национального колорита, которые могут приводить к нарушению адекватности перевода [6, с.153].

Например, буквальный перевод очень популярного в первые годы после исламской революции 1979 г. в Иране словосочетания *šeytân-e bozorg* («великий (большой) дьявол») будет некорректным, так как стилистически окрашенное слово *šeytân* («сатана», «дьявол») употреблялось в иранских общественно-политических кругах для обозначения США. Тоже самое можно сказать, например, и в отношении выражения *jang-e tahmili* («навязанная война»), которое используется в иранских СМИ для обозначения ирано-иракской войны [подробнее см. 4].

Общественно-политические реалии (ОПР) - это очень емкое понятие, границы которого трудно точно определить, так как в общественно-политических текстах могут встречаться реалии из других сфер, которые фактически могут быть отнесены к общественно-политическим реалиям (см. тот же пример с выражением *jang-e tahmili)*. ОПР, широко представленные в современном персидском языке и отражающие особенности государственно-политического строя Исламской Республики

Иран (ИРИ) и социальной структуры иранского общества, с точки зрения тематической ассоциативности и с учетом существующих классификаций [1, с. 51-56] можно разделить на следующие группы:

1. ОПР религиозного характера, представленные, как правило, словами арабского происхождения и исламизмами. Значительный количественный рост подобных ОПР вызван исламизацией всех сторон общественной жизни Ирана и вследствие этого укреплением позиций арабского языка, что привело к возрождению многих слов и словосочетаний из области мусульманской идеологии и мусульманского права, малоизвестных до революции 1979 г. для широких и просвещенных слоев иранского общества.

2. Религиозные ОПР, в свою очередь, можно подразделить на:

а) ОПР, относящиеся к законодательной власти, например, *velâyat-e faqih* («правление мусульманского законоведа»), которое обозначает шиитскую доктрину, положенную в основу государственного устройства ИРИ, в соответствии с которой во главе страны находится *vâli-ye faqih* («высший мусульманский законовед», он же *rahbar* («Верховный лидер», «духовный вождь»), а его представители (*namâyande-ye vâli-ye faqih*) назначаются во все государственные учреждения и провинции.

б) ОПР исполнительной власти, например, *vezârat-e farhang va eršâd-e eslâmi* («министерство культуры и исламской ориентации»), часто называемое просто *vezârat-e eršâd*, буквальный перевод которого как «министерство наставления (указания)» будет неправильным; *vezârat-e jehâd-o-sâzandegi* («министерство строительства», занимающееся вопросами субсидирования строительства, сельского хозяйства, просвещения и т.п.), где широко известный религиозный термин *jehâd* (джихад – «священная война», «война за веру») получил новое значение «движение» (например, *jehâd-e mâli* – «движение по финансовой поддержке (фронта)»), а его перевод в данном случае представляется избыточным.

в) ОПР судебной власти: *hâkem-e šar'* («мусульманская духовная власть», «мусульманский судья, совмещающий функции судьи и прокурора»); *qânun-e ta'zirât* («закон о наказаниях», принятый для борьбы со спекуляцией и другими антиобщественными явлениями); *moâvenat-e tazallomât* («заместитель генерального прокурора по рассмотрению жалоб на несправедливость и притеснение» (со стороны судов и других госучреждений))

2. Социально-политические реалии, связанные с членством в политических и общественных организациях, с различными социальными явлениями и движениями. Например, слово *monâfeq* («лицемерный», «двурушник») во множ. числе *monâfeqin* используется в ИРИ для обозначения всех инакомыслящих и противников режима, проживающих за рубежом; *bonyâd-e mostaz'afân (mostaz'afin)* («Фонд обездоленных») и

sanduq-e qarz-ol-hasane («Фонд беспроцентного кредита») - организации, оказывающие помощь в первую очередь малообеспеченным слоям населения.

3. ОПР, связанные с ирано-иракской войной (1980-1988 гг.), которая очень часто именуется в иранских СМИ как *jang-e tahmili* («навязанная война») или *defâ'-ye moqaddas* («священная оборона») без каких-либо дополнительных сведений или пояснений, а для обозначения иракской армии использовалось словосочетание *arteš-e ba's* («баасистская армия» от названия правящей в то время в Ираке партии Баас); *oruj-e šohadâ* (букв. «вознесение на небо погибших за правое дело» - название кладбища под Тегераном, где похоронены жертвы войны и погибшие от рук террористов государственные и политические деятели); *âzâdegân* («свободные люди») может переводиться в зависимости от контекста как «иранцы, освобожденные из иракского плена» (после 2 августа 1990 г. - начала иракского вторжения в Ирак и последующего поражения режима Саддама Хуссейна).

4. Региональные ОПР. Например, Израиль очень часто именуется как *rezhim-e ešqâlgar-e qods* («режим - захватчик (оккупант) святыни»). Под святыней подразумевается очень почитаемый в мусульманском мире г.Иерусалим (который по-персидски, кстати, называется *beyt-ol- moqaddas* - букв. «священный дом»), где находится мечеть Аль-Акса - третья по значимости святыня в исламе. Здесь же можно упомянуть и производное от этой реалии словосочетание *sarzaminhâ-ye ešqâli* («оккупированные территории»), при переводе которого надо обязательно добавлять «со стороны Израиля», что для иранцев является само по себе разумеющееся.

Кроме перечисленных выше наиболее распространенных групп ОПР, можно также выделить и условно классифицировать реалии, часто встречающиеся в иранских общественно-политических тестах и отражающие:

- название источников информации и СМИ: *vâhed-e markazi-ye khabar* («Центральное информационное агентство»); *sedâ-o-simâ(-ye jomhuri-ye eslami-ye irân)* - букв. «голос и облик (ИРИ)» - название радиотелевизионной компании страны;

- наиболее общие понятия из области экономики: *tarh-e khodkefâyi-ye eqtesâdi* («план автаркии» - создания самообеспечивающейся экономики) и тесно связанное с этим понятием выражение *eqtesâd-moqâvemati* (букв. «экономика сопротивления» - термин, введенный в оборот политическим руководством Ирана и означающий способ борьбы с экономическими санкциями);

- социальную стратификацию общества, в том числе титулы, звания, обращения и т.п.: *maqâm-e moazzam-e rahbari* (букв. «уважаемый орган руководства») и *rahbar-e moazzam-e enqelâb* (букв. «уважаемый лидер революции») - титулы Верховного лидера Ирана аятоллы С.А. Хаменеи.

К числу ОПР, безусловно, принадлежат историзмы, так как они являются названиями исторических событий, важнейших вех в истории страны изучаемого языка, причем здесь следует различать архаизмы и актуальные историзмы. Последние представляют наибольший интерес и к ним можно отнести, например, такие выражения как *ešqâl-e lâne-ye jâsusi* («захват американского посольства в Иране» - бук. «захват шпионского логова»); *mâjarâ-ye tabas* («инцидент в Табасе» - букв. «авантюра в Табасе» - название местности в центральном Иране, где в 1980 г. была предпринята неудачная попытка высадить американских десантников с целью освобождения американцев из посольства США в Тегеране. Это событие ежегодно, 25 апреля, отмечается как годовщина поражения США в противостоянии с ИРИ.); *rezhim-e tâqut(i)* («шахский режим» - бук. «тиранический режим»).

При переводе ОПР с персидского языка на русский язык могут использоваться несколько основных способов и методов перевода безэквивалентной лексики, которые известны и широко применяются при переводе текстов на материале западноевропейских и русского языков: транслитерация/транскрипция, приближенный перевод, описательный перевод и калькирование. Большую помощь могли бы оказать толковые (особенно, при анализе историзмов/архаизмов) и специальные двуязычные лингвострановедческие словари, потребность в которых давно назрела [2].

В качестве вывода можно отметить, что предложенная классификация иранских ОПР включает в себя религиозные, социально-политические, военно-политические и региональные реалии. С точки зрения межъязыкового сопоставления с русским языком все перечисленные группы ОПР представлены в основном безэквивалентной лексикой, а также частично эквивалентными лексическими единицами, которые при этом обладают дополнительными, коннотативными значениями. Количество иранских ОПР, имеющих устойчивые эквиваленты в русском языке, невелико, что связано с состоянием лексикографической работы и отсутствием специализированных словарей. Все это затрудняет перевод иранских ОПР на русский язык, для адекватного перевода многих из которых необходимы дополнительные знания ислама и арабского языка, а также соответствующий уровень лексикографической литературы.

Большую роль для качественного усвоения всех групп реалий играет предъявление обучаемым тщательно подобранных установочных текстов, фрагментов теле- и радиопередач, видеосюжетов, содержащих определенные фоновые знания и сопровождаемых лингвострановедческими комментариями и системой упражнений. Опыт методологии работы с видеоматериалами на китайском языке, разработанной на кафедре восточных языков Дипломатической академии МИД России [5], которая получила дальнейшую реализацию применительно к турецкому языку [3], может быть также, на наш взгляд,

успешно применен и в ходе преподавания общественно-политического дискурса на персидском языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. М., 1980.
2. *Голандам А.*Трудности перевода реалий русского языка на персидский язык // Молодой ученый. Казань, 2010. №6. С.189 – 192. https://moluch.ru./archive/17/1754 (дата обращения: 14.01.2019).
3. *Ларионова Е.И.* К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении общественно-политическому дискурсу на турецком языке // Восточный альманах. Дипломатическая академия МИД РФ, кафедра восточных языков. Вып.I. М., 2017. С.138 – 147.
4. *Потапов Ю.Б.* Общественно-политические реалии в современном персидском языке // Военный институт: Сборник статей. № 28. М., 1992. С.94 – 100.
5. *Семенов А.В.* О создании учебного пособия по переводу, реферированию, аннотированию и комментированию для старшей ступени обучения "Учим китайский язык вместе с Си Цзиньпином" // Восточный альманах: Дипломатическая академия МИД РФ, кафедра восточных языков. Вып.II. М., 2018. С.132 – 138.
6. *Швейцер А.Д.* Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М., 1988.

Предтеченская Н. В.

МОЖЕТ ЛИ ТАНЕЦ, КАК ОДНО ИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ ЯЗЫКА ТЕЛА, СЧИТАТЬСЯ СРЕДСТВОМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ?

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы бального этикета, принятого в разных странах как атрибута праздников и роли танца, костюма, веера и цветов, каждый из которых имеет свой язык. Автор считает, что как народный, так и классический танец, претерпевшие в ходе своего развития множественные изменения от уличного, клубного до современного, являются яркими средствами невербального общения людей разных национальностей и расовой принадлежности, поскольку жест, поза и все прочие проявления языка тела понятны и без слов и именно в этом смысле универсальны или интернациональны.
Ключевые слова: Язык тела, язык веера, язык цветов, язык аксессуаров, бальный танец, полонез и менуэт, народный танец, уличный танец, танец в стиле Вог и гоу-гоу, джаз-мануш, рок и блюз, современный танец, раггa, регги, растафари, сардана.

Predtechenskaya N.V.

CAN THE DANCE LANGUAGE, AS A FORM OF BODY LANGUAGE, BE CONSIDERED A UNIVERSAL MEANS OF CROSSCULTURAL COMMUNICATION?

Abstract. The article is devoted to the ballet etiguette of different countries, seen as a component of national and traditional holiday festivities, the role dance, clothes, fans-and flowers as each of them has its own meaning and language. The author believes that both folk and classical dances in the course of their evolution changed a great deal and from an ordinary street, club and contemporary dance have now become and highly likely have always been a dramatic means of nonverbal or crossathral communication between peoples and nations of different skin colour, educational and cultural background. Very much like jestures, smiles and poses as well as all other constituents of the body language they are understood without words and thus are universal because of their international origin.
Key words: Body language, fan language, flower language, accessory language, ball dance, polonaise and minuet, folk dance, street dance, tango, vogue and go-go, jazz-manush, R' n 'B, modern and contemporary dance, ragga, reggie, rastafari, sardana.

Известно, что балы и церемониальный порядок их проведения вошли в культуру России в эпоху Петра I, который после возвращения из Европы приказал проводить их и у себя на родине. Позднее они стали ядром ассамблей, а уже в царствование Елизаветы придворные балы достигли огромного размаха.

В отличие от частных и усадебных балов, эти балы отличала определенная устойчивая атрибутика, в которую входили этикетные формы общения, особое убранство бального зала, часто живыми цветами [2]. Любопытно, что каждый бальный танец от медленного и

величественного менуэта, любимого танца французских королей, позднее также медленного танца, пришедшего из Польши, полонеза и, наконец, вальса, популярного в пушкинскую эпоху, имел как бы только ему присущую интонацию и задавал определенный стиль движения и общения. Во время самого танца беседа была затруднена, поэтому строгий бальный этикет предъявлял определенные требования к костюму, особенно дамскому, а также к тем многочисленным аксессуарам, которые его дополняли. Конечно, бальные платья и сопутствующие им украшения соответствовали моде, но они являлись и важным средством вербального общения участников бала. Все многочисленные аксессуары, от веера, ювелирных украшений, головных уборов и цветов не только демонстрировали социальный статус дамы, но и должны были соответствовать нормам поведения, принятым в дворянском обществе.

Веер, который был в руках практически каждой участницы бала, был самым важным аксессуаром знатной дамы, не считая бальной книжечки, и обязательно сопровождал ее при выходе в свет. Создавая движение воздуха, веер также позволял красавице подчеркнуть свои прелести и скрыть недостатки. Более того, в XVIII в. для светского общения между кавалерами и дамами был разработан специальный «язык веера», с помощью которого можно было передать целую гамму чувств, настроений и даже некие сведения о владелице. С помощью веера можно было выразить то, о чем было неприлично сказать вслух. Так, например, если он был развернут и дама обмахивалась им, это означало «я замужем»; веер закрыт – «вы мне безразличны»; открывается один лепесток веерного экрана – «будете довольны моей дружбой»; веер полностью раскрыт – «вы мой кумир» [3].

Сами же веера тоже несли информацию о вкусах его хозяйки, ее эстетических предпочтениях и даже политических взглядах. Даже цвет экрана веера играл символическую роль [1]. Так, белый его цвет означал целомудрие дебютантки, красный – радость, а голубой – постоянство.

Замужние дамы обязаны были иметь веер из кружев или из страусовых перьев. Часто на веерах были изображены античные сцены, а на некоторых веерах XVIII века часто изображались «пасторальные сцены», «галантные сцены» или, к примеру, цветы.

Каждая участница бала была обязана в те годы иметь в руках или у корсажа платья живые цветы, а иногда такой букетик являлся своего рода пригласительным билетом на танцевальный вечер. При этом, чтобы цветы не вяли и пачкали платье, их стебельки прятали в футляр – портбукет (фр. porte-bouguet) или вазочку для цветов, богато украшенную и подобранную в тон платью. Укрепляли портбукеты и на браслет и на запястье и даже к пальцу руки.

Цветы в XVIII и XIX веках тоже имели свой язык. Так розы красного цвета означали любовь, а желтые розы или ноготки дарились пожилой даме, маме, тете, бабушке.

Язык цветов, удобный для выражения чувств и настроений, использовался на балах, в играх и письмах. Они были тайным шифром для влюбленных и под видом цветов маргаритки или ветки мирта можно было подарить на память очень дорогие вещицы.

Таковы были раньше традиции в России. Сегодня танцуют под другую музыку, и вовсе не полонез, и даже не вальс. Однако венский бал существует и поныне.

Подчеркнем, что в каждой стране, как мы все хорошо знаем, существуют свои традиции (“every country has its customs”). Вспомним уходящую в прошлое британскую традицию пить чай в 5 часов (“five o’clock tea”). Вряд ли она сохранится и дальше, как в России ушла в прошлое традиция полдничать. Сегодня в Британии пьют чай до 15 раз в день и почти совсем не пьют его в пять часов, хотя англичане по-прежнему считаются a water-drinking nation. Однако кофе они тоже пьют очень часто и с удовольствием.

Конечно, традиции и обычаи в разных странах разные, но, по нашему мнению, невербальный язык, хотя в каждой стране тоже везде свой, однако в плане поведения партнера-кавалера в танцах, в отношении веера и использования их видов просматривается много общего. Объяснением, видимо, может служить то обстоятельство, что в культуре Просвещения, будь то бал с его ритуалами в Париже, Вене или Москве, сходства или заимствований значительно больше, чем различий. При всей общероссийской патриархальности того времени многое в культуре тогда было заимствованно из Европы, в особенности, если речь идет о невербалистике. Каждой эпохе присущи свои правила и обычаи, и если меняется вербальный язык каждого народа, то меняется, правда значительно меньше, и язык невербальный [4, с.193].

Рассмотрим подробно некоторые особенности истории танца, хотя бы потому только, что вееры в сегодняшней европейской и российской культуре практически не используются.

Еще в XVII веке, когда в Париже была основана Королевская академия танца (1661г.), танец вышел из дворцовых залов на профессиональную сцену, стал именоваться балетом и, отделившись от оперы, сделался самостоятельным театральным жанром. Именно тогда и началось долгое рождение танца, который сегодня именуют классическим. В XIX веке его называли «благородным», «высоким» и «серьезным». Со второй половины XIX века мерилом мировой хореографии становится Русский балет, а блюстителем его канонов в театре был М.Петипа. Его балеты завершили длительный процесс формирования классического танца. Тогда же закрепилась в балете и французская терминология,

принятая и сегодня. Помимо терминологии классический балет предполагает долгие упражнения у станка, постановку классических, типа этюд или адажио, форм и поз.

Сегодня существует и облегченный вариант классического балета – Body Ballet (балет тела, боди-балет), предназначенный для тех, у кого нет специальной подготовки. Боди-балет в нашей стране связывают с именем Илзе Лепа, создавшую смесь классического балета и пилатеса, хотя по образованию И.Лиепа профессиональная балерина. А возник он благодаря американскому хореографу Хи Сараго в начале 2000-х годов. Танцуется боди-балет как под классическую, так и под расслабляющую музыку и, чтоб его танцевать, не обязательно быть серьезным и опытным танцовщиком.

Оставим, однако, в стороне такие виды классического балета или танца как собственно классический балет с его занятиями на пуантах, так и разновидности боди-балета, и рассмотрим природу фолк-данса (народного танца), ибо именно этот танец, как движение тела, по мнению большинства специалистов, это симбиоз танцев народов мира (испанского фламенко, русских народных танцев и т.д.).

История происхождения любого танца имеет глубокие корни и связана с копированием движений животных, с имитацией явлений природы, с проявлением чувств и, кроме того и главное, это – первое средство общения [6]. Народный танец у многих племен и народов связан с ритуальными одеждами, масками, есть танцы религиозные, обрядовые, как например, знахарские танцы, предназначенные для извлечения злых духов. Цель их – врачевание, и тарантелла, известный итальянский танец, заставляющий человека кружиться в бешеном ритме-пляске, призван, прежде всего, служить цели врачевания.

В эволюцию народного танца вложены опыт, талант и фантазия многих поколений. Народный танец не спутать ни с одним другим видом танца. Он передается генетически и из поколения в поколение, независимо от вероисповедания или национальности. Можно вспомнить фольклорную группу И.Моисеева, величайшего хореографа России и мира. Его артисты танцевали разные танцы народов мира, передавая со сцены вековую культуру этих разных народов, используя только движения всего тела, рук и ног, жесты, поэтому танец – редкий и мощнейший способ невербального общения.

На наш взгляд, отдельно стоит выделить такой, по сути, народный танец, как аргентинское танго. Это и народный уличный танец и танец, который в отличие от практически всех других народных танцев, танцуют и в клубах и ресторанах сегодня. Первыми, кто начал его исполнять под аккомпанемент барабанов, были бывшие рабы, эмигранты, приехавшие в Буэнос-Айрес со всех концов мира в поисках счастливой жизни. Отсюда изначально в нем проявилось сплетение разных культур, и танцевали его

люди небогатые везде: в тавернах и публичных домах, на улицах и в порту. Поэтому его долго считали вульгарным танцем низких слоев общества.

Поскольку большинство эмигрантов в Буэнос-Айресе было представлено мужчинами, лирика танца отражала тоску по женщине. Для мужчины тогда минуты интимности с женщиной и были связаны с танго. Поэтому танец под медленную музыку расслаблял мозг и человек предавался чувственным ощущениям [5]. Мужчина, ведя партнершу, защищал ее и проявлял над ней свою власть. Говорят и сегодня, в отдельных кварталах Буэнос-Айреса, мужчина может пригласить на танец любую понравившуюся ему на улице в толпе женщину, и это будет танец-единение двух душ, демонстрирующий страсть, силу и слабость одновременно. Таким образом, танго - и народный, и клубно-уличный танец.

Если в аргентинском танго свои чувства и ощущения, прежде всего, выражает мужчина, то, в так называемом Lady’s Style танце, свой внутренний мир призвана проявить женщина. Эти танцы для девушек, не допускающих компромиссов на основе сексуальности. Это - тонкая игра – импровизация. Основоположником этого стиля считается Вими Нинья, темнокожий танцор, положивший начало стилю Vogue (вог) в начале 60-х годов прошлого века в Нью-Йорке.

Вог – стиль танца, базирующийся на модельных позах, мимике и подиумной походке моделей журнала Vogue. Для него характерны быстрая техника рук, вычурность походки, вращение. Стиль этот в танце имеет латино и афроамериканские корни. Он изначально предназначался для самовыражения гей-культуры. Якобы появился он в стенах Гарлемской тюрьмы, расположенной в северной части Манхэттена, где заключенные развлекались имитацией поз моделей с фотографий журналов. Началось все с копирования поз и переросло в танец. Виток популярности направлению дала икона поп-культуры Мадонна, т.к. в 1990 году вышел ее клип Vogue. В наше время этот танец утратил свою ярко выраженную сексуальную окраску, и его танцуют и юноши, и девушки. Он сегодня включает акробатику, модельные позы и очень популярен у молодежи.

Также популярен сегодня, как все мы догадываемся, и джаз во всех его разновидностях. Существует, например, направление jazz manush (джаз мануш) – это американский джаз и европейская модная танцевальная музыка 20-х – 30-х годов плюс древняя «цыганщина», т.е. это уже смесь разных танцевальных традиций. Были когда-то два таких брата-цыгана, которых звали Джанго и Ферре Рейнхардт, свободные духом до крайности. Они и придумали этот выразительный гитарный стиль. Есть и в Москве Djangoband группа, играющая такой гитарно-музыкальный фьюжн.

Сегодня молодежь часто интересуется стилем Go-Go (гоу-гоу). Это разновидность Lady’s Style, но здесь очень важно не просто хорошо танцевать, но и уметь передать свой энергетический заряд публике, ибо

танец этот клубный и его главная цель «разжечь» публику, вызвать у нее желание двигаться и танцевать в предложенном ритме.

Свое начало гоу-гоу берет с 1960-х годов в Америке. Когда женщины вставали на столы и танцевали твист. Самой известной в мире танцовщицей гоу-гоу была Кэрол Дода, танцевавшая в клубе «Кондор» в Сан-Франциско более 20 лет. Позднее в Голливуде открылась первая американская дискотека “Whisky and GoGo”, а с начала 1980-х танцоры гоу-гоу стали популярны уже в Нью-Йорке. Этому направлению тоже толчок дала уже упомянутая нами Мадонна. С конца 1990-х танцоры гоу-гоу стали популярны в клубах всего мира.

Считается, что термин go-go происходит от названия парижского танцевального кафе “Whisky and GoGo”, которое в свою очередь названо по французскому выражению à gogo (в изобилии), происходящему от старофранцузского слова la gogua (радость, счастье).

В России это тоже весьма популярный и любимый молодежный стиль, а профессиональные танцовщики гоу-гоу пользуются огромным спросом.

Нельзя не упомянуть и еще один тип танца, который интересен историей своего происхождения. Это – танцевальный стиль ragга-джем или просто ragга. Практически это смесь хип-хопа и ямайско-антильских ритмов. Можно даже сказать, что это направление базируется на музыке регги, которая появилась на Ямайке в конце 1960-х годов.

Стиль ragга стал популярен благодаря французской танцовщице Лер Куртельмон. Особое внимание в танце уделяется процессу тряски или шейку (shaking) тела. У мужчин он стал популярен позднее. Это чрезвычайно модное в свое время танцевальное направление в целом танцуется под афро-карибскую музыку и связано с различными событиями и явлениями.

Свои успехом за пределами Ямайки стиль регги обязан Боббу Марли и его личному стилю, который он изобрел, чтобы донести проблемы своей страны до цивилизованного мира. Тексты, сопровождающие его песни, были связаны с жизнью и проблемами Ямайки.

Вся музыка в стиле регги связана с религиозным течением растафари, которое представляет собой смесь христианства, иудаизма и расизма. Согласно растафарианству все библейские персонажи, включая Христа были чернокожими, а Земля Обетованная располагалась в Эфиопии. Сами же растаманы считали себя символом свободы. Носили особую одежду, знаменитые цветные красно-зелено-желтые шапки огромного размера и курили марихуану, считая ее травой мудрости.

Музыка регги, расслабляющая, предполагающая сотрясение тела, простые слова текста были очень популярны в свое время и дали рождение более позднему танцевальному стилю ragга. Как видим эта музыка была в значительной степени ритуальной и позже породила стиль R’ n ‘B (рок и блюз, где блюз от “blue” – грустный) с ритмичной и тоже весьма простой,

но красивой музыкой, то полный грусти и нежности, то говорящий о любви и печали, которую можно слушать бесконечно и которая сегодня тоже весьма популярна у молодежи.

В 60-х годах прошлого столетия в США и Западной Европе появилась contemporary-dance music (контепорари-дэнс). Танец под нее и именно эта музыка, по нашему мнению, является чистейшим проявлением языка тела, поскольку главное в этом танце – это донести до окружения свои чувства и мысли, выражая их через танец всеми частями тела, а не просто его трясением или покачиванием и взмахами рук или ног в отдельности. Контепорэри тесно связан с танцами стиля модерн, которые, как направление, оформились на рубеже XIX и XX веков в Германии и США. В Америке, правда, название modern ассоциировалось со сценической хореографией, которая противилась стандартам классического балета. Танцоры-модернисты не смогли полностью отказаться от традиционных балетных, классических форм. Основоположником модерн-танцев считают Айседору Дункан, отрицавшую классический балет и, вдохновленная природой, пропагандировавшую свободу и стихийность телодвижений. Она действительно создала импровизационный танец, не пользовалась специальными костюмами и обувью. В России ее называли создательницей танцев «босоножек». Она считала, что женщина именно в таком виде танца может донести до мира свои мысли и состояния. Прежде всего, своей целью она видела донесение до окружающего ее мира духа свободы.

Помимо Айседоры Дункан в развитие этого направления в танце много привнесла и не менее знаменитая Марта Грэм (США). Обе танцовщицы стиля современной хореографии конечно же были воспитаны на классическом танце Европы и Востока.

Контепорари дэнс использует сегодня и элементы классического танца, и джаз, и йоги, и движение других восточных практик, а также элементы народных танцев. И все это с одной лишь целью – выразить собственное «Я» средствами танца, движениями тела. Именно поэтому танец и балет столь популярны во всем мире. Вербальный язык, т.е. язык слов [2] абсолютно не важен и не нужен при таком самовыражении и уже только потому, что любой танец не нуждается в переводческих услугах и понятен (хотя и не до конца, возможно) любому, именно танец является универсальным или интернациональным орудием общения.

Являясь одним из средств невербального общения (с публикой или партнерами) танец и сегодня, как веер и украшающие даму аксессуары раньше, соответствует социальному статусу публики. Конечно, также он должен соответствовать нормам поведения, принятым в стране, у народа или группы людей. Вряд ли на серьезной корпоративной вечеринке все присутствующие станут танцевать гоу-гоу, вог или рагга. Не станут они танцевать и менуэт, потому что это старинный народный французский танец, хотя и был любим французскими королями. Равно как и в Украине

на подобной же вечеринке никто не будет плясать украинский народный танец гопак, а в Испании на корпоративах не танцуют хоту, потому что это парный испанский народный танец. А вот национальный каталонский танец сардана танцуют и сегодня. Я могу это утверждать, т.к. видела как и кто танцует сардану своими глазами в 2014 году на площади перед кафедральным собором в Барселоне. И это субботняя традиция каталонцев. Танцоры, правда, бывшие профессионалы, и были они в эспаньолках, которые под проливным дождем надевали при зрителях, в белых блузках женщины и белых рубашках их партнеры.

Полагаю, что в деревнях или в узком семейном кругу на праздниках мы можем эти народные танцы увидеть, как, например, хоровод в России. Но и никогда мы уже не увидим падеспань (испанский шаг), т.к. это был российский бальный танец и уже вряд ли кто помнит, как его танцевать, да и балов сегодня мало. Па-де-де (танец двоих) и па-де-грас (танец на четверых) – это сегодня всего лишь музыкально-танцевальные формы в балете, а во времена моей молодости па-де-грас танцевали на всех танцплощадках домов отдыха и санаториев. Традиции старинных танцев, как и традиции пить 5 o’clock tea уходят, и появляются новые с новыми танцами и новой музыкой.

Итак, еще раз подчеркнем, что язык танца, как когда-то язык веера и цветов, служит средством невербальной коммуникации в самом широком смысле слова. Они могут быть классическими и современными, быстрыми и медленными, уличными и клубными, ритуальными и народными, go-go или Vogue, ragга или R’ n ‘B и джазовые и т.д., но они всегда являлись универсальным средством выражения мыслей, но прежде всего чувств и отношений людей и, надеюсь, еще долго будут интернационально понятными.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Афанасьевская Н.В.* Визуальная культура как часть межкультурной коммуникации // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. Дипломатическая академия. М.: 2017. С. 10-16.
2. *Дружининская О.В., Катаева И.Н.* Бал как культурное явление XIX века: из истории слов. Вологда: ВГПУ. - 2008.
3. *Ефремова И.К.* Праздники в усадьбах. М.: МГМОЗ, 2014.
4. *Персикова Т.*Н. Выражение социального статуса при общении с помощью невербальных средств коммуникации // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. М. 2017. С. 191-204.
5. *Предтеченская Н.В.* О важности знания методов невербального общения // Язык. Культура. Общество. Сб.статей. М.: 2001. С. 194-202.
6. *Предтеченская Н.В.* О межкультурной коммуникации и невербальных средствах общения. Российский научный журнал. 2011. № 3 (22). С. 258-262.

7. *Предтеченская Н.В.* Эмоции, мимические жесты и позы как жестовые знаки // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. Дипломатическая академия МИД Россия. М.: 2017. С. 159-168.

Просвирина О.А.

ФРАЗЕОЛОГИЯ И ДИПЛОМАТИЯ

Аннотация: В статье идет речь об употреблении фразеологических словосочетаний, пословиц и поговорок в политическом и дипломатическом дискурсе. Трактовка идиом требует анализа их коммуникативно-когнитивного потенциала и знакомства с политическим контекстом.
Ключевые слова: идиома, фразеология, пословица, поговорка, политическая психология.

Prosvirina O.A.

PHRASEOLOGY AND DIPLOMACY

Abstract. The article deals with the usage of idiomatic phrases, proverbs and sayings in the political and diplomatic discourse. Interpretation of idioms requires analysis of their communication and cognitive potential as well as the knowledge of the political context.
Key words: idiom, phraseology, proverb, saying, political psychology.

Исследование лексико-фразеологической системы языка предполагает два подхода: 1) структурно-семантическая систематизация фразеологических единиц; 2) описание комбинаторных возможностей лексики [1]. При первом подходе фразеологический фонд языка подразделяется на фразеологические словосочетания и на фразеологизмы со структурой предложения. И в том, и в другом случае важно учитывать степень идиоматичности, то есть утраты автономного лексического значения компонентов фразеологизма, в результате чего возникает новое интегральное значение, в большей или меньшей мере сохраняющее ассоциативно-деривационную связь с денотативным значением.

Фразелогические словосочетания широко используются в дипломатическом и особенно в публицистическом дипломатическом дискурсе. Скажем, фразеологизм *сверка часов* можно отнести к сильно идиоматичным, поскольку смысл этого выражения никак не зависит от значения компонентов: ни часов, ни сверки здесь нет. Словосочетание в целом можно заменить свободными денотативными словосочетаниями или однословными синонимами: *согласование позиций*, *обсуждение*. В то же время, данный фразеологизм не обладает высокой степенью межъязыковой идиоматичности, поскольку сохраняется коннотативная мотивирующая связь с исходным значением, что привело к возникновению сербского / хорватского эквивалента *sinhronizacija satova* [6].

Журналисты, освещающие политические события, охотно прибегают к идиомам. Например, уход Ангелы Меркель с поста лидера ХДС и встреча с В.В.Путиным отразились на появлении в сербских СМИ выражения *doći na noge*. Эта идиома имеет мотивированное значение

«прийти пешком» и более редкое производное – «продемонстрировать покорность, подчинение». На фоне публикаций о смягчении позиции Меркель заголовок *Merkel došla na noge Putinu* звучит двусмысленно. Можно воспринимать заголовок как констатацию факта: Меркель пришла пешком на встречу в гостиницу, где остановился российский лидер. С другой стороны, можно трактовать использование идиомы как намек на относительно мягкую реакцию Меркель на события в Керченском проливе. По сравнению с гневными заявлениями других политиков сдержанная позиция кажется проявлением слабости. От трактовки фразеологизма зависит и перевод. Так или иначе, дипломат должен учитывать глубину ассоциативного потенциала идиомы, включая ассоциации, возникающие в широком контексте ввиду сложившейся политической конъюнктуры. Можно допустить, что автор статьи обыгрывает и весьма часто встречающееся на тот момент выражение *встреча на ногах* (кратковременная, вместо запланированной полноформатной).

Пословицы и поговорки относятся к фразеологизмам со структурой предложения. Они активно используются в политическом и дипломатическом дискурсе. Важно помнить, что коммуникативно-когнитивный потенциал указанных фразеологических единиц требует тщательного анализа контекстуальных и ситуативных факторов. Рассмотрим две поговорки, отражающие многовековой опыт российско-сербских отношений. В ходе визита в Белград Валентины Матвиенко в ноябре 2017 года прозвучала поговорка *Bog je na nebu a Rusija je na zemlji* - «Бог на небе, а Россия на земле». Пророссийские СМИ подхватили яркое выражение. Но и прозападные журналисты немедленно вспомнили, что народная мудрость гласит: «Бог высоко, а Россия далеко» (*Bog je visoko a Rusija je daleko*) [11]. Политический контекст и причины фразеологической «дуэли» рассмотрим на примере дипломатической борьбы за статус Российско-сербского гуманитарного центра в городе Ниш.

С самого учреждения РСГЦ как межправительственной гуманитарной некоммерческой организации, пользующейся правами юридического лица, предполагалось обеспечить для центра статус полноценной международной структуры. На повестке дня многочисленных контактов как на уровне МИД РФ, так и на высшем уровне, стоял вопрос о присвоении РСГЦ ряда дипломатических привилегий, по примеру организации Красного креста и других гуманитарных организаций. Однако до сих пор правительство А.Вучича (а ранее правительство Т.Николича) не приняло решения о статусе РСЦГ. Оба президента Сербии, бывший и действующий – выходцы из Сербской прогрессивной партии, обязанной в немалой степени своим успехом на выборах тому обстоятельству, что в отличие от прозападных политических сил она декларировала лояльное отношение к России. Это находило отклик в сердцах избирателей. Российская сторона прилагала немалые усилия, чтобы

продемонстрировать транспарентность работы РСГЦ, доказать, что дипломатические привилегии выгодны не столько для Москвы, сколько для сербской стороны. Дипломатический статус помог бы избежать налоговых издержек и ускорить поставки нового оборудования, что несомненно в интересах Сербии [3]. Под давлением Вашингтона и Брюсселя сербская сторона затягивает процесс принятия решения. При этом генерал Петр Павел, глава Военного комитета НАТО не видит никакой угрозы безопасности со стороны РСГЦ, выполняющего гуманитарные задачи, но подчеркивает, что на политическом фланге НАТО есть причины возражать. Возражают, и очень резко главным образом американские функционеры. Представители сербских оппозиционных партий также обвиняют Россию в попытках построить то ли военную базу, то ли шпионский центр на территории Сербии, пугают соотечественников русскими танками, которые в один прекрасный день окажутся перед сербской скупщиной (парламентом). Член правящей Сербской прогрессивной партии и глава сербской делегации при Парламентской ассамблее НАТО Драган Шормаз высказывается однозначно: «Зачем пожарным из России дипломатический статус? То, что требуют для Гуманитарного центра в Нише, по моему мнению, и я подчеркиваю, что это мое личное мнение, совершенно нелогично, противоречит праву, и нам не следует в этом вопросе идти навстречу. Это своего рода давление, но это касается только Сербии, и представители других государств, даже США не имеют право читать нам нотации» [12 – перевод О.А.Просвириной].

Депутат скупщины Ненад Чанак известен как ярый борец против влияния России на Балканах. Военный журналист Мирослав Лазански призывает не забывать 1999 год и иронизирует над русофобскими страшилками Ненада Чанака: «Москву вновь обвиняют в том, что она требует дипломатический статус для российско-сербского гуманитарного центра в Нише. Напрасно русские повторяют, что им нужен не дипломатический иммунитет, а технический статус, как у сотрудников Красного креста. Напрасно, потому что господин Чанак подозревает, что этот статус позволит нелегально протащить в Сербию С-300 или ракеты «Тополь». Эти ракеты плюс центры российской культуры в Сербии – и Америка на коленях!» [7 – перевод О.А. Просвириной].

Тем не менее, общественное мнение в Сербии настроено в пользу России. Почему простые граждане Сербии так упрямо верят в помощь российских спасателей? Верят так безоговорочно, что в контексте старинной поговорки сравнивают земную помощь России с высшими силами? Н.С.Болотнова следующим образом определяет понятие коммуникативно-когнитивного потенциала: «Под коммуникативно-когнитивным потенциалом слова нами понимается его способность отражать в процессе функционирования в различных сферах

коммуникации закрепленную за ними культурную память социума (о менталитете, традициях, духовной культуре…» [1, с. 51]. Рассмотрим конкретные факты, составляющие ситуативную базу для реализации коммуникативно-когнитивного потенциала поговорки *Бог на небе, а Россия на земле.*

В 1999 году в соответствии с решением Правительства России об оказании чрезвычайной гуманитарной помощи населению Югославии, пострадавшему от ракетно-бомбовых ударов, МЧС России было выделено 24,8 миллионов рублей и около миллиона долларов США на закупку грузов гуманитарной помощи, мобильного госпиталя и доставку грузов, оборудования и российских специалистов. Распоряжением Правительства России предусматривалась оплата автотранспорта (до 100 автомобилей).

Вследствие варварских бомбардировок сербская земля была нашпигована неразорвавшимися бомбами и ракетами, в том числе с боеголовками с обедненным ураном. Только сейчас, спустя 20 лет правительство Сербии объявило о намерении добиваться наказания ответственных за применение боеприпасов, вызывающих раковые заболевания. Сербские медики сегодня имеют достаточно данных о том, что у родителей, переживших операцию «Милосердный ангел» в подростковом возрасте, рождаются больные дети. Очевиден огромный вклад российских саперов в очищение сербской земли от смертоносного радиоактивного заражения. В частности только в 2002 году саперы сводного отряда разминирования МЧС России разминировали более 234 тысяч квадратных метров, обезвредив около 600 взрывоопасных предметов. Операции по разминированию территории Сербии и в настоящее время являются одним из приоритетных направлений деятельности Российско-сербского гуманитарного центра. В апреле 2013 года начался второй этап операции по разминированию. Российские саперы очистили территорию площадью в 32 гектара. В рамках подготовки трассы газопровода «Южный поток» российские специалисты нашли более 1600 взрывоопасных предметов, в том числе противопехотные и минометные мины, артиллерийские снаряды и авиационные бомбы. Саперы обследовали территорию площадью 53,9 гектара. И в настоящее время продолжается работа по ликвидации взрывоопасных объектов в районе города Парачин, где российским саперам предстоит обезвредить 606000 квадратных метров [9].

В августе 2017 года российские спасатели на вертолете Ми-8 обеспечили оперативную локализацию лесных пожаров в южной Сербии. В отличие от брюссельских структур МЧС России без бюрократических проволочек откликнулось на запрос Сектора чрезвычайных ситуаций МВД Сербии. «В ходе выполнения поставленной задачи вертолет Ми-8 находился в воздухе 3 часа, производил забор воды из Лисинского озера 3 раза в совокупности объемом около 8 тонн. Сохранены десятки гектаров

лесных угодий, спасены дома и имущество примерно тысячи местных жителей. Несмотря на 40-градусную жару опыт россиян и помощь сербских коллег способствовали оперативной локализации пожара» [8].

МЧС России участвовало в международных гуманитарных проектах на территории распадающейся Югославии, оперативно доставляло медикаменты, продовольствие, одежду и топливо в лагеря беженцев. Это так. Но не будем забывать и те факты, которые составляют коммуникативно-когнитивную базу поговорки *Бог высоко, а Россия далеко.* После карательной операции «Буря» (которую ставят в пример нынешнему украинскому руководству в качестве «мирной реинтеграции» бунтующих территорий) из Хорватии бежало по разным данным от 200 000 до 500 000 сербов – мирных жителей. В 1999 году в результате операции НАТО «Милосердный ангел» («Союзная сила») из автономного края Косово и Метохия, который являлся частью Республики Сербия, бежали сотни тысяч мирных жителей, в большинстве сербов. Ракетно-бомбовые удары по территории Союзной Республики Югославии, в составе которой оставались на тот момент Сербия и Черногория, привели к настоящей гуманитарной катастрофе практически на всей территории страны. Столица СРЮ Белград не был исключением. В частности, вследствие использования графитовых бомб в больницах отключалось оборудование, гибли пациенты, в роддомах врачи пытались вручную поддерживать работу аппаратуры, обеспечивающей жизнедеятельность младенцев в кювезах (специальных контейнерах). Конечно, гибли дети от попадания «умных» ракет, в том числе трехлетняя Милица Ракич, которая стала символом трагедии сербского народа. В течение 78 дней было убито около 2500 человек, преимущественно гражданских лиц. Среди мирного населения насчитывалось 6000 раненых, в том числе 2700 детей. Авиация НАТО совершила 2300 боевых вылетов, подвергнув ракетно-бомбовым ударам 995 объектов по всей стране. Воздушная операция НАТО в Югославии не достигла существенных военных результатов, однако психологический эффект невозможно недооценивать [7]. В настоящее время давление со стороны Брюсселя и Вашингтона на сербское руководство с целью добиться дипломатического признания Косово возрастает пропорционально активизации сепаратистских выступлений в районах с высокой концентрацией мусульманского населения (Прешево, Буяновац, Медведжа). Многим это напоминает события 1999 года, когда в ответ на попытку Белграда пресечь террористическую деятельность так называемой «Освободительной армии Косово» началась агрессия НАТО против Югославии. Россия была далеко. Таким образом, обе поговорки отражают исторический опыт народа. Самоотверженность российских спасателей находит благодарный отклик в сердцах людей, но вряд ли защитит Сербию в случае повторения сценария 1999 года.

Идиомы, устойчивые словосочетания, пословицы и поговорки являются результатом обобщения исторического опыта. По мнению сербского лексиколога и эксперта в области политической психологии Данко Шипки, источником формирования фразеологии могут быть так называемые общие места (loci communis), хотя само понятие общего разговорного места шире и часто имеет конкретную историческую привязку. Скажем, поговорка о корове, которая сдохла у соседа – вечная доминанта, поскольку неудачи ближнего позволяют субъекту, уставшему смотреть на соседа снизу вверх, почувствовать свою супериорность. Наоборот, разговоры о грабительской природе капитализма обрели актуальность после падения социализма и вряд ли станут константой. Исследователь дает дефиницию общего места: «К категории общего разговорного места относятся часто повторяющиеся разговорные темы, выражающие широко распространенные мнения и убеждения. Нередко их отличительной особенностью служат специфические языковые средства выражения» [10, с. 5 – перевод О.А.Просвириной]. По наблюдению исследователя, сербский социум распадается на две группы: *Srbende* – истинные сербы, патриоты и S*oroščad* – в буквальном переводе «детеныши Сороса». И та, и другая социокультурная группа характеризуется специфическим дискурсом с определенным набором клише. У патриотов популярны традиционные клише: *Сербы – маленькие русские; Нас с русскими – 200 миллионов; На небе Бог, а на земле Россия.* «В дискурсе патриотического большинства русские являются позитивным антиподом американцев. У Детенышей Сороса русские и американцы меняются ролями. В целях усиления внутригрупповой когезии и расширения используется популярная история о том, как Россия поднялась с колен. В.В.Путин в этом нарративе – *наш человек*, олицетворение Королевича Марко глобальной геополитики. А вот М.С.Горбачев, и особенно нетрезвый Б.Н.Ельцин воплощают роль Мусы Кеседжии» [10, с.25 – перевод О.А.Просвириной]. Шипка не случайно вспоминает персонажей сербского героического эпоса. Марко – непримиримый борец с турецкими поработителями, а Муса – предатель-албанец, который благоденствует на службе у султана в Константинополе. Налицо политические архетипы, что не всегда учитывают рациональные западные имиджмейкеры.

По мере нарастания настроений дефетизма, неотвратимости формального признания независимости Косово и осознания реальности проекта «Великая Албаниям» в сербском политическом дискурсе растет концентрация фразеологизмов разной структуры. Это закономерно, поскольку фрзеология метафорична и несет эмоционально-экспрессивный заряд. Можно выделить типичный контекст, в котором появляются те или иные фразеологизмы. Отношения США с Евросоюзом и другими международными субъектами: *krojiti kapu* «заставлять плясать под свою дудку». Например: *Neće Ameri Rusima kapu krojiti* «Русские не станут

плясать под дудку американцев». Последние события вокруг Косово – трансформация полиции в Армию Косово, спекуляции по поводу фотографии Хашима Тачи рядом с В.В.Путинам и т.д.: *preći Rubikon* «перейти Рубикон», *teška artiljerija* «тяжелая артиллерия», *oteto – prokleto* «что с возу упало, то пропало». Несмотря на то, что героический эпос, посвященный битве на Косовом поле в 1389 году, является элементом коллективного бессознательного, бытует и такая пословица: *Ako ne možeš odseći ruku, moraš je poljubiti* «Если не можешь отрубить руку, придется ее поцеловать». Заявления и обещания политиков часто характеризует поговорка: *Trla baba lan da joj prođe dan* «переливать из пустого в порожнее». Интересно выражение, определяющее роль российских дипломатов на Балканах: *izaći na kraj s nekim* (*Zapad ih poziva kad ne može da izađe na kraj s pravoslavcima i Slovenima* «Запад к ним обращается, когда не может разобраться с православными и славянами»). Президент Сербии Александр Вучич слывет хорошим оратором. Его речевое поведение варьирует в зависимости от конкретной ситуации. Вот несколько идиом из недавнего интервью: *ići trbuhom za kruhom* «ехать на заработки» (в связи с пренебрежением некоторых политиков интересами простого народа); *trpati u svoje džepove* «набивать карманы» (критика оппозиции); *živ se pojedoh* «совсем извелся» (в связи с требованием ЕС о повышении тарифов на электроэнергию); *nije mi ni na kraj pameti* «мне нет дела до него» (в связи с сербофобскими заявлениями хорватского политика); *pobrkati lončiće* «валить с больной головы на здоровую» (по поводу обвинений оппозиции) [5].

Дипломатический (и околодипломатический) дискурс гетерогенен: наряду с элементами официально-делового функционального стиля наблюдаются особенности газетно-публицистического. Глагольно-именные перифразы – характерный признак официально-делового стиля [4]. Как правило, это серии словосочетаний, образованных на базе десемантизированного компонента. В отличие от этого типа устойчивых словосочетаний идиомы сохраняют эмоционально-экспрессивные коннотации. Если перифразы целесообразно изучать с точки зрения реализации комбинаторных свойств глаголов, то идиомы подлежат структурно-семантической систематизации. Презентация идиом в аудитории требует анализа их коммуникативно-когнитивных свойств и глубокого знания ситуативного контекста. Ведь употребление эффектного выражения может вызвать нежелательную реакцию. Таково воздействие эмоционального заряда, свойственного идиоматичной фразеологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Болотнова Н.С.* Коммуникативно-когнитивный потенциал слова и его текстовая реализация // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2012. Том 11, вып. 9: Филология. С. 51 – 55.

2. *Виноградов В.В.* Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. С. 140 – 162.

3. *Качалин К.Б.* Гуманитарные операции на Балканах – уникальный опыт МЧС России // МЧС 112, 16.12.2011.

4. *Просвирина О.А.* Средства функционально-стилистической дифференциации сербского языка в рамках профессионального модуля // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва: Дашков и К. 2017. - С. 64 – 73.

5. *Вучић:* народ није хтео моје компромисно решење. // Политика, 11.10.2018.

6. Davor Ivo Štier i Sergej Lavrov u Moskvi. // Globus, 23.05.17.

7. Miroslav Lazanski: ne sme da se zaboravi herojstvo naših pilota protiv NATO armade! Intermagazin, 01.05.2016; Ko to kaže, ko to laze… // Sputniknews, 18.01.2018.

8. Ruski helikopter Mi-8 gasi požare po Srbiji. // Južne vesti, 08.08.2017; Srbija je naša druga kuća. // Politika, 10.08.

9. Rusko ministarstvo nastaviće da pomaže Srbiji u uklanjanju mina. // Politika, 26.04.2017; Руски деминери настављају да уклањају остатке НАТО бомбардовања у Србији. // Политика, 23.08.2018.

10. *Шипка Данко.* Од наших Руса до комшијине краве. Нови Сад: Прометеј. – 2017. - 141 с.

11. Srbi su mali Rusi i došli su sa severnog pola. // Politika, 28.11.2017.

12. *Šormaz Dragan*. Moskva da ne pritiska Srbiju, šta će vatrogascima iz Rusije diplomatski status? Kurir, 31.10.2017.

Русакова И.Б.

УПОТРЕБЛЕНИЕ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПОДДЕРЖКИ В АНГЛИЙСКОМ МЕДИАТЕКСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются лексемы - синонимы глагола 'support' в английском языке с целью выявить особенности их употребления в общественно-политических медиатекстах.
Ключевые слова: поддерживать, глагол, синоним, лексема, медиатекст.

Rusakova I.B.

VERBS WITH THE MEANING OF SUPPORT IN ENGLISH MEDIA TEXT

*Abstract. The article examines the lexical units, which represent the verb 'support' in the English language. The paper focuses on their semantics and the usage in social and political media texts.**Keywords: support, verb, synonym, lexical unit, media text.*

Знание смысловых различий глаголов английского языка, являющихся эквивалентами одного слова русского языка, необходимо для понимания правильного замысла высказывания, для точного перевода текстов общественно-политического характера.

При толковании значений слов в одноязычном словаре их определение и группировка определяется объемом значения тех синонимов, которые применяются для толкования. В двуязычном словаре толкование слова обусловлено объемом значения его иноязычных соответствий [4, с. XII].

Глаголы со значением поддержки нередко употребляются в медиатекстах. Они представлены в учебных словарях (Кауль М.Р., Хидекель С.С.), в коммуникативно-ориентированных справочных пособиях [1], в профессионально-ориентированных учебных пособиях для изучающих английский язык с целью работы в области международных отношений [3], в учебных пособиях по переводу общественно-политических материалов с русского языка на английский [5].

В русско-английском словаре глагол «поддерживать» представлен следующими значениями: 1) служить опорой; 2) не давать прекратиться, поддерживать на определенном уровне; 3) выражать одобрение; 4) помогать [4, с. 632]. В данной статье мы рассмотрим глагол «поддерживать» в значении 'оказывать вербальную, моральную, финансовую поддержку, одобрять, содействовать'.

По данным лексикографических источников, глагол «поддерживать» в английском языке нередко представлен лексемой *'support'*, которая имеет

наиболее «общее» значение. Этот глагол используется в медиатекстах различных видов: в радионовостях, статьях, сообщениях.

‘Support’ имеет значения: 1) agree and help, to say that you agree with an idea, group, or person, and usually to help them because you want them to succeed; 2) to be kind to somebody, to help someone by being sympathetic and kind to them during a difficult time in their life; 3) to provide enough money for someone to pay for all the things they need; 4) to give money to something, to give money to a group, organization, or event etc to encourage it or pay for its costs; 5) to hold the weight of something, keep it in place, or prevent it from falling ; 6)if results, facts, studies etc support an idea or statement, they show or prove that it is correct [7]. Глагол *'support'* (поддерживать, одобрять, помогать, содействовать) обозначает вербальную, моральную, финансовую поддержку: *to support smb. in (doing smth.), to support a candidate in his election campaign, to support a plan, a decision, reforms, sending troops into the region; to support actively, loyally, fully, enthusiastically, strongly* [1, с. 55].

По данным лексикографических источников, синонимами глагола *'support' в значении 'поддерживать- помогать, одобрять'* являются *'uphold', 'advocate', 'back(up)', 'champion'* [6, с. 443], а также *'endorse', 'encourage', 'second', 'favour'*. Данные лексемы отличаются друг от друга по следующим смысловым признакам: 1) масштаб деятельности субъекта, 2) ее природа или характер (поддержка действием, поддержка словом), 3) условия, в которых находится объект, 4) наличие враждебных объекту сил, 4) результат деятельности объекта.

'Support' имеет наиболее широкое значение, обозначая поддержку любого вида и масштаба, оказываемую в любых условиях. В словаре Merriam-Webster 'support' характеризуется как 'least explicit about the nature of the assistance given' [8]. В словаре Collins Dictionary *'support'* определяется как 'the broadest of these terms, suggests a favoring of someone or something, either by giving active aid or merely by approving or sanctioning' [9]. Точный характер деятельности, обозначаемой словом 'support' зависит от контекста.

'Uphold' (поддерживать, отстаивать, стоять за, соблюдать, оставлять в силе) имеет значение: to defend or support a law, system, or principle so that it continues to exist [10]; to defend or keep a principle or law, or to state that a decision which has already been made, especially a legal one, is correct [11]. *‘Uphold’ в* значении 'поддержка закона, решения, принятого ранее' нередко используется в СМИ: *Brazilian court upholds corruption conviction for ex-president Lula* [12]. *The Supreme Court on Tuesday upheld the latest version of President Trump’s order imposing limits on travel from several predominantly Muslim nations* [13].

'Uphold' предполагает оказание поддержки в борьбе, противостоянии, моральную поддержку: 'uphold' implies extended support given to something attacked [14]. Употребление данного глагола говорит о настойчивом,

решительном (деятельном) стремлении говорящего (субъекта) сохранить то, что находится под угрозой исчезновения, ослабления: *to uphold the morale of the occupied capital - поддерживать боевой дух жителей оккупированной столицы, to uphold the established order, traditions, old customs, a realistic trend in art- поддерживать/отстаивать существующий порядок, традиции, старые обычаи, реалистическое направление в искусстве* [6, с. 443]. В статье *'When Jewish Americans uphold occupation, it corrodes our souls'* глаголы *'to support'* и *'uphold'* используются в одном предложении: *But too many in the American Jewish community support and help uphold the Israeli occupation and, by doing so, they support the daily nightmares experienced by millions of Palestinians* [15]. В данном контексте *'uphold'* предполагает приложение сил, активное («деятельное») стремление сохранить существующий режим оккупации.

'Support' и *'uphold'* могут отличаться количеством сторонников (поддерживающих) и вероятностью того, что оказываемая поддержка окажется эффективной. Например, сказать *'to support the principle, the decision, the demand'* можно и в ситуации, когда принцип, решение, требование имеет неограниченное число сторонников, и в ситуации, когда число тех, кто его поддерживает, настолько мало, что данный принцип, данное решение или требование могут быть отвергнуты. Однако, фраза '*to uphold the principle, the decision, the demand'* уместна в том случае, когда этот принцип, это решение или требование отстаивают немногие или когда вероятность реализации такого решения, требования, принципа мала.

Если *'support'* выражает идею поддержки в самом общем виде, то *'uphold'* обозначает моральную поддержку в ситуации, когда духовные силы покидают человека. *'Uphold*' в таком случае может переводиться как *'придавать, сохранять силы (мужество, стойкость)': his enthusiasm upheld them; they struggled to uphold her spirit* [6, с. 446].

'Advocate' (выступать в защиту, ратовать, пропагандировать) имеет значение: to publicly support a particular way of doing something [16]; if you advocate a particular action or plan, you recommend it publicly; to support or argue for a cause, policy, etc., to plead in favor of. *'Advocate'* stresses urging or pleading [17]. Волянская И.В. отмечает, что *'advocate'* обозначает поддержку, которая открыто, публично выражается самим субъектом [1, с. 56].

'Advocate' значит 'опровергая возражения или отбивая нападки, добиваться реализации или признания чего-либо, безопасности или неприкосновенности кого/чего-либо: *'to advocate peaceful cooperation, a radical change in the project- отстаивать, выступать за мирное сотрудничество, коренное изменение проекта'*. При этом, *'advocate'* обычно предполагает поддержку в словесной форме: *in his speech he advocated democratization of economy- в своей речи он высказывался в пользу демократизации экономики; the editorial advocated disarmament-*

передовая статья пропагандировала разоружение [6, с. 444]. *'Advocate'* в значении 'поддерживать публично, в словесной форме, призывать к действию, поддерживать действия, методы, предложенные данным лицом, государством' употребляется в политических медиатекстах: *A hawk among hawks, Bolton has advocated for pre-emptive strikes against North Korea and Iran, and pushed anti-immigration rhetoric* [18]. *Before his election, Mr Trump repeatedly publicly advocated leaving Afghanistan, describing it as a waste of money* [19].

'Back' имеет значения: 1) to give financial, material, or moral support [20]; to support someone or something, especially by giving them money or using your influence; to give support to someone or something with money or words [21]; 2) '*back (up)'* - to support an idea by providing facts, proof, 'back' is usually passive in this meaning [22].

'Back' (стилистически более разговорное в отличие от 'support') предполагает поддержку больших групп, организаций, влиятельных деятелей [1, с. 55]. *'Back'* (поддерживать, стоять на своем) обозначает энергичную и деятельную поддержку со стороны лиц (сил), которые лично и, вероятно, материально заинтересованы в успехе чего-либо, и поэтому используют свое влияние, авторитет, власть: *in his attempts to get the new drug he was backed by some well-known scientists- его попытки получить новый препарат нашли поддержку со стороны некоторых известных ученых; the new invention was backed up by the firm- фирма поддержала новое изобретение. 'Back'* в сочетании 'noun + 'backed' нередко используется в политических медиатекстах: *US-backed Kosovo land-swap border plan under fire from all sides* [23]. *Saudi backed coalition begin assault on Hudaydah in Yemen* [24]. *Turkey primed to start offensive against US-backed Kurds in Syria* [25].

'Support' обозначает помощь трудом, деньгами или другими материальными благами. Материальная поддержка оказывается субъектом, поскольку он имеет определенные обязательства или хочет бескорыстно помочь объекту, который находится в трудном материальном положении: *to support one's wife and children - содержать /кормить жену и детей; he knew that his friend's family was hard-pressed and he was determined to support them - он знал, что семье его друга живется трудно, и он был полон решимости помочь им.* В отличие от *'support', 'back'* обычно предполагает определенный расчет, выгоду, надежду на выигрыш со стороны субъекта и активную деятельность, участие в работе - со стороны объекта. *'Back'* может иметь значение 'ставить на кого/что-либо', например: *he backed the wrong horse and lost - он поставил не на ту лошадь и проиграл* [6, с. 446]. По-видимому, семантические признаки 'наличие-отсутствие выгоды со стороны субъекта' и 'наличие-отсутствие активной деятельности, участия со стороны объекта' определяют выбор глаголов *'support', 'back'* в медиатекстах. Так, рассказывая о поддержке беженцев,

этнических меньшинств, социально-уязвимых групп населения, авторы новостных выпусков, статей нередко используют именно глагол *'support'* или существительное *'support'* с предлогом *'for'*: *The UN says support for such Syrian refugees is "chronically underfunded"* [26]. *The system for supporting children and young people with special educational needs and disabilities is verging on crisis* [27].

'Support' и '*back (up)'* имеют значение 'приводить доказательства правильности чего-либо'. При этом *'back (up)'* указывает на более обоснованные и веские доказательства (поддержка-заявление о согласии с кем/чем-либо в ходе спора): *he could not find any arguments to support his story - он не мог привести никаких доказательств в пользу того, что он говорил; it is necessary to back up what he said with experience or proof - его слова необходимо подкрепить ссылкой на практический опыт или доказательствами.* Подобная особенность в употреблении данных глаголов наблюдается в медиатекстах*: Governor Demands Bill Nelson Back Up Claims That Russia Hacked Florida Voting Systems* [28]. *Mr Trump and outgoing Florida Republican Governor Rick Scott, who is standing for Senate, have both accused Democrats of trying to "steal" the elections without providing evidence to back up allegations of voter fraud* [29]. *On Sunday, France's finance minister, Bruno Le Maire, said the government and Renault had yet to see evidence to support Nissan's allegations* [30].

'Endorse' - to express formal support or approval for someone or something; to sign your name on the back of a cheque to show that it is correct to approve openly, to express support or approval of publicly and definitely; if a famous person endorses a product or service, they say in an advertisement that they use and like it [31]. *'Endorse'* suggests an explicit statement of support. Данный глагол используется для выражения официальной поддержки, особенно путем голосования [1, с. 56]. Этот семантический признак актуализируется в следующих примерах: *We’re being asked to endorse a blind Brexit* - теневой министр выхода из Евросоюза о голосовании парламента против соглашения о выходе Великобритании из ЕС [32]. *Bernie Sanders officially endorses Hillary Clinton for president* [33].

'Encourage' - 1) to give someone the courage or confidence to do something; 2) to persuade someone to do something [34]. Поддержка, выраженная этим глаголом, это поддержка вдохновляющая, вселяющая уверенность и надежду на успех, поддержка-поощрение: *to encourage young scientists, cooperation between the two countries, to encourage smb. to work harder* [1, с. 57]. В медиатекстах (особенно в новостных выпусках BBC) для передачи этого содержания нередко используется глагол *'embolden'* (to make someone brave - formal): *Mrs May suggested that if her deal was rejected it would embolden both supporters of a no-deal exit and those who want to remain in the EU via another referendum* [35]. *US President*

Donald Trump is likely to embolden Iran's hardliners with his decision to pull out of the nuclear deal [36].

'*Champion*' - to publicly fight for and defend an aim or principle, such as the rights of a group of people; *'champion'* suggests publicly defending one unjustly attacked or too weak to advocate his or her own cause: *championed the rights of children* [37]. '*Champion'* - поддерживать открыто, бороться, отстаивать интересы, права тех, кто не может сам себя защитить. Таким образом, глаголы *'champion'* и *'support'* имеют схожий семантический признак - 'отсутствие активной деятельности, участия со стороны объекта, его слабость, уязвимость'. Данный семантический признак глагола '*champion'* актуализируется в медиатекстах: *Amazon priest who championed land rights for Brazil's poor is arrested* [38]. *I'm proud I championed aid. But we must rethink how we do it* - заявление Дэвида Кэмерона по поводу оказания помощи странам Африки и Ближнего Востока [39].

'Second' - to formally support a suggestion made by another person in a meeting; if you second a proposal in a meeting or debate, you formally express your agreement with it so that it can then be discussed or voted on [40]. *'Second'* - официальная поддержка кого/чего-либо во время обсуждения, голосования. В следующем примере глаголы *'second'* и '*endorse'* употребляются в одном предложении: *'second'* в данном случае - поддержка официального лица, высказанная публично, *'endorse'* - поддержка остальных участников партийного совещания в ходе обсуждения, голосования: *The alternative motion, seconded by the former New South Wales Labor secretary Sam Dastyari and endorsed by the caucus, said claims for asylum "must be processed in a timely manner to avoid asylum seekers being left in a state of uncertainty and fear* [41]. Можно отметить, что данный глагол довольно редко употребляется в новостных текстах, вместо него чаще используется *'endorse'*.

'Favour' - to prefer someone or something to other things or people, especially when there are several to choose from [42]. *'Favour'* предполагает поддержку, основанную на выборе: *Brexit: Britons favour second referendum by 16-point margin – poll* [43].

Такой частотный глагол как *'maintain'* имеет значение 'сохранить что-либо на определенном уровне, не давать прекратиться': *to maintain peace, security, cooperation, balance.* Поэтому данная лексема не была включена в рассматриваемый синонимический ряд.

Таким образом, глагол «поддерживать» в значении 'оказывать вербальную, моральную, финансовую поддержку, содействовать' в английском медиатексте представлен лексемами *'support',' uphold', 'advocate', 'back(up)', 'champion', 'endorse', 'encourage', 'second', 'favour'*. Употребление той или иной лексемы обусловлено актуализацией определенного семантического признака, характеризующего данную лексему [2].

В таблице представлены семантические признаки лексем, которые выделяются в толковых словарях и актуализируются в общественно-политических медиатекстах.

Лексема (глагол)	**Перевод (эквивалент в русском языке)**	**Значимый семантический признак**
Support	Одобрять, помогать словом/делом, оказывать моральную поддержку, содействовать, выступать за, содержать, финансировать	Наиболее общее значение, зависит от контекста. В сравнении с 'back': субъект - наличие обязательств или бескорыстная помощь; объект: сложная ситуация (трудное материальное положение), пассивность, слабость
Uphold	Отстаивать, стоять за, соблюдать, оставлять в силе, придавать силы, мужество, стойкость	Объект: 1) закон, решение (принятые ранее), 2) угроза исчезновения, ослабления 3) неуверенность, слабость духа. Субъект: активность, решительность, малочисленность. Результат действия (поддержки): маловероятность положительного результата; укрепление морального духа, сил
Advocate	Выступать в защиту, ратовать, пропагандировать	Субъект: активность. Характеристика действия: открытость, публичность, вербальная поддержка
Back (более разговорное) Back (up)	Финансировать, оказывать материальную помощь, стоять на своем, ставить на (о скачках, азартных играх); подтверждать, подкреплять, приводить доказательства, согласиться (в ходе спора, дискуссии)	В сравнении с 'support': субъект: многочисленность, значимость (влиятельный человек, группа), личная заинтересованность в положительном результате (выгода, расчет), активность; объект: активность, связь с субъектом В сравнении с 'support': характеристика действия: обоснованность, аргументированность
Endorse	Одобрять открыто, официально; подтверждать (ставить подпись на обратной стороне документа, часто - банковского, финансового документа), рекомендовать (рекламируемый товар)	Субъект: должностное лицо Характеристика действия: открытость, публичность, официальность Способ действия: голосование

Encourage Embolden (официально, возвышенно)	Вдохновлять, ободрять, вселять уверенность, надежду на успех, поощрять	Субъект: активность. Характеристика действия: направленность на укрепление духовных сил
Champion	Отстаивать интересы, права, защищать, бороться за	Субъект: активность, решительность Характеристика действия: открытость, публичность Объект: слабость, уязвимость (сходство с 'support')
Second	Выступать в поддержку (решения, резолюции, соглашения)	Субъект: официальное, должностное лицо Способ действия: обсуждение (сходство с 'endorse')
Favour	Выступать за, делать выбор в пользу, проявлять благосклонность, придерживаться	Характеристика действия: выбор Объект: многочисленность

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Волянская И.В.* Русско-английский учебный словарь сочетаемости. Глаголы говорения в общественно-политической сфере общения / И.В. Волянская. М.: Восток-Запад, 2011. С. 55-57.
2. *Галимзянова А.К.* Концептуализация «обычного/распространенного» в современном английском языке // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. Дипломатическая академия МИД РФ. М.: 2017. С. 23-40.
3. *Данилина А.Е., Коробцева Н.Р., Толубеева Е.В.* Learn to Read and Discuss Politics. 4е изд. - М.: Дашков и Ко, 2018. -356 с.
4. *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. XII.
5. *Никанорова И.А., Полунина З.Л.* Некоторые аспекты перевода с русского языка на английский. Уч. пособие. М.: Дипломатическая академия МИД РФ, 2005. 83 с.
6. 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., 2004. С. 443-446.
7. Longman Dictionary (электронная версия, словарная статья 'support'). URL: https://www.ldoceonline.com/dictionary/support.
8. Dictionary by Merriam-Webster (электронная версия, словарная статья 'support'). URL: https://www.merriamwebster.com/dictionary/support#synonyms.
9. Collins Dictionary (электронная версия, словарная статья 'support'). URL: http: //www.collinsdictionary.com/dictionary/english/support.
10. Collins Dictionary (электронная верия, словарная статья 'uphold'). URL: http: // www.collinsdictionary.com/dictionary/english/uphold.
11. Cambridge Dictionary (электронная версия, словарная статья 'uphold'). URL: http: // dictionary.cambridge.org/dictionary/english/uphold.
12. The Guardian (электронная версия). Brazilian court upholds corruption conviction for ex-president Lula. Dom Phillips. 24 January 2018. URL:

https://www.theguardian.com/world/2018/jan/24/brazilian-court-upholds-corruption-conviction-for-ex-president-lula.

13. The International New York Times (электронная версия). Trump’s Travel Ban Is Upheld by Supreme Court. By Adam Liptak and Michael D. Shear. June 26, 2018. URL: https://www.nytimes.com/2018/06/26/us/politics/supreme-court-trump-travel-ban.html.

14. Dictionary by Merriam-Webster (электронная версия, словарная статья 'uphold'). URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/uphold#learn-more.

15. The Guardian (электронная версия). When Jewish Americans uphold occupation, it corrodes our souls. Mariyama Scott. 15 May 2018. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/may/15/jewish-american-occupation-corrodes-our-souls.

16. Longman Dictionary (электронная версия, словарная статья 'advocate'). URL: https://www.ldoceonline.com/dictionary/advocate.

17. Dictionary by Merriam-Webster (электронная версия, словарная статья 'advocate'). URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/advocate.

18. The Guardian (электронная версия). Bombs away: John Bolton's most hawkish views on Iran, Iraq and North Korea. Jamiles Lartey. 23 March 2018. URL: https://www.theguardian.com/us-news/2018/mar/23/john-bolton-north-korea-iran-iraq-who-is-he-what-does-he-believe.

19. The BBC. President Trump 'to pull thousands of troops' from Afghanistan. 21 December 2018. URL: https://www.bbc.com/news/world-us-canada-46643500.

20. Oxford Dictionary (электронная версия, словарная статья 'back'). URL: https: // en.oxforddictionaries.com/definition/ back.

21. Cambridge Dictionary (электронная версия, словарная статья 'back'). URL: https: // dictionary.cambridge.org/dictionary/english/back.

22. Longman Dictionary (электронная версия, словарная статья 'back (up)'). URL: https://www.ldoceonline.com/dictionary/back.

23. The Guardian (электронная версия). US-backed Kosovo land-swap border plan under fire from all sides. Shaun Walker and Andrew MacDowall. 3 September 2018. URL: https://www.theguardian.com/world/2018/sep/03/us-backed-kosovo-land-swap-border-plan-under-fire-from-all-sides.

24. The BBC. Yemen war: Saudi-backed forces begin assault on Hudaydah port. 13 June 2018. URL: https://www.bbc.com/news/world-middle-east-44463749

25. The Guardian (электронная версия). Turkey primed to start offensive against US-backed Kurds in Syria. Bethan McKernan and Martin Chulov. 12 December 2018. URL: https://www.theguardian.com/world/2018/dec/12/turkey-primed-to-start-offensive-against-us-backed-kurds-in-syria .

26. The BBC. Going back to school in a war zone. By Sean Coughlan BBC News education and family correspondent. 5 September 2018. URL: https://www.bbc.com/news/business-45355532.

27. The Guardian (электронная версия). Young people with special needs 'being failed in 44% of areas in England'. Frances Perraudin. 24 October 2018. URL: https://www.theguardian.com/education/2018/oct/24/young-people-with-special-needs-being-failed-in-44-of-areas-in-england.

28. The International New York Times (электронная версия). Governor Demands Bill Nelson Back Up Claims That Russia Hacked Florida Voting Systems. By Patricia Mazzei. August 10, 2018. URL: https://www.nytimes.com/2018/08/10/ us/florida-elections-russian -hackers -nelson-scott.html.

29. The BBC. Mid-term elections 2018: Trump calls for end of Florida recounts. 12 November 2018. URL: https://www.bbc.com/news/world-us-canada-46186039.

30. The BBC. Carlos Ghosn denies Nissan misconduct claims. 25 November 2018. URL: https://www.bbc.com/news/business-46334808.

31. Longman Dictionary (электронная версия, словарная статья 'endorse'). URL: https://www.ldoceonline.com/dictionary/endorse.

32. The BBC. 'We're being asked to endorse a blind Brexit' - Sir Keir Starmer. 15 January 2019. URL: https://www.bbc.com/news/av/uk-politics-46871469/we-re-being-asked-to-endorse-a-blind-brexit-sir-keir-starmer.

33. The Guardian (электронная версия). Bernie Sanders officially endorses Hillary Clinton for president. Dan Roberts. 12 July 2016. URL: https://www.theguardian.com/us-news/2016/jul/12/bernie-sanders-supports-hillary-clinton-president.

34. Longman Dictionary (электронная версия, словарная статья 'encourage'). URL: https://www.ldoceonline.com/dictionary/encourage.

35. The BBC. Brexit: PM warns of 'uncharted territory' if MPs reject deal. 6 January 2019. URL: https://www.bbc.com/news/uk-politics-46772601.

36. The BBC. Syria blames Israel for missile strike near Damascus. 9 May 2018. URL: https://www.bbc.com/news/world-europe-44046049.

37. Dictionary by Merriam-Webster (электронная версия, словарная статья 'champion'). URL: https://www.merriamwebster.com/dictionary/champion#synonym-discussion.

38. The Guardian (электронная версия). Amazon priest who championed land rights for Brazil's poor is arrested. Jonathan Watts. 27 March 2018. URL: https://www.theguardian.com/world/2018/mar/27/amazon-priest-amaro-lopes-brazil-land-rights-arrested.

39. The Guardian (электронная версия). I'm proud I championed aid. But we must rethink how we do it. David Cameron. 19 April 2018. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/apr/19/aid-fragile-states-david-cameron.

40. Collins Dictionary (электронная версия, словарная статья 'second'). URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/second.

41. The Guardian (электронная версия). Labor caucus rejects calls to abandon support for offshore processing. Daniel Hurst, Guardian Australia political correspondent. 17 June 2014 URL: https://www.theguardian.com/world/2014/jun/17/labor-caucus-rejects-calls-to-abandon-support-for-offshore-processing.

42. Longman Dictionary (электронная версия, словарная статья 'favour'). URL: https://www.ldoceonline.com/dictionary/favour.

43. The Guardian (электронная версия). Brexit: Britons favour second referendum by 16-point margin – poll. Dan Roberts Brexit Policy editor. 26 January 2018. URL: https://www.theguardian.com/politics/2018/jan/26/britons-favour-second-referendum-brexit-icm-poll.

Степанова С.Ю.

ВАРИАТИВНОСТЬ ОРФОЭПИЧЕСКОЙ НОРМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблематика вариативности английского языка и, в частности, варианты произносительной нормы британского английского. Описаны последние изменения в произношении гласных и согласных звуков, которые уже признаются вариантами нормы. Автор выделяет и классифицирует варианты произношения частотных слов, зафиксированные в последнем издании Longman Pronunciation Dictionary. Описанные изменения произносительной нормы британского варианта английского языка необходимо учитывать при обучении студентов навыкам аудирования и произношения.
Ключевые слова: вариативность, орфоэпическая норма, общепринятый стандарт произношения, тенденции, варьирующиеся звуки, акцентная структура слова.

Stepanova S.Yu.

VARIABILITY OF THE ORTHOEPIC NORM OF ENGLISH

Abstract. The article deals with the variability of the English language and, in particular, with variants of General RP – the pronunciation norm of British English. The author lists the recent changes in the pronunciation of English vowels and consonants, which are recognized as variants of the norm. Analysing the latest edition of the Longman Pronunciation Dictionary, the author singles out and classifies variants of pronunciation of frequently used words. The current changes in General RP and prevailing pronunciations of words should be taken into account while teaching students listening skills and present-day English Phonetics.
Key words: variability, orthoepic norm, general RP, tendencies, alternating sounds, accentual structure of words.

Цель статьи – рассмотреть варианты орфоэпической нормы английского языка, с которыми сталкиваются студенты кафедры английского языка факультета МО и МП при работе со звучащими текстами политического характера и в рамках общего курса английского языка.

Вариативность произношения английского языка - это очень широкое понятие, относящееся к сфере социолингвистики, предмет которой социальная дифференциация языка, отличающаяся большим разнообразием [1]. Мы ограничиваемся только произносительной нормой английского языка, которая также определяется как орфоэпическая норма, литературное или стандартное произношение.

В рамках проблематики вариативности выделяются несколько вариантов литературного английского языка. Во-первых, это национальные варианты английского языка, функционирующие на территории отдельных государств (Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии) и сформировавшиеся в результате

исторического, культурного и общественного развития стран и формирования наций. Национальные варианты английского языка, в свою очередь, неоднородны. Они имеют региональную, социальную, функционально-стилистическую и стратификационно-ситуативную дифференциацию.

Что касается произношения, то у национальных стандартов есть свои варианты. В рамках американского национального варианта выделяются три стандарта: обще-американская (радиовещательная)произносительная норма (General American), восточно-американский и южноамериканский произносительные (региональные) стандарты.

В британском варианте английского языка также есть региональные стандарты: южный, северный, шотландский и североирландский. В то же время имеется национальный стандарт произношения – RP (Received Pronunciation), известный также как Oxford English, BBC English и т.д. Он неоднороден и включает несколько подтипов. В классификации А.С.Гимсона (A.C.Gimson) подразделяются консервативный стандарт, общепринятый стандарт (general RP) и продвинутое произношение (advanced RP). По другой классификации выделяются general RP, refined RP и regional RP (Alan Cruttenden). Дж. Уэллс [9] ввел понятие mainstream RP и U-RP (универсальный RP).

Объектом нашего анализа является британская произносительная норма, так как на занятиях английского языка преимущественно используются записи новостных материалов Би-Би-Си, хотя и в этих материалах и в общем курсе английского языка представлены и другие варианты произношения. Различия между общенациональной нормой британского и американского вариантов английского языка, включая фонематический состав и отличия в произношении слов, описаны в пособии Survival Phonetics [3]. Однако необходимо понять, на какой вариант нормы следует ориентировать студентов.

Важно отметить, что языковая норма, в том числе и произносительная, не исключает вариативности и субстандартных реализаций, которые являются одним из источников постоянного развития языка [5] и, в частности, демократизации произносительной нормы RP.

Свидетельством этой демократизации является такой феномен, как эстуарный английский (Estuary English), описанный впервые Дэвидом Розварном. Это модифицированный тип южно-английского произношения (хотя есть мнение, что у него нет строгой территориальной привязки [8]), занимающий промежуточное положение между RP и лондонским кокни и оказывающий большое влияние на RP, настолько сильное, что даже в речи принца Уильяма и членов палаты лордов находят черты этого акцента.

Некоторыми отличительными особенностями эстуарного английского произношения являются следующие характеристики:

использование

- аффрикатов /ʤ/ и /ʧ/ вместо /dj/ и /tj/,например, в dune и Tuesday;

- твердого приступа /ʔ/ вместо /t/ в конце слов, перед согласными и перед /ə/, например, в словах what, football, water;

- вокализации твердого /ɬ/, замена его на /w/ в таких словах, как fall, feel, milk;

- интрузивного /r/ там, где нет буквы “r”, например, China[r]and India, law[r]and order;

- опущение /h/ в служебных словах, например, Where’s he/i:/ gone? It’s in her/ɜ:/ handbag;

- опущение /j/ в звукосочетании /ju:/после начальных согласных, например, в new;

- палатализация /k/ в конечном положении, например, week /wi:k’/

- изменение дифтонгов: face может произноситься с /ɛɪ,ʌɪ/, price с /ɑɪ,ɒɪ/, goat с /ʌʊ/;

Интонационной особенностью эстуарного английского является частое акцентуальное выделение служебных слов, например, Let us get TO the point; а также суженный уровневый диапазон речи и частое использование восходяще-нисходящего тона.

Среди фонетистов, преподающих английский язык как иностранный, бытует мнение, что эстуарный английский не имеет статуса национального стандарта и не должен использоваться при обучении иностранных студентов. В качестве такого стандарта выбирается General (Mainstream) RP, вобравший в себя черты Advanced RP [7], которые частично совпадают с эстуарным произношением.

Необходимо выделить главные черты этого современного стандарта произношения, отличающиеся от классического RP.

Дифтонг /ʊə/ может заменяться на монофтонг /ɔ:/ в таких словах, как sure, poor и moor, в результате ослабления скольжения дифтонга;

- дифтонг /eə/ также монофтонгизируется до /ɛ:/, например, в bare, careful, fair;

- трифтонги /aɪə, aʊə/, /əʊə/, /ɔɪə/ могут редуцироваться до /a:ə, a:, ɑ:/, /ə:ə,ɜ:/, /ɔ:ə, ɔ:/например, в словах tyre, tower, lower, loyal;

- в конечной позиции скольжение дифтонга /eɪ/ может пропадать, например, say произносится как /se/;

- гласный /e/ (dress) становится более открытым, как /ɛ/;

- гласный /æ/ (trap) становится ближе к /a/;

- в безударной позиции (предпоследних слогах и в приставках) вместо /ɪ/ используется /ə/, например, hopel**e**ss, b**e**fore;

- в конечном положении безударный /ɪ/ заменяется на /i/, например, в family (‘happy vowel’);

- часто в слово вставляется добавочный звук, как, например, /t/ между /n/ и /s/ (fence /fenᵗs/) или /d/ между /n/ и /z/ (frenzy /frenᵗzi/) – явление эпентезы.

Изменения качественных характеристик таких гласных, как /ɑ:, ɔ:, a, ʌ/, описаны еще А.С.Гимсоном как результат развития произносительного стандарта от консервативного до продвинутого RP и уже не могут рассматриваться в качестве последних тенденций.

Согласные звуки отличаются большей устойчивостью, чем гласные. Их изменения описаны как характерные для эстуарного типа произношения и не являются обязательными для освоения студентами. Следует учесть мнение социолога Кейт Фокс, автора книги Watching the English [6], которая утверждает, что использование твердого приступа /ʔ/ вместо согласных и опущение /h/ сразу выдают низкое социальное положение говорящего. Это еще раз доказывает, что многие черты эстуарного английского еще не стали всеобщим национальным стандартом, как RP. Тем не менее, знания об этих современных явлениях важны для изучающих язык.

Далее необходимо обратиться к словам, имеющим варианты произношения. Слушая аудиозаписи, мы неизбежно сталкиваемся с разным произнесением слов. Важно понять, что приемлемо как вариант нормы и может использоваться студентами, а что является ненормативным вариантом или искажением произношения слова в результате ошибки говорящего, для которого английский язык неродной.

Для выявления вариантов произношения слов, признанных нормой, был проведен анализ наиболее частотных слов в недавнем издании Longman Pronunciation Dictionary Джона Уэллса (2000 год) [10], в котором указывается предпочтительный вариант произношения слова, возможный вариант в рамках нормы, варианты существующие в британском английском, но не являющиеся нормой RP, а также неправильное, но часто используемое произношение.

Далее предлагается перечень пар варьирующихся в словах согласных и гласных звуков.

/s/ - /z/

Префикс dis- в большинстве случаев произносится как /dɪs-/. Однако в следующих словах допустимым вариантом является /dɪz-/: disarmament (и другие слова с тем же корнем), disgrace, disguise, disgust, dishonesty, dishonour, dismay, disorderly, disorganization.

Префикс trans- имеет предпочтительный вариант произнесения /træns-/ и допустимый /trænz-/, например, transcontinental, transfer, translate, transit, transitive (но transition /-z-/).

Варианту произношения с /s/ отдается предпочтение в словах absurd, grease, nausea, desolation, desolate (/z/ также возможно), а /z/ произносится

более часто, чем /s/ в словах newspaper (news – только /nju:z/), usage, absorb, opposite, crescent, resource, Muslim (с /ʊ/ чаще, чем с /ʌ/).

/z/ - /ʒ/ Произношение с /z/ предпочтительнее в словах Caucasian, Polynesia, а с /ʒ/ в casual.

/ʒ/ - /ʃ/ В слове Asia чаще произносится /ʒ/, а в equation - /ʃ/.

/s/ -/ʃ/ Слово issue чаще звучит как /ˈɪʃu:/ и реже как /ˈɪsju:/.

/g/ -/ʤ/ В слове longitude предпочтение отдается /g/, а в gibberish - /ʤ/.

/tʃ/ - /tj/ Аффрикат /tʃ/ произносится чаще, чем /tj/ в словах mature, congratulate, statue, stature, statute (но status /steɪtes или stætəs/).

/ʤ/ - /dj/ Только в слове during /ʤ/ принимается как второстепенный вариант нормы, а в других словах, начинающихся с du- /dj/ - норма, а /ʤ/ - ненормативный, но частотный вариант, например, due, duel, duet, duke и т.д.

/ðz/ - /θs/ Вразрез с известным правилом чтения идет возможное произношение формы множественного числа слов wreath, youth, cloth. Кроме звонких согласных /-ðz/ допустимо использование глухих /-θs/. В словах bath и mouth окончание /-θs/ используется, но не считается нормой.

/u:/ - /ju:/ Оба варианта допустимы, но предпочтение отдается /u:/ в таких словах, как suit, suitable, superficial, supervise (префикс super-). Но student произносится с /j/.

/æ/ - /ɑ:/ В большом количестве слов, которые в RP произносились с /ɑ:/, теперь более частотным является вариант с /æ/. Например, circumstance, transfer, transform, transport, translate (т.е. префикс trans-), stance, Basque, exasperate, aftermath /ˈɑ:ftəmæθ/, drastic, plastic, blasphemy, mafia. В следующих словах /ɑ:/ и /æ/ используются, но /ɑ:/ более часто: graph, photograph, telegraph, tranche, Afghanist**a**n, Pakist**a**n, Glasgow, Iran, Iraq, Sudan.

/ɒ/ - /ɔ:/ Оба варианта, при том, что /ɒ/ имеет приоритет, используются в следующих словах: cloth, halt, often, because. Наоборот, /ɔ:/ предпочтительнее в словах false, oral, salt.

/u:/ - /ʊ/ Оба гласных, при преимуществе /u:/, произносятся в словах room, groom, broom (но good и book – с /ʊ/.

/e/ - /i:/ Звук /e/ предпочтительнее в словах premature и zebra, а /i:/ в словах economic, evolution, ecosystem, Montenegro.

/aɪ/ - /ɪ/ В начальных слогах слов financial и ideology чаще звучит /aɪ/, а /ɪ/ - в s**i**multaneous, privacy, c**y**clical, clandest**i**ne.

Очень частотна вариативность в расстановке ударения в словах. Следует выделить следующие слова, акцентная структура которых меняется: ˌcigaˈret имеет вариант ˈcigaret, ˈally звучит чаще, чем aˈlly, app ˈlicable - ˈapplicable ˌCariˈbbean - Caˈribbeanˈcomplex - comˈplex, ˈcontroversy - conˈtroversy, ˈdecade - deˈcade, ˈdefect - deˈfect, ˈdetail - deˈtail, exˈquisite - ˈexquisite, ˈharass(ment) - haˈrass(ment), hosˈpitable - ˈhospitable,

(in)ˈcomparable – (in)comˈpa/æ/rable (редко), ˈkilometre - kiˈlometre, ˈprimarily - priˈmarily, reˈsearch - ˈresearch, volunˈtarily - ˈvoluntarily.

Третичное ударение, характерное для американского варианта, также используется в таких словах, как necess**a**ry /-eri, əri/, inter**e**sting /-ə, e/, ordin**a**ry /-eri/.

Следует отдельно выделить слова французского происхождения, отличающиеся большой вариативностью произношения. Например, bouquet /buˈkeı -ˈbu:keı/, buffet /ˈbʊfeı - ˈbʌfeı/, brochure /ˈbrəʊʃə - brɒˈʃʊə/, fiancé /ɒ - ɑ:/, garage /ˈgærɑ:ʒ, - ʤ, gəˈrɑ:ʤ и т.д./, genre /ɒ - ɑ:/, impasse /æm ˈpɑ:s - ımˈpɑ:s, ɒmˈpɑ:s, -æs/, rapprochement /ræ(ə)ˈprɒʃmɒŋ, -prəʊʃ -,и т.д./.

Наконец, выделим слова, получившие в качестве преобладающего тот вариант произношения, который не признавался нормой: forehead /ˈfɔ:hed - ˈfɒrıd/, inherent /ınˈherənt - -hıə-/, nephew /ˈnefju: - ˈnevju:/.

Важно отметить, что такие варианты произношения, часто употребляемые студентами, как migrant /ˈmıgrənt/, migrate /mı-/, con ˈsequence, nuˈclear, не зафиксированы в словаре даже как варианты несоответствующие норме и должны быть признаны ошибочными.

В завершении, говоря о вариативности английского языка, нельзя обойти вниманием такую его разновидность, как международный английский язык, называемый также универсальным или глобальным языком (global language). Как язык международного общения английский язык имеет набор стандартизованных черт во всех аспектах языка, что делает возможным общение на нем. В первую очередь это те грамматические правила и структуры, которые описаны в учебниках английского языка. Что касается произношения, то вряд ли можно говорить о существовании норм или стандартов международного английского. Очевидно, что каждый говорящий неизбежно привносит произносительные навыки, свойственные его родному языку, которые не поддаются классификации. Однако для эффективности общения международный английский, по-видимому, должен обладать теми общими “константными” чертами, которые присущи всем национальным вариантам английского языка и которые описаны Д.А. Шахбаговой [4]. Описание константных черт международного английского – это задача будущих исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гришина Л.В.* Позиционная вариативность признака и степени придыхания английских глухих взрывных согласных (экспериментально-фонетическое исследование на материале британского варианта английского языка) // Автореферат дис…. кандидата филологических наук. М.: МГЛУ, 2003. 28 с.

2. *Предтеченская Н.В.* О некоторых основных звуковых значениях гласных и согласных букв в современном английском языке (на материале британского

варианта) // Язык. Речь. Текст. Сб. статей. - М.: Дипломатическая академия МИД РФ, 1997. С. 149-156.

3. *Степанова С.Ю., Гришина Л.В.* Survival Phonetics: Пособие-справочник по фонетике английского языка. - М.: Дипломатическая академия МИД России, 2015. 48 с.

4. *Шахбагова Дж. А.* Фонетические особенности произносительных вариантов английского языка. Varieties of English Pronunciation. М.: Высш. Школа, 1982. 128 с.

5. *Шляхова Е.С.* Кодификация орфоэпической нормы английского языка в Великобритании в новоанглийский период: автореф. дис.канд.филол.наук. М., 2015. 22 с.

6. *Fox Kate.* Watching the English. Hodder and Stoughton. 2005. 424 p.

7. *Maidment J.A.* Estuary English: Hybrid or Hype? London: University College London. 1994. 8 p.

8. *Rosewarne David.* Estuary English: Times Educational Supplement, 19 (October 1984), 1984.

9. *Wells, John C.* Accents of English I: An Introduction. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1982.

10. *Wells, J.C.* Longman Pronunciation Dictionary. Pearson Education Limited, 2000. 870p.

Трошина Н.Н.

НОВАЯ ЭТНИЧНОСТЬ КАК СОЦИОЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. Понятие новой этничности базируется на сознательном выборе человеком культурного пространства, исторической памяти и языка. что типично для самоидентификаци личности в новой социокультурной среде при массовой иммиграции в эпоху глобализации.

Ключевые слова: новая этничность, языковая рефлексия, языковая лояльность, самоидентификация, миграционная лингвистика.

Troshina N.N.

NEW ETHNICITY AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON

Abstract. The concept of new ethnicity is based on the conscious choice of the cultural space, the historical memory and the language. These factors are crucial for the self-identification of a person in the new socio-cultural environment with mass immigration in the era of globalization.

Key words: new ethnicity, language reflection, language loyalty, self-identification, migration linguistics.

Понятие новой (new ethnicity) этничности сформировалось в 70-х годах XX века в западноевропейской лингвистике миграционных проблем (Migrationslinguistik). Оно потребовалось обозначения этничности, основанной не на традиционных наследуемых отношениях родства, общего языка, культурного пространства, истории, исторической памяти, а на отношениях выбора этих параметров самим человеком, в том числе и выбора языка [4, S. 259]. В такую ситуацию стало попадать все большее число людей-иммигрантов, вынужденных адаптироваться к жизни в совершенно новой для себя социокультурной среде. Феномен новой этничности лежит в основе изменения самоидентификации человека, осознающего свою принадлежность к промежуточной культуре.

Этот феномен в значительной степени характеризует современную языковую ситуацию в Германии, причем существенную роль в формировании этого социолингвокультурного феномена сыграло появление немецко-турецкой литературы, обусловившее так называемый турецкий поворот (Turkish Turn) в современной немецкой литературе. Наиболее известными немецкоязычными авторами турецкого происхождения являются Феридун Займоглу, Зафер Шеночак, Хатиче Акюн. Когда этих авторов спрашивают, к какой литературе – немецкой или турецкой – относятся их произведения, они отвечают: ни к той, ни к другой, а к новой транскультурной литературе [2, S. 7] – цит. по [4, S. 259]. Сегодня термином «транскультурная литература» обозначается

литература, созданная авторами-мигрантами (не только турками) в европейских странах и в США как реакция на жизнь в другой культуре и как ее интерпретация.

Формирование новой этничности трактуется в политическом и культурном дискурсе Европейского союза как важная предпосылка европейской интеграции, основанная на свободном владении языком (в данном случае – немецким). В Германии многие иммигранты турецкого происхождения соответствуют этому критерию, так как на знании немецкого языка базируется их нормативная языковая рефлексия, т. е. «представления говорящих о языковых, стилистических и коммуникативных

нормах в продуцируемых текстах» [1, с. 335]. Для многих турецких иммигрантов немецкий язык является родным языком и основным рабочим инструментом.

Однако такая трактовка новой этничности часто устраивает только одну сторону общения – иммигрантов, т.е. «гостей». У принимающей же стороны – у немецкой культуры – на этот счет возникают сомнения, если носители немецкой культуры видят неготовность иммигрантов даже в третьем поколении к принятию норм и ценностей окружающего их немецкого этнокультурного пространства. Поэтому исконный (немецкий) этнос воспринимает своих инокультурных сограждан все еще как «гостей».

Феномен новой этничности проявляется по-разному в различных стратах иммигрантов в зависимости от уровня доходов, образования и культурных установок. В результате различается самоидентификация и языковая лояльность членов этих страт. Так, например, в небогатых городских районах типа берлинского Кройцберга, где живут преимущественно молодые люди из разных стран, носители различных культур и языков, языковым средством самоидентификации является молодежный мультиэтнолект как язык немецкой улицы (Straßensprache), коммуникативным аналогом которого является straattaal в Нидерландах, Rinkeby-Svenske в Швеции (Rinkeby – стокгольмский пригород, где поселились многочисленные мигранты), københavnsk multietnolekt в Дании. Общей чертой этих молодежных мультиэтнолектов является то, что хотя на их и говорит преимущественно иммигрантская молодежь, они постепенно становятся средством общения также и немецкой молодежи, которая использует их как средство дистанцирования от старшего поколения. В результате наблюдается постепенное изменение норм немецкого языка (прежде всего, норм обиходно-разговорной немецкой речи) под влиянием таких этнолектов [Deutsche Sprache driftet ins Türkische ab – Эл. ресурс].

Проблемами изменения немецкого языка под влиянием языков мигрантов занимается активно развивающаяся сегодня миграционная

лингвистика (Migrationslinguistik). Ее основная задача состоит не в описании языковых и культурных различий языков, а в характеристике этапов языковой адаптации иммигрантов к новой для них окружающей культуре, что подводит их к принятию новых дискурсивных и культурных традиций, создает условия для сближения этнокультурных пространств и, соответственно, стабилизирует феномен новой, транскультурной этничности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Нормативная рефлексия личности // Язык и общество: Энциклопедия. М., 2016. – С. 335.
2. *Blumenrath H., Bodenburg J., Hillmann R, Wagner-Egelhaaf* M. Transkulturalität. Türkisch-deutsche Konstellationen in Literatur und Film. Münster, 2007. – 155 S.
3. Deutsche Sprache driftet ins Türkische ab. URL: https://www.welt.de/ vermischtes/article735071/Deutsche-Sprache-driftet-ins-Tuerkische-ab.html (дата обращения: 14.11. 2018).
4. *Kuße H.* Kulturwissenschaftliche Linguistik: Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012. – 319 c.

Федосеева Л.Н.

ЛОГОЭПИСТЕМЫ И ЛОГОЭПИСТЕМОИДЫ С ЛОКАТИВНОЙ СЕМАНТИКОЙ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ ФАКТОР РУССКОГО ДИСКУРСА

Аннотация. Статья написана в русле исследований национально-культурной специфики языка в целом и его составляющих. В центре внимания автора – прецедентные лингвокультурные феномены. Проанализированный языковой материал доказывает тезис об использовании их в дискурсе как средства оценки и характеризации явлений действительности. В качестве важной особенности данных языковых единиц отмечается их интертекстуальный характер.

Ключевые слова: логоэпистема, логоэпистемоид, локативная семантика, оценка, интертекстуальность.

Fedoseyeva L.N.

LOGOEPISTEMAS AND LOGOEPHISTEMOIDS WITH LOCATIVE SEMANTICS AS AN AXIOLOGICAL AND INTERTEXTUAL FEATURE OF THE RUSSIAN DISCOURSE

Abstract. The article has been written within the framework of exploring the national and cultural characteristics of the language as a whole and of its components. The author focuses on the precedent linguistic and cultural phenomena. The language material analyzed confirms the fact that they are used in the discourse as a means of assessing and characterizing the existing realities. The author notes their intertextual nature as an important feature of these linguistic units.

Key words: logoepistema, logoephistemoid, locative semantics, assessment, intertextuality

Окружающая нас действительность органически связана с пространственной картиной мира, складывающейся из совокупности экстралингвистических знаний: научных, культурных, экономических, исторических, социальных и др. В современном коммуникативном пространстве с помощью логоэпистем и логоэпистемоидов, имеющих локативную семантику, осмысляются разнообразные явления окружающей действительности. Данные термины мы используем в трактовке Н.Д. Бурвиковой и В.Г.Костомарова: «...логоэпистемами мы считаем разноуровневые лингвострановедчески ценные единицы (слова-понятия, пословицы, поговорки, присловья, крылатые слова, фразеологизмы, афоризмы, «говорящие» имена и названия, строчки из песен и стихотворений, из произведений художественной литературы, штампы, являющиеся стандартным типом языковой реакции носителя языка на внешние стимулы)... Логоэпистема – знак, который требует осмысления на двух уровнях: уровне языка и уровне культуры» [1, с. 8]. При этом сема пространства чаще всего «уходит» на периферию общего значения

выражения. Являясь логоэпистемами или логоэпистемоидами, то есть следами культуры в языке или языка в культуре, единицы с пространственным значением употребляются не столько для выражения локативности, сколько для оценки, характеризации различных явлений окружающей действительности, в том числе благодаря интертекстуальности. Знания, существующие в семантике логоэпистем и логоэпистемоидов, накапливаются с опорой на лексику, которая выступает как материальный субстрат, вбирающий в себя семантические доли компонентов высказывания.

При этом локативная семантика довольно активна, она реализуется в двух вариантах: в наречиях и предложно-падежных формах. В роли последних выступают не только нарицательные, но и собственные (антропонимы, топонимы) существительные (см. таблицу), которые нередко требуют дополнительной «расшифровки» как прецедентные феномены.

Таблица

Логоэпистемы с локативным наречием в составе	Логоэпистемы с локативной предложно-падежной формой в составе		
	с нарицательным существительным	с антропонимом	с топонимом
А воз и ныне там. *А подать сюда Ляпкина-Тяпкина.* *А счастье было так возможно, так близко.* *Здесь будет город заложён.* *Иных уж нет, а те далече.* *Здесь Родос, здесь прыгай.*	*Вертеться, как белка в колесе.* *Все флаги в гости будут к нам.* *Есть еще порох в пороховницах.* *Из дальних странствий возвратясь.* *Из прекрасного далёка.* *Луч света в тёмном царстве.* *На деревню дедушке.* *Остаться у разбитого корыта.* *Ради жизни на земле.*	*Всё смешалось в доме Облонских.* *А подать сюда Ляпкина-Тяпкина.*	*Было дело под Полтавой.* *В Европу прорубить окно.* *Волга впадает в Каспийское море.* *В Москву, в Москву, в Москву!* *Все дороги ведут в Рим.* *Идти в Каноссу.* *Галопом по Европам.* *Здесь Родос, здесь прыгай.*

	С милым рай и в шалаше. *Государство в государстве.* *За пределами досягаемости.*		

Наречия и нарицательные существительные с локативным значением в составе логоэпистем упрощают восприятие за счёт своей языковой семантики, связь с текстом-источником ослаблена, поэтому интертекстуальность не всегда отчётливо ощущается, влияние на аксиологическую составляющую текста-преемника минимально. Приведём несколько примеров:

За пределами досягаемости. Выражение, ставшее крылатым с 1905 г., принадлежит адмиралу Ф.В. Дубасову, известному жестоким подавлением Московского вооруженного восстания. В своей «победной» реляции Николаю II от 22 декабря 1905 г. Дубасов писал: *«Отступая, мятежники, с одной стороны, постарались и успели быстро удалить за пределы досягаемости избранных главарей, с другой – они оставили на театре действия хотя и рассеянных, но самых непримиримых бойцов… Я не могу признать мятежное движение совершенно подавленным»* [3, с.35]. Ср.:

1) В нашем доме множество зеркал. Мы часто останавливаемся перед ними в задумчивости и пристально вглядываемся в лежащие за пределами досягаемости едва уловимые дали в надежде различить ускользающие черты иного, недоступного мира. А из загадочной глубины зеркал нам в ответ улыбается счастливая пара любящих друг друга людей. О них мы знаем очень мало, но все же неизмеримо больше, чем кто-либо другой на этой земле. И тогда я с удовлетворением думаю о том, что выполнил до конца свой долг перед тем, у кого с правой стороны бьется сердце в унисон с моим [8].

2) У нас здесь сейчас не то цирк Барнума, не то зверинец Гагенбека, не то путешествие Екатерины II на юг России. Но, в общем, смешного больше. Обхохочешься. Лирической интермедией в этой хохоталии было появление трех граций за пределами досягаемости. Юрка [Галансков], хоть и не получил свидания, все равно ожил — приехали же… Алик [Гинзбург] получил телеграмму об имеющем быть приезде [6].

3) Его упрекали в недостатке веры в несокрушимость Церкви. Ложью Церковь все равно не спасти. Но что было бы, если бы Русская Церковь осталась без епископов, священства, без таинств — этого и не представить… Во всяком случае не нам, сидящим в безопасности, за пределами досягаемости, судить митрополита Сергия… [10].

4) Козлородовых — тысячи; за ними стоит обыватель, которого Аблеухов боится. Поэтому Аполлон Аполлонович и сокрушает лишь пограничные знаки своего кругозора: и места лишаются — Иванчевские, Тетерько, Сверчковы. Козлородов бессменен. Пребывая за пределами досягаемости — за оврагами, за колдобинами, за лесами — он винтит себе в Пупинске. Хорошо еще, что пока он винтит. Он винтить перестал — Аполлон Аполлонович одинок [5].

Распространение логоэпистемы субстантивом в родительном падеже еще более отдаляет её от текста-первоисточника, делает понятным безотносительно к последнему. Ср.:

1) *«Мне сложно сказать, почему компания выбрала вариант со строительством сотовой сети, а не заключила договор с «родственной» ей МТС, которая могла бы обслуживать абонентов «Скай Линка», использующих двухстандартные телефоны и оказавшихся за пределами досягаемости сети CDMA2000, — говорит она* [11].

2) *Для наблюдения за подступами к Барс-хото мы выставили сторожевое охранение с трех сторон крепости. С четвертой, напротив главных ворот, но за пределами досягаемости ружейного выстрела, был разбит лагерь с огромной белой юртой Баир-вана в центре* [13].

Увеличение объёма логоэпистемы окказиональным дериватом выводит её на аксиологическую плоскость, лишая нейтральности оценки, придавая сниженно-ироничную окраску. При этом связь с первоисточником ещё более ослабляется. Например:

Обитали в Алейске, конечно, еще и девчонки, но этот интересный элемент городской инфраструктуры возлежал для военных строителей далеко за пределами досягаемости и добегаемости. Жорика с Гуриком возбуждали сейчас только продовольственные магазины. Им нужно было успеть туда до закрытия и при этом не попасться на глаза военному патрулю или офицерью из штаба части, прокуратуры или политотдела. До города было еще переть и переть [9].

Участие в составе логоэпистемы антропонима или топонима усиливает её привязку к тексту-источнику. Интертекстуальность становится более очевидной, нежели в предыдущих случаях, имеется значительное влияние на текст-преемник, особенно в части аксиологической составляющей. Это, по-видимому, связано с тем, что антропонимы и топонимы являются артефактами, обозначая места исторических событий, персонажей художественных произведений и др. Их расшифровка, а следовательно, и понимание в новом окружении, воздействие на текст-преемник требует фоновых знаний. Например:

Было дело под Полтавой. **(**Так говорят шутливо или с похвальбой, рассказывая о каком-нибудь происшествии. Первая строка стихотворения И.Е. Молчанова, напечатанного в 40-50-х годах 19 в. и ставшего популярной песней.) Ср.:

1) Пригласили княжеского кучера, и тот сказал, что да, было дело под Полтавой, возил он барина в Кирочную улицу, в дом, где внизу зеленная лавка. — Межевые чиновники часто отлучаются из Петербурга, — шепнул Левицкий. Попутно выяснилось, что княжеский камердинер прежде служил там же, в Кирочной, и лишь месяц назад занял нынешнее место. — До него Федор был, — сказал кучер [14].

2) *Задохнуться можно. Особенно на чердаке. - Поймали бандитов? - Было дело под Полтавой! - усмехнулся Полевой. Сейчас мне стало понятно, где он пропадал столько времени. Как я не мог раньше догадаться?* [4].

Особенности вторичного употребления данного выражения как логоэпистемы обусловлены тем, что она связана с историческим событием – полным разгромом шведских войск русской армией 27 июня 1709 года под Полтавой. Это определяет требование контекста, в котором о каком-то другом событии автор сообщает с гордостью. Ироническая коннотация же проистекает из подтекстового сопоставления места событий, обозначенных в тексте-первоисточнике и тексте-преемнике.

В некоторых случаях авторы используют ссылку на первоисточник, подчеркивая интертекстуальность, чтобы обеспечить правильное понимание логоэпистемы, придающей контексту определённый смысл.

1) *С трудом ему удалось поступить в Рязанский театр. Мучительно переживал Анатолий Васильевич рутину провинциального театра, с которой ему пришлось столкнуться. Казалось, придется навсегда расстаться с юношескими мечтами и планами. Он рвался обратно в Москву, в Москву, в Москву, совсем как чеховские сестры. И - вернулся. Судьба свела его с Центральным Детским театром, работу в котором Анатолий Васильевич вспоминал, как светлую пору своей жизни. Прошло много лет, прежде чем я снова смог часто встречаться с ним, бывать на его репетициях* [12].

2) *В Москву, в Москву, в Москву… Подобно чеховским Трём сестрам, все или почти все, мы были обуреваемы одним и тем же безрассудным, не вполне объяснимым, но страстным и непреодолимым стремлением попасть именно туда, в один из самых прославленных и старейших университетов России, о котором, чего-то недоговаривая, но всегда увлекательно, загадочно и многозначительно рассказывал нам еще наш гимназический учитель словесности, милейший Черномор, Мелетий Карпович. Всё это, однако, было не так просто. Правила, циркуляры, инструкции, зависимость от того или иного учебного округа, — одним махом все эти рогатки и перегородки не перепрыгнешь* [7].

Некоторые логоэпистемы содержат в себе одновременно локативное наречие и антропоним или топоним (*Здесь Родос, здесь прыгай; А подать сюда Ляпкина-Тяпкина*). Их сравнение с теми выражениями, которые содержат только локативное наречие (например *здесь будет город*

заложён; иных уж нет, а те далече), позволяет утверждать, что влияние на семантику логоэпистемы со стороны имени собственного гораздо более сильное, нежели нарицательного локатива.

Язык как коммуникативное средство постоянно стремится к обогащению, разнообразию структур, повышению уровня их выразительности. Использование логоэпистем и логоэпистемоидов – одно из средств достижения этих целей. «Являясь составляющими когнитивной базы носителей языка, рассматриваемые единицы обладают широким ассоциативным потенциалом и делают речь экспрессивной и эмоционально окрашенной», – отмечает Е.Н. Канаева [2, с. 3]. «В письменном тексте логоэпистемы играют роль маркеров, которые, вплетаясь в смысловую композицию речевого произведения, стимулируют и направляют развитие дискурса читателя, влияют на осмысление концепта текста» [там же, с. 11]. Кроме того, являясь свёрнутым текстом и включая в себя прецедентную ситуацию, логоэпистемы и логоэпистемоиды служат связующим звеном между различными текстами, то есть играют роль интертекстуального фактора.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Белый А.* Петербург (1913-1914). –URL: http://www.ruscorpora.ru/
2. *Беляев В. П.* Старая крепость (1937-1940). – URL: http://www.ruscorpora.ru/
3. *Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г.* Жизнь в мимолётных мелочах. М.: Златоуст, 2006. 68 с.
4. *Даниэль Ю.* Письма из заключения (1966-1970.) – URL: http://www.ruscorpora.ru/
5. *Дон Аминадо.* Поезд на третьем пути (1954). – URL: http://www.ruscorpora.ru/
6. *Дубасов Ф.В.* Исторические записки. 1946. XVIII. URL: http://www.ruscorpora.ru/
7. *Канаева Е.Н.* Текстовые функции логоэпистемы (на материале газетных заголовков). Автореферат дис. ... канд. фил. наук. М., 2007. 27 с.
8. *Левин Б.* Инородное тело (1965-1994). URL: http://www.ruscorpora.ru/
9. *Логинов А.* Мираж (2003) // «Лебедь» (Бостон), 2003.12.21. URL: http://www.ruscorpora.ru/
10. *Митрополит Евлогий (Георгиевский)*. Церковная смута (1935). URL: http://www.ruscorpora.ru/
11. Раздвоение личности // РБК Daily, 2007.10.26. URL: http://www.ruscorpora.ru/
12. *Щеглов Л.* Годы учебы (1990-2000). URL: http://www.ruscorpora.ru/
13. *Юзефович Л.* Князь ветра (2001). URL: http://www.ruscorpora.ru/
14. *Юзефович Л.* Костюм Арлекина (2001). URL: http://www.ruscorpora.ru/

Фунда Темур

АНАЛИЗ МИФОЛОГИЗИРОВАННЫХ ЖИВОТНЫХ, ОПИСАННЫХ В НАРОДНЫХ СКАЗКАХ «КАЛИЛА И ДИМНА» В ТУРЕЦКОМ ПЕРЕВОДЕ

Аннотация. В статье проводится исследование мифологическое животных в сборника басен и притч, назидательных и поучительных рассказов под заголовком Калила и Димна, одно из древнейших произведений восточной литературы, в турецком переводе. Рассматриваются мифологические характеристики и подсознательные значения животных, описанных в сборнике басен и притч, которые, как предполагается, был составлены индийским философом Вишну Шармой в III веке. Символы животных в его рассказах турецкой версии рассматриваются поочерёдно.

Ключевые слова: Калила и Димна, мифология, восточная литература, культурология

Funda Temur

ANALYSIS OF MYTHOLOGIZIED ANIMALS DECRIBED IN THE TURKISH TRANSLATION OF THE COLLECTION OF FALK TALS “KELILE AND DIMNE”

Abstract. The article studies the animals in the Turkish translation of selected stories “Kelile and Dimne”, one of the oldest works of oriental literature (believed to be of Indian origin). The study exa,omes the mythologized characteristics and subliminal meanings of the animals in the collection of fables and parables, which are supposed to be compiled by the Indian philosopher Vishnu Sharma in the 3rd century. For this purpose, the animal characters in the stories of its Turkish translation version have been reviewed one by one.

Key words: Kelile and Dimne, mythology, oriental literature, cultural studies

Введение

Известно, что одним из древних писателей рассказов о животных, называемых баснями, является живший в IV веке до н. э. грек по имени Эзоп (Aisopes). Передаваемые из уст в уста эти истории в IV веке до н. э. были собраны греком Деметрием (Demetrios) и в I веке они были переведены на латынь. Некоторые исторические исследования утверждают, что большинства данных рассказов (басен) восходит к индийской цивилизации, Месопотамии, иудеев, скифов, этрусков и финикийцев, и они существовали ещё столетиями ранее Эзопа [1]. Помимо басен Эзопа одним из древних и дошедших до наших дней сборником басен о животных считается написанная индийским философом Вишну Шарма «Калила и Димна» (Панчатантра) [2]. Оригинальное название произведения индийского происхождения «Калила и Димна» на санскрите – Каратака и Даманака. Каратака и Даманака - это имена двух главных героев произведения. Но во время перевода на персидский язык они были

произносились как Келиле и Димне, а затем вошли под этими именами в исламскую и мировую литературу. Можем утверждать, что произведение «Калила и Димна» оказало влияние на огромной территории - от Индии до Западной Европы. Так, например, многие истории, описанные в данном произведении, можно встретить в сочинениях турецко-исламского философа (суфия) и поэта Джалаладдина Руми (Мевляна) и поэта классической французской эпохи XVII века Жана де Лафонтена.

Идеи и образы сборника басен «Калила и Димна», который был составлен Вишну Шармой вероятно в III веке с целью дать пример правителям, привлекают особое внимание. Упоминаемые в произведении животные служат главным средством пояснения и передачи читателям основных мыслей автора. В своих рассказах автор выбирает наиболее подходящего для достижения своих целей животное, а также в разных рассказах в зависимости от передаваемой мысли он придаёт им различные роли и характеристики. Животные обладают определёнными особенностями, которые, порой, бываю универсальными. В данных произведениях лиса является символом хитрости и подхалимства (лести), лев – символом силы, мощи, гордого правителя, а медведь представляет собой трусость, грубость и одиночество. В этом работе рассматриваются мифологизированные особенности животных, выходящих на передний план в произведении, и передаваемых их посредством мыслей.

Судя по предисловиям на разных языках, рассказы в Калиле и Димне были придуманы с целью указания верных путей правильного выбора в ситуациях, зависящих от воли и характера человека, а также для передачи читателям необходимых знаний для упорядочивания семейной и общественной жизни. Сборник басен и притч, назидательных и поучительных рассказов под заголовком «Калила и Димна» впервые появился среди разных народов на территории Индии на санскрите, в Иране - на среднеперсидском, после возникновения ислама - на арабском языке на Аравийском полуострове, а в последующие годы снова в Иране на персидском, на турецком - в Анатолии и на различных мировых языках. Это произведение через пересказчиков и переводчиков на другие языки каждый раз воплощалось словно в новое произведение, открывая также новое литературное течение на этом языке.

Вместе с этим в результате всех поправок и дополнений все произведения под названием «Калила и Димна» немного отличаются друг от друга. В переводах и работах Ибн аль-Мукаффа содержится всего 68 рассказов, 12 из которых в предисловиях; в переводах Насруллаха – 60 рассказов, включая 5 в предисловиях, в обработке же Хусейн ибн Али аль-Ваиз аль-Кашифи содержится 108 рассказов, в том числе 5 из них в предисловиях [6, с.13].

Животные встречаются во многих мифах, легендах, сказках и баснях, дошедших до наших дней. В обширном предисловии к своему переводу на

немецкий произведения «Калила и Димна» востоковед Теодор Бенфей описал теоретические пояснения по поводу сходств индийских сказок и басен с европейскими сказками и басням. Бенфей объяснял причину сходства сказок и басен мира не тем, что происходящие от одного потомства и принадлежащие к одному языковому семейству народы были одного рода, а культурной и исторической связью народов. Бенфей отстаивает мысль, что в историческом процессе при развитии человеческих отношений между народами некоторые культурные и традиционные элементы были позаимствованы друг у друга, и, в связи с этим в сказках и баснях различных народов и обществ, принадлежащих к разным языковым и этническим группам, образовались определенные сходства [7]. Например, в одном из старейших мифологических произведений, известном как Эпос о Гильгамеше, описываются восприятия таких мистических тем как, линька змей и разложение (гниение) сброшенной кожи [4]. Американский писатель, сатирик Марк Твен квалифицировал Библию (Ветхий и Новый Завет) как «сборник басен и традиций, исключительно мифологических», объединяя при этом религию с мифологией. Опять-таки коренные американцы как раньше, так и сейчас верят в происхождение человека от животных и всестороннее равенство человеческого и животного духа. И по мифологии индейцев раньше верили в разговор животных с людьми [4, с. 206].

Животные же в рассказах Вишну Шармы служат лишь образцом для передачи его мыслей, при этом он брал эти образцы из реальности, иногда указывая на все еще сохраняющиеся обычаи, традиции и пословицы. Вместе с этим можно сказать, что рассказы и мотивы о животных несут определенную ценность и в фольклоре. Автор не чурается повторного использования образа того или иного животного, встречающегося в произведении. Некоторые животные были использованы дважды и более. При выборе их особое внимание уделялось сохранению связей животных с реальностью. Иначе говоря, пользуясь реальностью при выборе животных, автор также в большинстве учитывал мифологические корни. В книге можно найти короткую, но в то же время полезную информацию о некоторых упоминаемых в «Калиле и Димне» и хорошо известных в индийской мифологии личностях и местах. Из этого мы можем сделать вывод о том, что Вишну Шарму очень интересовала мифология.

Главные герои рассказов в «Калиле и Димне» – это два шакала. Первый рассказ произведения назвается «Лев и Вол», который повествует о вражде Льва и буйвола Шетребе. Шакал по имени Димна пожелал приблизиться к повелителю Льву и своими льстивыми речами проник в мысли Льва. И повелитель Лев в итоге убил умного буйвола Шетребе. Предстающий перед читателями шакал Димна постоянно сбивает льва с толку и внушает ему то, что тот поступил правильно, убив Шетребе (Сандживаку).

Исходя из этого, мы можем предположить, что шакал Димна символизирует плохую сторону человека, возможно, его истинную сущность. Эта особенность проявляется в следующих словах Димна, сказанных льву: *«Не огорчайтесь и не страдайте из-за него, умный никогда не сожалеет об уничтожении того, кого боится. Есть множество любимых всеми людей, которых необходимо отстранить или даже уничтожить из-за их вреда» (здесь и далее - перевод автора).* Предполагается мифологизированный подход к выбору двух главных героев произведения в качестве шакалов. К примеру, в древнеегипетской мифологии шакалы обладали силой охранения могил, и божество (покровитель) мёртвых под именем Анубис описывался как существо с головой шакала (собаки) и телом человека. К тому же Анубис известен как божество, которое кладет на весы души умерших в их судный день. На своих весах он взвешивал сердце умершего, символизирующее его дух, и перо древнеегипетской богини истины, справедливости и закона по имени Маат. Сердце хорошего человека по весу уступало перу, и дух умершего отправлялся на небеса для перерождения. Но если же умерший совершил зло, то сердце перевешивало перо, и дух этого человека отправлялся в подземельное царство к змеям. И это означало бесконечные мучения и страдания [10]. А в мусульманских поверьях это животное сравнивается с собакой, и, иногда указывает на сущность человека. Собака имеет негативное восприятие, но при воспитании она может превратиться в чистого и трудолюбивого слугу. Исходя из этого повлиявшее и на Мевляна произведение «Калила и Димна» проявляется и в исламской вере немного в ином виде. Поэтому, основываясь на данном образце, исламские поэты берут себе в пример «преданную собаку» [4, с. 136]. Более того, в этом же произведении в рассказе «Шакал и Львица» шакал символизирует внутреннюю борьбу львицы со своей сущностью. В этот раз шакал подталкивает львицу к самоосуждению при потере своего дитя и, поясняя ей, что она на самом деле вредит другим ради своих целей, и направляет её на правильный путь.

В одном из рассказов повествуется о недовольной своей жизнью обезьяне, которая, желая получить от жизни большего, приступает к несвойственному ей делу, и в результате чего несет потери и обретает страдания. Здесь, опять-таки, можно считать выбор автором Вишну Шармой обезьяны сознательным. Именно обезьяна в исламе приравнивается к животному, поклоняющемуся дьяволу. Бог, при создании человека на седьмой день, т.е. в субботу, отдыхал. Поэтому же в Иудаизме запрещено работать в субботу. Но были такие евреи, которые не соблюдали это правило и работали в субботу, Бог превращал их в обезьяну. Об этом написано и в Коране [4, с. 150]. Так, например, в этом произведении следующими словами упоминается об этом:

«Некто, стремящийся только накормить себя, не предвидящий будущего и нецелеустремлённый, достоин считаться в ряду животных». [3, с. 13]

Подобно этому, образ льва, проходящий в рассказах «Калила и Димна», помимо настоящих, реальных качеств обладает и мифологизированными особенностями. За счет величественного вида и сильного рычания считающийся королем лесов лев является хищником из семейства кошачьих и во многих культурах и цивилизациях символизирует силу и мощь. Это величественное и сильное животное в мифологии также предстаёт перед нами как божество. В сценах противоборства между животными лев, соответствуя небесным элементам, обычно находится в положении победителя и среди таких понятий как хорошо - плохо, свет - тьма соответствует положительной стороне. Следовательно, как многие животные, лев символизирует мощь и силу, борьбу, успех, победу хорошего над плохим, над злом. Так и во всех рассказах «Калила и Димна», где встречается лев, он описывается как правитель и находится в поисках справедливости и правосудия [4, с. 219].

Также следует отметить, что в произведении не всегда используются мифологические элементы и подобные аллюзии. В рассказе под названием «Садовник, подружившийся с медведем и лишившийся жизни» повествуется о садовнике, который, устав от одиночества, подружился с неравным себе медведем и в последствие умер. Здесь «медведь» предстает перед нами со свойственными ему в реальности особенностями. Так, например, известно, что медведи могут жить самостоятельно в природе до 30 лет, но в неволе могут прожить дольше и могут быть приручены, и в данном рассказе были использованы именно эти особенности животных.

Очередная история, содержащаяся в «Калиле и Димне», это «Канюк и Ворона». Вкратце рассказ повествует о том, как канюк добывает и приносит еду для старой и слепой вороны, и через дервиша, ставшего свидетелем этому, передается мысль о том, что Всевышний всегда помогает нуждающимся людям, и обходит тех, кто не работает и не трудится, несмотря на то, что вполне здоровы. В этом рассказе выделяется образ «канюка». К примеру, в этом рассказе роли могли быть распределены наоборот, но стоит отдельно рассмотреть, почему именно канюку дана роль «хорошего». Можно найти мифологическую связать с тем, что канюк описывается как сердобольный, благородный и великодушный. Ведь в восточной мифологии канюк символизирует знатность, благородство, и в суфизме эта птица принимается как «священный дух». Несмотря на различия мифологического и литературного стиля, в обогащённом образцами иранской мифологии персидском произведении Шахнаме содержится история, рассказывающая о том, как Кей-Кубад перед тем, как взойти на трон, видел во сне двух

канюков, и они принесли ему корону. Спустя короткое время после этого сна, Кей-Кубад стал правителем.

Ещё одно животные, упоминающееся в произведении, это змея. В мифах о создании монотеистических вер (единобожия) мифологии змея описывается как символ искушения. На самом деле змея - это и есть сам дьявол. Змея в Торе выдвигается как причина изгнания из рая Адама и Евы (Хавы). Почитаемая самым лукавым животным, созданным Богом, змея уговорила Еву, что, если она съест запретный плод Дерева познания добра и зла, она не погибнет, а, наоборот, приобретет силу познания всего, как Всевышний. Ева поверила змее и вкусила запретный плод, затем дала его и Адаму. Таким образом, они оба были изгнаны из Райского сада [5, с. 173-174]. В обсуждаемом нами произведении в басне о змее и вороне змея постоянно обманывает ворону и отбирает у неё еду и в конце ее убивают, наказав за это; так повествование ассоциируется с восточной мифологией. В то же время, выбор одного из героев из рода птиц и вражда его со змеёй напоминает существующую в древнеиндийской традиции и насчитывающую 2600 лет легенду о змее, соперником которой была птица [9, с. 86]. К тому же противоборство и разногласие, символизируемое в Индии птицей и змеёй, основывается оппозиции природных элементов. Один из них символизирует небеса, а другой – землю. Птицу называют «убийцей змей», «поглотителем змей», и имя её «Гаруда».

Образ зайца, встречающийся в рассказе под названием «Обманутый заяц и Обманывающий Заяц» в произведении опять-таки отсылает нас к мифологическим источникам. В доисламских и после исламских традициях заяц не признается как надежное и верное животное. В основном говорят о его хитрости, лукавстве и лицемерии [8, с. 57]. Так, например, в упомянутом рассказе заяц для спасения своей жизни обманул льва и направил его к лисе, сказав, что она будет идеальной приманкой для него. Затем обманул и лису, сказав, что лев пришел к ней в гости, но хитрая лиса сразу же догадалась, что задумал заяц и заманивает в ловушку и льва, и зайца. В другом рассказе повествуется о том, как заяц, не желающий стать жертвой льва, поспособствовал падению льва в воду, обманув его. В обоих рассказах заяц предстает перед нами в приписанном в исламской мифологии виде со свойственным ему качеством обманывать. С другой стороны, лиса в этом рассказе тоже описывается со свойственными ей в реальности особенностями, так как лисы обычно известны своей хитростью и умом.

И, наконец, в рассказе «Наставления черепахи» через черепаху предаются советы, поучения и наставления о жизни. Используемый здесь образ черепахи соответствует фигуре, описываемой в индуизме как Акупара, т.е. несущий землю на спине; в турецкой мифологии он символизируют мудрость [8, с. 72]. Помимо этого, огромные камни, на которых находилась орхоно-енисейская письменность, сравнивались с

черепахой. Причина такого мышления в том, что во многих среднеазиатских цивилизациях и мифологиях верят в то, черепаха держит мир на себе [5, с. 108]. Использование здесь образа черепахи исходит опять же из её мифологических особенностей и характеристики.

Заключение

В результате всех этих анализов и комментарий нужно сказать, что «Калиле и Димне» является разумно и мудро задуманным произведением, основанным на восточной мифологии, поскольку ни одно животное, упомянутое в насчитывающем столетия произведении, не использовалось без причины. Через образы животных в произведении делались выводы, давались поучения и наставления по поводу человека и его жизни, так как через мифологические цитирования образовалась историческая связь между настоящим и обширными накоплениями мудрости древних цивилизаций. Мы не ошибемся, если сделаем вывод о том, что за счет сходства произведения со многими мифологическими поверьями разных культур и цивилизаций, существовавших до самого произведения и после него, оно играет очень важную роль в межкультурных взаимодействиях, которую, возможно, стоит рассмотреть отдельно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Anonim, Çeviren: Süleyman Adıyaman, ***Ezoptan Masallar*** önsöz, Köy ve Eğitim Yayınları.

2. Alpay, S. (T.y.). ***Kelile ve Dimne***. 3. Baskı Tam Metin, İstanbul: Bedir Yayınevi, s. IV.

Beydeba, (2011). ***Kelile ve Dimne,*** Hazırlayan: Halil Zencirlioğlu, İstanbul: Nesil yayınları, s. 13.

3. Dell, C. (2014). ***Mitoloji hayali Dünyaya Eksiksiz Rehber.*** Çeviren: Nurettin Elhüseyni, İstanbul, YKY yay., 8

4. Gezgin, D. (Mayıs 2007). ***Hayvan Mitosları***. İstanbul: Sel yayınları

5. Karaismailoğlu, A. (2013). ***Hikâyenin Gerçekliği; Kelile Ve Dimne Hikâyelerinin Diller Ve Kültürlerarası Yolculuğu.*** IV. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi “Kültürler ve Değerler Buluşması”, 01-03 Kasım / 2012, Kırıkklae, s. 13.

6. Sarıtaş, S. http://www.acikders.org.tr/course/view.php?id=60 (дата обращения 30.05.2017)

7. Schimmel, A., ***Halifenin Rüyaları; İslamda Rüya ve Rüya Tabiri***, Kabalcı yayınları, 2005, 57

8. Zimmer, H. (2004). ***Hint Sanatı ve Uygarlığında Mitler ve Simgeler,*** İstanbul, Kabalcı yayınları, s. 86.

9. URL: http://www.yasamaugrasi.com/kultursanat/anubis-oluler-tanrisi.html (дата обращения 30.05.2017

Чичина М. О.

ЯВЛЯЮТСЯ ЛИ СЛОВА ГОДА 2018 АКТУАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКОЙ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА?

Аннотация. Начиная с 2007 года в России выбирают "слова года". Сопоставив предложенные различными организаторами проектов варианты "слов года" с самыми популярными темами года, обсуждавшимися россиянами на Яндексе, автор статьи приходит к выводу об их несовпадении. Выборы "победителей" происходят по рекомендации группы экспертов, следовательно, налицо субъективный подход. Было замечено, что среди лидеров "слов года" (с 2007 года по 2018 года) много иноязычных слов и мало таких, значение которых положительно характеризует российское общество и Россию. Почему это происходит? Об этом автор пишет в этой научной работе.
Ключевые слова: *"слова года 2018", Центр творческого развития, "Фейсбук", Яндекс, эксперты, отбор, субъективность, язык, общество, менталитет народа, русский язык, заимствования, кириллица, латиница, объективность, будущее, Россия.*

Chichina M.O.

MAY THE WORDS OF YEAR 2018 BE CONSIDERED AS REAL LINGUISTIC CHARACTERISTIC OF RUSSIAN SOCIETY?

Abstract. Starting from 2007 "words of the year" are chosen in Russia. Comparing the variants proposed by the groups - participants of the projects "words of the year" with the most popular topics of the year discussed by the Russians on Yandex, the author comes to the conclusion that obvious discrepancy takes place. The election of the "winners" is maintained on the recommendation of the group of experts, therefore, there is a subjective approach. We noticed that there are many foreign words among the leaders of the "words of the year" (from 2007 to 2018) and only few of them have the meaning of which positively characterizes the Russian society and Russia. Why is so? The author answers this question in this scientific work.
Key words: "words of the year 2018", center for creative development," Facebook", Yandex, experts, selection, subjectivity, language, society, mentality of the people, Russian language, borrowing, Cyrillic, Latin, objectivity, future, Russia.

В конце 2018-го во многих странах выбирали слова года. У Оксфордского словаря - это «toxic» («токсичный»), у словаря Коллинса - «single-use» («одноразовый»), у словаря Уэбстера - «justice» («справедливость»). Проректор Государственного института русского языка имени Пушкина Михаил Осадчий назвал словом года «шпиль».

В России Слово года выбирают, начиная с 2007 года. Этим занимаются самые разные группы: "Слово года" (руководитель проекта и Экспертного совета при Центре творческого развития М.Эпштейн), Институт русского языка имени А.С. Пушкина (М.А.Осадчий), "Словарь

года" в "Фейсбуке" и портал "Словари XXI века" (куратор проектов А.Михеев), редакция русской версии журнала "Esquire (главный редактор писатель С.Минаев).

Впервые акция "Слово года" была проведена в Германии в 1971 году по инициативе Общества немецкого языка. В США различными организациями независимо друг от друга оно определяется с 1991 года. Их примеру последовали Австрия, Франция, Испания, Польша.

Таким образом, сам по себе этот лингвистический проект не является новым. Кстати, руководитель российского проекта "Слово года" М.Н.Эпштейн является ещё и профессором теории культуры и русской литературы университета Эмори (Атланта, США).

Как определяются слова-лидеры? «Отбор происходит через социальную сеть "Facebook", где выбирают неологизм и слово года. После того как около 300 человек из разных групп предложат свои слова года и неологизмы, экспертный совет (филологи, лингвисты, писатели, журналисты, культурологи) выбирает «лидеров» по пятибалльной системе... Схожая методика опроса реализована в спецпроекте «Словарь года» [1,с.48].

Таким образом, это не широкий опрос общественного мнения и учёт предложений разных социальных групп о том, какие слова они бы выбрали в качества десятки, восьмёрки, двадцатки слов года, а лишь взгляд тех, кто пользуется Фэйсбуком (как правило подростки и молодёжь до 30 лет). Окончательное решение выносится группой экспертов. Среди них, в частности, писатели Елена Черникова, Людмила Улицкая, Татьяна Щербина, лингвисты Светлана Друговейко-Должанская, Людмила Зубова, Ольга Северская, Елена Шмелёва, журналисты и филологи Андрей Архангельский, Марина Королёва, Ксения Туркова и другие. Причём, насколько нам известно, в состав «жюри» не входят представители другого писательского направления - такие, как, например, Сергей Шаргунов, Захар Прилепин, Юрий Поляков, Александр Проханов. Нет там и режиссёров Никиты Михалкова, Карена Шахназарова или, скажем, музыкантов, Дениса Мацуева, Валерия Гергиева.

По каким параметрам определяются слова года? Прежде чем ответить на этот вопрос, приведём любопытное мнение о языке М.Н.Эпштейна (руководителя проекта «Слово года»): «Язык – это не зеркало общества, а скорее его спарринг-партнер: отражает общество, но не пассивно, как зеркало, а отвечает ударом на удар, бросает вызов. И в этом смысле способствует тренировке общества. Потому что общество видит в нем свой мерзкий, искаженный образ. На зеркало неча пенять, коли рожа крива – «Ревизор» [11].

По нашему мнению, язык народа отражает его психотип, генетический код. Родной язык не может быть «спарринг-партнёром», в этом случае он воспринимался бы как нечто чуждое. Однако русский язык, как и любой

другой, органично и гармонично связан с менталитетом народа, он является важной составляющей частью бытия народа, в нём воплощается его дух. Г.П.Федотов в работе «Национальное и вселенское» писал: «Язык не есть простое орудие, средство для обмена мыслей. Язык - тончайшая плоть мысли, неотделимая от его природы. И не мысли только, а целостного духа. Поэтому язык есть имя нации, как особого духовно-кровного единства, создающего свою культуру, то есть царство идеальных ценностей» [4]. Не мы живём в языке, а язык в нас.

Но концепция авторов вышеназванного проекта «Слово года» иная: российскому обществу предлагается не десятка/двадцатка слов, отражающих объективную языковую реальность, являющуюся составляющей актуальной картины мира, воплощённой в русском языке, а некий лингвистический контент, который одной группе россиян «наносит удары», на другую группу россиян «нападает», третьим – «бросает вызов». Первое, что можно заметить, проанализировав за несколько лет итоги выборов слов года, - это то, что среди них очень мало слов, значение которых положительно характеризует российское общество и Россию.

Так, в 2016 году проект «Слово года» предложил в «дополнение к номинациям выделить метавербальную категорию - лейтмотив года. Одним из таких лейтмотивов и является слово *дно (экономики, кризиса)*. Оно означает как положение дел в экономике («хрупкое дно»), так и в сознании людей. Например, употребляется как констатация моральной деградации общества — «со дна постучали», «это дно», «днище», «дна нет» [7].

«Ниже приводятся лейтмотивы 2017г., с баллами для каждой вербальной единицы и для лейтмотива в целом. Названия условные. Эмоциональное состояние общества: тьфу на тебя! (28), нелюбовь (7) обеззлобливающее (26) неозлобизм (7), баттл (33), токсичный (38), зломенитый (41), достосрамный (8), группы смерти (13), девушки с пониженной социальной ответственностью (19), лишние жители (19)» [10].

Зададимся ещё одним вопросом, почему в списках слов так много лексем иноязычного происхождения. Почему при выборе эксперты останавливаются именно на них? Это, скорее, риторический вопрос.

Но вот любопытное мнение автора проекта Слово года М.Эпштейна: «Судьба литературы зависит от судьбы языка: останется ли он русским или, по прошествии нескольких веков, олатинится по алфавиту, или по лексике, или даже по грамматике - вольётся в мировой язык, составленный, скорей всего на базе английского или испанского. Латинизация русского алфавита - перспектива хоть и пугающая, но вполне осязаемая уже к концу нашего нового века, по крайней мере для нехудожественной словесности. Стандарты письменного общения, нормы внятности задаются электронными средствами коммуникации, а кириллица мало того, что маленький островок в море электро-письмен, она

ещё сама раздробила себя на несколько кодировок, из-за чего многие русские переписываются на латинице. Этот период «новофеодальной» раздробленности вряд ли пройдёт без тяжёлых последствий для кириллицы: латиница её начинает вытеснять даже среди русскоязычных» [8]. С такой любовью главного куратора проекта Слово года к латинице вряд ли россияне дождутся исконно-русских слов в десятке победителей.

Шокирует и словотворчество экспертов данного проекта. «Сердце будущим живет. Настоящее уныло», — писал Пушкин. Все это можно выразить и одним словом: «настомящее» (нас томящее) — настоящее, которое томит нас, вызывает скуку и уныние (Михаил Эпштейн) [7]. Или вот ещё созданные в формате проекта слова: выборрариум (Анна Христочевская), вохрократия (Сергей Аркавин).

По мнению авторов проектов, лексические единицы, вошедшие в список «слов года», отражают фокусы общественного внимания за этот временной отрезок. Такие слова Т.В.Шмелёва назвала «ключевыми словами текущего момента» [2, с. 33-41]. «Признаки данной группы слов: 1) высокая частотность, в том числе использование в заголовочных комплексах и рубриках; 2) словообразовательный потенциал, 3) языковая рефлексия, 4) текстогенность» [3].

Однако среди критериев отсутствуют два, которые, как нам кажется, весьма значимы для выбора: соответствие семантики слова тому, насколько оно полно и точно отражает мысли русского народа о себе самом или о происходящем в России, в мире. Ещё одним важным принципом отбора должна стать высокая степень возможности того или иного слова закрепиться в языке, укорениться.

Можно утверждать, что проект Слово года обладает бинарностью: с одной стороны, он якобы отражает общественное мнение (но мы уже подчёркивали, что в конечном счёте лидеры слов определяются экспертным советом, следовательно, их выбор субъективен), с другой стороны, россиянам предлагается некая словесно моделируемая реальность (или псевдореальность), в которую авторы проектов хотят заставить поверить большинство. Например, придуманы некие *протологизмы* — «слова, которые ещё никогда не были в употреблении, они абсолютно новые, новорождённые» [6].

1-2. Домогант. 1-2. Гоп-политика 3. Зломенитый 4. Кумироточение 5. Обеззлобливающее 6. Сетячий образ жизни 7. Соворность 8. Дармолюб 9-10. Живоглупие 9-10. Незомбисимость 11. Матильдометр 12. Дерзюминка 13. Живолюдье 14. Достосрамный 15. Неозлобизм.

Сопоставим самые заметные события 2018 года по версии русскоязычного Яндекса и слова 2018 года по версии Экспертного совета при Центре творческого развития [12], журнала портала «Словари XXI века», Esquire [5].

События года по версии Яндекса	**Слова года**	**Комментарий**
1.Чемпионат мира по футболу	**1. "Новичок"** (Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка) **"Новичок"** (Esquire). **Пенсионный** ("Словари XXI века) **Шпиль** (Институт русского языка им. А.С.Пушкина, М. Осадчий)	*Чемпионат мира по футболу*. На первом месте могли бы быть слова: Чемпионат, Мундьяль, футбол, Москва, Лужники, Сочи, Казань, имена собственные (Акинфеев, Дзюба, Черчесов, Черышев). "*Новичок*". Обратим внимание на то, что "отравление Скрипалей" стоит на девятом месте по популярности запросов на Яндексе. Налицо несоответствие выбранных слов 2018 года и интересующих россиян событий. *Пенсионный*. Тема повышения пенсионного возраста действительно интересовала россиян один-два месяца, причём, не все возрастные категории обсуждали её. Ключевыми словами могли быть: реформа, пенсии, мужчины, женщины, продление, возраст.
2.Зимняя Олимпиада в Пхёнчхане	**2.Шпиль** (Esquire). **"Новичок"** ("Словари XXI века). **Пенсионный** (Институт русского языка им. А.С.Пушкина, М. Осадчий) **Токсичный** (Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка).	*Зимняя Олимпиада в Пхёнчхане* была для нашей сборной непростой из-за санкций МОКа. На втором месте по популярности могли бы быть слова: Россия, Олимпиада, Пхёнчхан, санкции, ВАДа, МОК, Олимпийский флаг, гимн РФ и другие. *Шпиль*. Людей, использующих поисковик Яндекс практически не интересовали Руслан Петров и Александр Боширов, которых бездоказательно обвиняли в сопричастности к так называемому "делу Скрипалей". В интервью Маргарите Симоньян (RT) упомянули слово "шпиль" в рассказе о соборе в готическом стиле. Вряд ли большинство россиян определило бы "шпиль" как популярное слово 2018 года. *Токсичный*. По мнению авторов

		Экспертного совета при Центре творческого развития русского языка, "на третьем месте — мотив яда, отравления, токсичности — как в прямом, так и в переносном смысле. "Токсичность" выделялась еще в наших итогах прошлого года (четвертое место), а недавно была выбрана Словом-2018 по версии Оксфордского словаря". Возникает вопрос, часто ли россияне по отношению к собственной Родине и к друг другу, используют слово "токсичный". Такую характеристику нашим политикам, защищающим национальные интересы России, дают в некоторых европейских и американских СМИ.
3.Пожар в ТРЦ «Зимняя вишня».	**3.Highly likely**. "Английское выражение highly likely («скорее всего», «весьма вероятно») (Esquire). **Мундьяль** ("Словари XXI века). **Пенсия, пенсионер** (Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка).	*ТРЦ "Зимняя вишня"*. Всю Россию потрясла смерть детей в ТЦ "Зимняя вишня". Слова: дети, сострадание, боль, безответственность, - могли бы быть связанными с этой темой. *Словосочетание highly likely* использовала премьер-министр Великобритании Тереза Мэй, комментируя отравление Скрипалей. Слововосочетание стало использоваться в ироничном контексте в повседневных беседах в значении *сомнительно, бездоказательно*. Как утверждает журнал Esquire, "выражение «хайли лайкли» подхватили СМИ", используя его "как имя нарицательное для обозначения случаев, когда официальное лицо делает заявление, не подкрепленное никакими доказательствами. Главный редактор RT Маргарита Симоньян пошла еще дальше и вовсе ввела его в обиход. Пример использования: "Хайли лайкли, Великобритания отнимет у нас лицензию на вещание. Давно искали повод, вот нашли. Хайли лайкли, Россия ответит зеркально" (из телеграм-канала

		М.Симоньян)".
4.Бой Нурмагомедова и Макгрегора.	**4. Харассить** (Esquire). **Никольская.** ("Словари XXI века). **ЧВК "Вагнер"** (Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка).	*В США Хабиб Нурмагомедов (Россия, Дагестан) одержал победу над ирландцем Конором Макгрегором*. Возможные ключевые слова: единоборство, борьба, принципиальный матч, победа. *Харассить*. Ставшая популярной в Америке, особенно в Голливуде, кампания по обвинению кинозвёзд, режиссёров, политиков в сексуальных домогательствах, как полагали некоторые СМИ, дошла до России. Однако никакого развития этот информационный вброс в России не нашёл. Подброшенная "жёлтой" прессой "история Л.Слуцкого" не заинтересовала россиян. Слово "харассить" не стало массово использоваться.
5.Выборы Президента России.	**5. Никольская** (Esquire). **Харассмент** (Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка).	*Выборы Президента России*. Словами, связанными с этим событием года, могли стать: Путин, кандидаты, дебаты, победа, проигрыш, голосование, март. *Улица под названием "Никольская"* (название улицы в Москве), где проходили гуляния болельщиков во время Чемпионата мира по футболу 2018, вполне заслуженно всё лето была на слуху у всех гостей Мундьяля и у россиян.
6.Лига наций УЕФА.	**6. Пенсионный** (Esquire). **Автокефалия** (Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка).	Лига наций УЕФА. См. комментарий к слову "пенсионный" в п.1 данной таблицы. *Автокефалия*. В последние месяцы из-за инициирования украинскими властями процесса предоставления автокефалии так называемой украинской церкви, которая является новообразованием и не признаётся Русской Православной Церковью и Московским Патриархатом, возникло желание у россиян разобраться в том, что происходит. Актуализировались слова: церковный

		раскол, автокефалия.
7.Повышение пенсионного возраста.	7. **Телега** (Esquire). **Ихтамнеты** (Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка).	См. комментарий к слову "пенсионный" в п.1 данной таблицы. *Ихтамнеты.* *Телега.* Как утверждает журнал Esquire, "16 апреля, когда Роскомнадзор начал блокировку Telegram, сленговое обозначение мессенджера ("Телега сломалась!") звучало во всех офисах страны". Во-первых, далеко не во всех офисах, во-вторых слово "телега" (Telegram) известно в этом контексте лишь молодёжи и россиянам среднего возраста, которые пользуются этим мессенджером.
8.Нападение на колледж в Керчи.	**8. Репост** (Esquire). **Мундьяль** (Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка).	*Трагедия в Керчи*, в результате которой погибло много молодых людей, заставила россиян в очередной раз задуматься о воспитании молодёжи. Ключевые слова: стрелок, трагедия, молодёжь, дети, ответственность, воспитание. *Репост*. По мнению журнала Esquire, "особый резонанс в этом году приобрели уголовные дела за лайки и репосты в интернете". Журналист Esquire пишет, что: "В декабре Владимир Путин внёс в Госдуму пакет поправок о частичной декриминализации 282 статьи — уголовная ответственность будет наступать только в случае повторного нарушения".
9.Отравление Скрипалей.	**9. Санкции** (Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка).	*Отравление Скрипалей*. См. комментарий 1 в данной таблице. Слово "санкции" разметилось на девятом месте в рейтинге популярных слов, потому что россияне уже давно поняли, что эти экономические меры как средство сдерживания развития России приняты нашими западными партнёрами как приём в конкурентной борьбе, по-видимому, надолго.
10. Катастрофа	**10. Репосты**	*Репосты.* См. комментарий 8 в данной

Ан-148 в Подмосковье.	(Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка).	таблице.

Лингвистическая характеристика вышеназванных слов 2018 года. Использованы три имя собственных: «Новичок» (название нервно-паралитического вещества), улица «Никольская» (в Москве), ЧВК «Вагнер». Слова иностранного происхождения: *highly likely, Мундьяль, харассмент, репост*. Слова иностранного происхождения, давно использующиеся в русском языке: *пенсионный, санкции*, *автокефалия*. Что касается прилагательного *токсичный,* то оно давно используется в русском языке в прямом значении самими русскими - *токсичное вещество*; в значении «*токсичный политик*» (опасный), «*токсичная помощь*» (так характеризуется западными партнёрами гуманитарная помощь, поступающая из России), «*токсичные выборы*» (проведённые, по мнению коллективного Запада неправильно) прилагательные стали использоваться в последние два года иностранцами, подозревающими Россию и россиян во всевозможных кознях.

Использование при наименовании средств художественной выразительности: *шпиль* (метонимия - часть от целого; имеется в виду шпиль готического собора в Солсбери), *Никольская* (метонимия - часть от целого; имеется в виду гостеприимная Россия, Москва, отлично встретившая гостей Чемпионата мира по футболу 2018).

С точки зрения адаптации к русскому языку интересен неологизм - глагол *харассить*, правда, не являющийся частотным. Вторичное именование существительного *телега - Telegram* (обозначение на молодёжном сленге мессенджера) является частотным и давно используется.

Подводя итог размышлениям на поставленный в заглавии статьи вопрос, хотелось бы сказать, что, по нашему мнению, выбор Слов года должен проводиться более достоверно и объективно. Было бы правильнее, если бы это был всенародный опрос на сайте какой-либо знакомой всем россиянам уважаемой газеты, например, «Литературной», созданной ещё во время А.С.Пушкина. При этом и состав экспертной комиссии должен формироваться более объективно, с тем, чтобы эта комиссия не шла на поводу у экспертов, предпочитающих западные ценности, а представляла мнение всей российской общественности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Иссерс О.И.* В поисках общего словаря: дискурсивные практики новейшего времени через призму проектов "Слово года"// Политическая лингвистика. - 4(50). - 2014. - с.48.
2. *Шмелёва Т.В.* Ключевые слова текущего момента // Colleqium. - Киев, 1993. - №1. - С. 33-41.
3. https://cyberleninka.ru/article/v/mentalitet-i-yazyk-osobennosti-fenomenologicheskogo-vzaimodeystviya.
4. https://esquire.ru/articles/75132-8-glavnyh-slov-2018-goda.
5. https://krugozorro.ru/novye-slova-i-frazy-2017-goda.
6. http://kuzpress.ru/culture/13-12-2016/49669.html.
7. https://www.netslova.ru/kritika/m_epstein.html.
8. https://www.novayagazeta.ru/articles/2018/12/10/78891.
9. https://snob.ru.
10. https://snob.ru/profile/27356/blog/70248#comment_683001.
11. https://snob.ru/profile/27356/blog/146301#comment_884280.

Шапкина О.Н.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ИСТОРИКАМ

Аннотация. Статья посвящена использованию лексических единиц с культурным компонентом в учебниках польского языка как иностранного. Лексические единицы с культурным компонентом облегчают ориентацию в среде носителей изучаемого языка, помогают в понимании культуры данного народа, его литературы и истории. Речь идет не только о названиях новых для иностранца реалий, но и словах-ключах, служащих пониманию национального менталитета, например, названиях обычаев, праздников, исторических мест и событий, а также топонимах, антропонимах и паронимах.
Ключевые слова: польский язык, лексика, топонимы, антропонимы, паронимы.

Shapkina O. N.

LEXICAL UNITS WITH A CULTURAL COMPONENT IN TEACHING POLISH LANGUAGE TO STUDENTS OF HISTORY

Abstract. The article is devoted to the use of lexical units with a cultural component in textbooks of Polish as a foreign language. Lexical units with a cultural component facilitate orientation among native speakers of the studied language, help in understanding the culture of the people, its literature and history. It is not only about the names of new realities for a foreigner, but also the key words that serve the understanding of the national mentality, for example, the names of customs, holidays, historical places and events, as well as place names, anthroponyms and paronyms.
Key words: Polish language, vocabulary, toponyms, anthroponyms, paronyms.

Студенты, изучающие польский язык на историческом факультете, как правило, изучают его «с нуля» и первую информацию о польской культуре получают из учебников польского языка (это касается как культуры материальной, так и духовной). Я постаралась проанализировать используемые нами учебники польского языка с точки зрения того, какое отражение находит в них польская культура. При этом выбор учебников был ограничен следующими критериями: уровень учащихся в основном начальный или средний; место создания учебника – Польша; время написания учебника – с конца 90–х гг. по наше время. Связь языка и культуры, как известно, проявляется, прежде всего, на уровне лексики, поэтому я сосредоточилась на тех группах лексем и фразеологизмов польского языка, которые наиболее полно отражают эту связь (топонимы, антропонимы, паронимы, а также безэквивалентная лексика).

Проблеме подбора конкретного лексического материала для целей преподавания польского языка как иностранного посвящено немало места в работах польских лингвистов. Большой вклад в решение этой проблемы

внесла созданная в 1986 году Комиссия экспертов Министерства образования Польши, в состав которой вошли представители всех институтов и учреждений, занимающихся обучением иностранцев польскому языку. Задачей Комиссии являлась разработка единой программы преподавания польского языка как иностранного, в результате чего была создана также лексическая программа, в основе которой лежала частотность употребления тех или иных лексем польского языка, т.е. количественный параметр.

Однако нельзя при составлении подобных списков опираться только на количественный параметр, необходимо учитывать также качественный аспект, необходимо вводить слова, облегчающие не только ориентацию в среде носителей изучаемого языка, но и понимание культуры данного народа, его литературы и истории. Это будут не только названия новых для иностранца реалий, но и слова-ключи, служащие пониманию национального менталитета, например, названия обычаев, праздников, исторических мест и событий. Как правило, они не относятся к частотной лексике [3].

Значительным лексическим пластом с ярко выраженным культурным компонентом является безэквивалентная лексика. И здесь большое место занимают языковые единицы, относящиеся к тематическому полю «История». Язык является своего рода архивом, свидетелем прошедших эпох, в том числе и определенных оценок человеком окружающей его действительности в данный исторический момент. Прошлое постоянно присутствует в современном языке, что обусловлено кумулятивной функцией языка. Благодаря этой функции в языке сохраняются исторические факты, события и связанные с ними имена, а также определенные оценки, принимающие нередко форму стереотипов. Развитие цивилизации, экономические и социальные изменения также находят отражение в языке, прежде всего на уровне лексики. Одни слова выходят из употребления, другие присутствуют лишь в исторических текстах или в качестве средств стилизации в художественной литературе [2].

Поэтому очень важно в ходе учебного процесса уделять особое внимание названиям важных исторических событий, именам исторических деятелей, национальных героев и вообще великих поляков. Существенную роль в этом тематическом поле играют также лексические архаизмы, называющие предметы, которые не имеют десигнатов в настоящее время: оружие, сельскохозяйственные орудия, монеты, названия мер и весов и т.д. Немаловажно также знание некоторых титулов, употреблявшихся в рамках речевого этикета в то или иное время. Некоторые из используемых нами учебников содержат фрагменты литературных произведений, в которых используются архаизмы как сознательный стилистический прием (например, отрывки из произведений Г. Сенкевича).

Тематическое поле «Фольклор и традиция» тесно связано с полем «История» [2]. Сюда необходимо включить польские названия праздников, как религиозных (Boże Narodzenie, Wielkanoc), так и традиционных (Mikołajki, Barbórka). Должны найти свое отражение и такие элементы духовной культуры народа, как наиболее известные предания и легенды. Это могут быть как целые тексты, так и их отдельные фрагменты, или только имена выступающих в них героев. Например, легенды об образовании польского государства (legenda o Lechu, Czechu i Rusie) или основании польских городов (legenda o Warsie i Sawie, legenda o smoku wawelskim), об истории знаменитых архитектурных памятников („Mysia wieża", kościół Mariacki w Krakowie, hejnał krakowski).

В курсе польского языка для студентов-историков обязательно должны быть представлены лексические единицы, относящиеся к объектам материальной культуры. Это не только названия архитектурных памятников, обладающие особыми, национально значимыми коннотациями (Kolumna Zygmunta, Barbakan, Wawel, Łazienki), но и названия блюд польской кухни (bigos, flaki, barszcz czerwony, piernik toruński), названия польских народных песен и танцев (krakowiak, polonez, „Sto lat", „Szła dzieweczka"), названия народных костюмов и обычаев (śmigus-dyngus, strój krakowski).

Изучая связь языка с историей и культурой народа, трудно переоценить в этом роль фразеологических единиц, а также пословиц и поговорок. Фразеологизмы отражают историю народа, мир в котором он жил, обычаи, традиции, социально-политические отношения. Именно на примере фразеологизмов чаще всего видны различия в способе категоризации окружающей действительности в родном и изучаемом языках. Например, если в русском языке о быстром беге, побеге мы говорим «взять ноги в руки», то в польском языке это будет «brać nogi za pas» (брать ноги за пояс), а соответственно русское «заткнуть за пояс кого-либо» - zapędzić kogoś w kozi róg (загнать в козий рог).

Многие фразеологические обороты в силу своей образности, метафоричности являются документом, отражающим жизнь той или иной эпохи. Например, средневековые рыцарские обычаи легли в основу таких фразеологизмов, как siedzieć mocno w siodle (занимать прочное положение, крепко сидеть в седле), wysadzić z siodła (выбить из седла), zwijać chorągiewkę (отступать, изменять свои взгляды), zażyć z mańki (обмануть, одурачить), rzucić rękawicę (бросить перчатку, сделать вызов), podjąć rękawicę (поднять перчатку, принять вызов), wstępować w szranki (выйти на арену, мериться силами) и под. [7, с. 313-314].

Важными языковыми элементами, в семантике которых присутствует культурный компонент, являются имена собственные. Именно с ними в наибольшей степени связана кумулятивная функция языка, т.е. функция передачи языковыми единицами культурно-исторической информации.

Имена собственные являются носителями национального колорита, они отражают историю и культуру народа и именно поэтому должны быть представлены в курсе иностранного языка.

Очень полно в используемых нами учебниках польского языка представлены топонимы. Это прежде всего названия польских городов Warszawa, Kraków, Gdańsk, Wrocław, Poznań, а также городов, которые в настоящее время не находятся в границах Польши (Wilno, Lwów, Królewiec). Появляются также названия небольших местностей, которые так или иначе связаны с польской историей: Grunwald, Racławice, Oświęcim, Wasterplatte, Jasna Góra, Częstochowa.

Говоря о топонимах нельзя не обратить внимания на те из них, которые имеют символический характер и отмечены положительной или отрицательной коннотацией [2, с. 95]. Это можно заметить, анализируя различного рода пословицы, поговорки, устойчивые выражения: Warszawa – miasto niepokonane, Kraków – ostoja polskości, Dla Polaków ojciec Kraków, a Warszawa – to matka; Warszawa i Kraków – stolica Polaków; Kto chcę poznać duszę Polski – niech jej szuka w Krakowie; Gdańsk bogaty, Toruń piękny, Elbląg obronny и т.д. Многие из подобных аксиологически окрашенных выражений можно встретить в учебниках польского языка. Аксиологическую окраску имеют и названия некоторых исторических местностей. Так, например, Targowica или Magdalenka - символизируют предательство, а Wasterplatte – символ мужества.

В аксиологической географии Польши на одном полюсе находятся города, которые имеют исключительно положительные коннотации (Варшава, Краков, Познань, Гданьск), а на другом полюсе – населенные пункты с отрицательными коннотациями [4, с. 247]. Они обычно являются символами отсталости, провинциальности, глупости: Pacanów, Wąchąck, Mława, Pruszków, Grójec. Это также находит отражение в различного рода устойчивых выражениях, например, W Pacanowie, gdzie kozy kują; W głowie, jak w Pacanowie; Frajer z Grójca; Elegant z Mosiny и т.п. Названия отдельных городов и регионов Польши и их жителей, несомненно, являются источником культурологической информации, которая нередко закреплена в сознании носителей языка в виде различных стереотипов.

Языковые стереотипы жителей отдельных регионов Польши имеют многовековую традицию, хотя в последнее время они все больше сглаживаются, стираются. Например: житель Кракова (krakowiak) прежде всего веселый и смелый (wesoły jak krakowiak, zuchwały jak krakowiak). Он также уступчив и дипломатичен: Zrobić krakowskim targiem - значит «пойти на компромисс». Житель Силезии (ślązak) очень трудолюбив: Jak będzie potrzebować konia do roboty, to się najmie ślązaka (Если нужна лошадь для работы, найми силезца). Poznaniak (житель Познани) экономный и серьезный: W Poznaniu poważni, we Lwowie wymowni, w

Krakowie ludscy ludzie (В Познани люди серьезные, во Львове – красноречивые, а в Кракове – человечные) [1].

Хотя принято считать, что имена и фамилии выполняют исключительно идентифицирующую функцию, они также содержат определенный культурный компонент. Имена людей представляют собой систему, которая выделяется из всего языка своими специфическими чертами и является частью традиций данного общества. Имена, будучи языковыми единицами, одновременно являются средством ориентации в обществе, средством классификации его членов. Существует несомненная связь между системой имен и культурой [8].

Выступающие в текстах учебников имена могут быть источником информации хотя бы о существующей в данный момент моде на имена или типе культурно-языковых контактов. В современном польском языке кроме славянских имен широко представлены имена, заимствованные на разных этапах развития языка из культуры западноевропейской. Большая часть из них проникла в польский язык из латинского после принятия христианства. Особую культурную роль сыграли имена известных исторических персонажей или литературных героев. Так, влиянию литературы приписывается распространение таких имен, как Данута, Гражина, Лаура, Кордиан. В настоящее время польские имена не являются источником информации о социальной принадлежности их носителей, хотя в общественном сознании иногда проявляется оценка имени с точки зрения оппозиции «городское – деревенское». Эта оппозиция была широко представлена еще в первой половине XX века, не говоря уже о XIX веке.

В учебниках польского языка представлены, в основном, имена, заимствованные из латинского языка, общие для Польши и западноевропейских стран: Анна, Мария, Хелена, Павел, Петр, Ян. Что касается фамилий, то в большинстве случаев герои учебников носят типично польские фамилии, имеющие форму прилагательного и оканчивающиеся на –ski/-ska, -cki/ -cka (Jodłowski, Grzegorzewski). Такие фамилии в общественном сознании все еще являются показателем принадлежности к определенной социальной группе - шляхетской или мещанской, в то время как фамилии, имеющие форму существительного (Kowal, Nowak, Mazur) ассоциируются с крестьянством [6]. Фамилии обоих типов представлены в учебниках, чаще всего это Ковальски и Новак. Некоторые виды польских фамилий указывают на семейное положение женщины, хотя в последнее время они употребляются все реже. Так, для замужней женщины характерны были фамилии с суффиксами –owa, -ina (Nowakowa, Zarębina), для незамужней с суффиксами - ówna, -anka (Nowakówna, Zarębianka). В некоторых учебниках еще можно встретить подобные образования.

Проведенный анализ лексических элементов, выражающих связь языка и культуры в учебниках польского языка как иностранного, показал,

что они представлены в рассмотренных учебниках очень широко. Авторы учебников, несомненно, понимают значимость культурного компонента при изучении иностранного языка, поэтому в текстах всех учебников присутствует языковой материал с ярко выраженным культурным компонентом. Выбор артефактов, в основном соответствует традиционно принятому канону польской культуры, под которым обычно понимается совокупность конкретных элементов духовной культуры в виде литературных и художественных произведений, легенд и преданий, исторических образов и т.д.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Bartmński J., Panasiuk J.* Stereotypy językowe // Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t.2, pod red. J.Bartmińskiego. - Wrocław, 1993.
2. *Burzyńska A.* Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy. - Wrocław, 2002.
3. *Buttler D.* O doborze słownictwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego// Vademecum lektora języka polskiego jako obcego. Pod red. B. Bartnickiej, L. Kacprzak, E. Rohozińskiej. - Warszawa, 1992.
4. *Chlebda W.* Ile jest Mławy w Mławie? Pochodne nazw własnych w językowym obrazie świata Polaków // Językowy obraz świata i kultura. Pod red. A. Dąbrowskiej, J. Anusiewicza. Język a kultura. - T.13. - Wrocław, 2000.
5. *Lewicki A., Pajdzińska A.* Frazeologia // Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t.2, pod red. J.Bartmińskiego. - Wrocław, 1993.
6. *Milewski T.* Imiona osobowe jako zwierciadło kultury // Indoeuropejskie imiona osobowe. -Wrocław, 1969.

Шилина Н.В.

СТРУКТУРА ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются структурные компонеты иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных организаций ФСИН России, подробно рассмотрены блоки данной компетенции (знания, умения, навыки, личностные характеристики).
Ключевые слова: иноязычная социокультурная компетенция, обучающийся, компонент, знания, умения, навыки, личностные характеристики.

Shilina N. V.

STRUCTURE OF FOREIGN-LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract.The article deals with structural components of foreign-language sociocultural competence of cadets of the educational organizations of the FPS of Russia, with blocks of this competence (knowledge, abilities, skills, personal characteristics) are in detail considered.
Keywords: foreign-language sociocultural competence, student, component, knowledge, abilities, skills, personal characteristics.

Востребованность иностранного языка в практической и интеллектуальной сферах делают его важным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса общества.

Главной образовательной целью обучения иностранному языку становится овладение иноязычной социокультурной компетенцией.

Поэтому в дополнение к коммуникативным умениям и языковым знаниям важность приобретает знакомство с социокультурным фоном использования иностранного языка.

Целенаправленное формирование иноязычной социокультурной компетенции курсанта играет важную роль в развитии его личности, гуманистической направленности [1, с. 132]. Отраженные в структуре иноязычной социокультурной компетенции личностные качества курсантов способствуют проявлению тактичности, толерантности, позитивного отношения, понимания психологического состояния собеседника, сопереживанию ему. Развитие данных черт – процесс сложный и длительный.

Под иноязычной социокультурной компетенцией мы понимаем знание социокультурного контекста использования иностранного языка и умение

в данном контексте общаться. В структуре иноязычной социокультурной компетенции мы считаем важным включение в ее состав знания сущности межкультурной коммуникации. В результате модель иноязычной социокультурной компетенции курсантов приобретает следующую форму [4, с. 309]:

- личностные качества курсантов: открытость, восприимчивость к новым идеям, социокультурная наблюдательность, уважение своеобразия иноязычной культуры, принятие ее идей и ценностей, терпимость, позитивное отношение к носителям иноязычной культуры, тактичность, владение своим эмоциональным состоянием в межкультурном и педагогическом общении;

- знания: сущности межкультурной коммуникации; национальной системы ценностей; реалий культуры страны изучаемого языка, а именно уклада повседневной жизни и быта народов-носителей языка, актуальных в массовом обыденном сознании житейских сведений, традиций и норм общения, страноведческие знания, знание лингвострановедчески окрашенной лексики; видения реалий нашей культуры народом-носителем иностранного языка [2, с. 69];

- умения: идентифицировать, анализировать и сравнивать факты и явления иноязычной и родной культуры; выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения.

Теоретический анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблемам обучения культуре, межкультурной коммуникации, личный опыт в данных сферах позволили нам выделить следующую совокупность объективных и субъективных психолого-педагогических факторов формирования иноязычной социокультурной компетенции курсантов.

Объективные факторы:

- использование системы аутентичных текстов межкультурного и монокультурного направлений;

- периодичность контроля знаний, навыков и умений, входящих в содержание иноязычной социокультурной компетенции.

Субъективные факторы:

- приобретение сведений о сущности межкультурной коммуникации и социокультурных знаний;

- анализ и сравнение социокультурных явлений;

- качества личности курсантов: чувство нового, восприимчивость к новым идеям, понимание психологического состояния собеседника, сопереживание ему, терпимость к непохожести, чужому мнению, позитивное отношение к иноязычной культуре, ее носителям [3, с. 104].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аксенова Г. И., Шилина Н. В.* Критерии сформированности иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных организаций ФСИН России // Сборник научных трудов по материалам XI Международного семинара молодых ученых и аспирантов. 2018. С. 133 – 135.

2. *Белякова Н.М.* Требования к уровню сформированности социокультурной компетенции в современном технологическом обществе // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. №73-1. С. 68-71.

3. *Романова Г.А.* Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях интеракции // Инициативы XXI века. 2015.№ 4.С.102-105.

4. *Шилина Н. В.* Интерактивные технологии как средство формирования личности курсантов образовательных организаций ФСИН России: коллективная моногр.- Рязань : ИП Коняхин А.В. (Book Jet), 2018. С. 308 – 331.

СЕКЦИЯ 4.
ОТРАСЛЕВАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Анохин Д.А.,
Севостьянова Е.Б.

ОСОБЕННОСТИ АНГЛО-РУССКОГО ПЕРЕВОДА В ЮРИДИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности англо-русского перевода в юридической сфере в лексическом и грамматико-синтаксическом аспектах. Главной целью статьи является привести отличительные особенности юридического стиля и выявить особенности их перевода, принимая во внимание различия в английской и русской юридической сфере. Результаты показали, что главной трудностью на уровне лексики является юридическая терминология, а на уровне грамматики и синтаксиса – сложные предложения, пассивные конструкции и разные способы выражения действия в двух языках.
Ключевые слова: юридический функциональный стиль, юридический перевод, юридический термин, переводческие трансформации.

Anokhin D.A.,
Sevostyanova E.B.

PECULIARITIES OF ENGLISH-RUSSIAN LEGAL TRANSLATION

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of English-Russian translation in lexicology, grammar and syntax in the legal sphere. The main goal of the article is to distinguish specific features of the legal style and to reveal peculiarities of their translation paying attention to the differences in the English and Russian legal systems. The results have shown that the main difficulty as to the vocabulary is legal terminology and and when speaking of grammar and syntax – complex sentences, passive voice and different means of action representation.
Keywords: legal functional style, legal translation, legal terminology, translation transformations.

Проблема англо-русского перевода в юридической сфере в современном переводоведении является одной из наиболее актуальных. Повышенный интерес к специфике юридического перевода вызван тем, что эквивалентность перевода юридических документов влияет на успех в совершаемых юридических сделках и даже во взаимоотношениях между разными странами. Юридическая сфера в английском и русском языках обнаруживает значительные различия, что вызвано историей развития общества и языка в целом, а также разными культурными особенностями юриспруденции в России и англоязычных странах. В связи с этим

проблема перевода в юридической сфере особенно актуальна в современной теории и практике переводе.

Юридический текст относится к отдельному функциональному стилю в современной функциональной стилистике [6; 9]. Следовательно, как самостоятельный функциональный стиль, юридический текст обладает специфическими лингвистическими характеристиками, которые представляют значительные трудности в процессе перевода с английского на русский язык.

Одной из главных лексических особенностей и, соответственно, главных трудностей юридического перевода является обилие юридической терминологии в оригинальном тексте. В юриспруденции юридический термин определяется как «словесное обозначение государственно-правовых понятий, с помощью которых выражается и закрепляется содержание нормативно-правовых предписаний государства» [2, с. 683]. В лингвистике же юридические термины представлены как специальные единицы языка, которые используются для обозначения предметов или явлений той или иной научной области [10].

Требование эквивалентности и адекватности перевода юридической терминологии выполняется в англо-русском переводе документации ООН за счет применения калькирования (для многокомпонентных юридических терминов) и словарного эквивалента (для однолексемных терминов). Калькирование представляет собой создание в языке перевода словосочетания или сложного слова, каждая часть которого передается его смысловым эквивалентом [12]: *international law - международное право, arbitrary arrest - произвольный арест.* Под словарным эквивалентом принято понимать постоянное равнозначное соответствие, как правило, не зависящее от контекста [7]: *oppression – убеждение, pledge – обязательства.*

Одной из отличительных черт юридической терминологии является их интернациональность. Передача интернациональных английских терминов юридической сферы на русский язык осуществляется за счет транскрипции, которая представляет собой процесс и результат переноса характеристики устной речи средствами особой системы, например, международного фонетического алфавита [11]: *genocide – геноцид, discrimination- дискриминация.*

Однако не всегда английские юридические термины имеют однозначный эквивалент в языке перевода. Иногда контекст их использования мешает дословному воспроизведению термина в тексте перевода. Для решения данных проблем в процессе юридического перевода используются как лексические, так и грамматические переводческие трансформации. Так, перестановка, под которой понимается изменение места слова в предложении [3], применяется при переводе терминов-словосочетаний с препозитивным атрибутивом: *conflict*

area - зона конфликта, UN Security Council - Совет Безопасности ООН. Генерализация, т.е. замена частного общим, видового понятия родовым [1, с. 86], необходима при несовпадении в семантическом объеме юридических терминов английского и русского языков. Например: *Marriage shall be entered into only with the free and full consent of the intending* ***spouses*** *- Брак может быть заключен только при свободном и полном согласии обеих вступающих в брак* ***сторон***. Термин *spouse*, использованный в оригинальном юридическом тексте, обозначает либо супруга, либо супругу, либо пару, состоящую в браке. Сложность перевода данного термина заключается в том, что в русском языке для общей номинации супруга и супруги (мужа и жены, жениха и невесты) нет единого термина, исходя из выраженной флективной формы мужского и женского рода. Поэтому для придания большей официальности переведенному юридическому тексту в данном случае используется генерализация.

Среди других лексических особенностей юридического текста можно выделить речевые штампы и клише (например, в русском языке *права и свободы*), устойчивые сочетания слов (*иметь право*), перифразы (*наносить ущерб, нести службу*), отсутствие эмоциональности, оценочности и вводно-модальных слов, выражающих неуверенность или вероятность действия [5].

Лексический аспект юридического перевода является не единственным, который представляет сложности для переводчика в юридической сфере. Ряд грамматико-синтаксических особенностей юридического текста также требует особого подхода в процессе перевода.

Англоязычный юридический дискурс характеризуется сложными предложениями, части которых объединены пунктуационным знаком “точка с запятой”. Объем таких предложений может превышать 400 знаков, как, например, в документе ООН: *The Special Adviser on the Prevention of Genocide acts as a catalyst to raise awareness of the causes and dynamics of genocide, to alert relevant actors where there is a risk of genocide, and to advocate and mobilize for appropriate action; the Special Adviser on the Responsibility to Protect leads the conceptual, political, institutional and operational development of the Responsibility to Protect*. Русскоязычный юридический текст не обнаруживает такой особенности. Он также состоит из довольно сложных по структуре предложений, однако чаще всего разные грамматические основы не объединяются в одно предложение, аналогично английскому юридическому тексту. В связи с данными различиями при англо-русском переводе юридического текста требуется членение предложений, при котором синтаксическая структура оригинального предложения в переводе преобразуется в две и более предикативные структуры [4]. При учете синтаксических различий

членение предложений является одним из способов достижения эквивалентности и адекватности юридического перевода.

Отличительной чертой английского юридического текста в грамматико-синтаксическом аспекте является широкое проявление пассивности. В английской юридической сфере пассивные конструкции используются с целью достичь абстракции описаний международного права и избежать излишней объективности в тексте. Однако для русского языка не характерно обилие пассивных конструкций в юридической сфере, поскольку в английском языке пассив образуется не только на основе прямо-переходных глаголов, но и косвенно-переходных глаголов и глаголов с предложными дополнениями, что не характерно для русского языка [8]. Следовательно, для англо-русского перевода юридического текста в отношении описанной особенности требуется грамматическая замена – замена лексической единицы одной части речи на эквивалентную лексическую единицу другой части речи в переводе [6]. Например: *The term "human rights" **was mentioned** seven times in the UN's founding Charter - Термин «права человека» **упоминается** семь раз в Уставе ООН.*

Существуют значимые различия в английской и русской юридической сфере в области выражения действия. Для английской юриспруденции характерно преимущественно глагольное выражение действия: *Democracy, based on the rule of law, is ultimately a means **to achieve** international peace and security, economic and social progress and development*. В отличие от английского юридического текста, в российской юриспруденции действие передается чаще всего через отглагольные существительные. Другими словами, здесь наблюдается номинализация стиля, что требует использования грамматических замен в переводе: *Демократия, основанная на верховенстве закона, является в конечном счете средством для **достижения** международного мира и безопасности, экономического и социального прогресса и развития.*

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что англо-русский перевод в юридической сфере представляет большие сложности как в лексическом плане (преимущественно, перевод терминов), так и в грамматико-синтаксическом аспекте (сложные предложения, пассивность, глагольное выражение действия). Использование совокупности лексических переводческих трансформаций в процессе юридического перевода позволяет достичь эквивалентности и адекватности перевода текста в юридической сфере.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Алимов В.В.* Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации. Изд. 3-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2005. 160 с.

2. *Барихин А.Б.* Большой юридический энциклопедический словарь. М.: Книжный мир, 2004. 720 с.

3. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. 2-е изд. М.: ЛКИ, 2014. 240 с.

4. *Комиссаров В.Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Альянс, 2013. 253 с.

5. *Косоногова О.В.* Статус онимического термина в лингвистике: Монография. Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2016. 117 с.

6. *Паршин А.Н.* Теория и практика перевода. М.: Готика, 1999. 202 с.

7. *Рецкер Я.И.* Теория перевода и переводческая практика. М.: Р. Валент, 2007. 244 с.

8. *Рецкер Я.И.* Учебное пособие по переводу с английского языка на русский. М.: Просвещение, 1982. 159 с.

9. *Ушаков А.А.* Избранное: Очерки советской законодательной стилистики. Право и язык. М.: РАП, 2008. 314 с.

10. *Faber P. A* Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language. Walter de Gruyter, 2012. 321 p.

11. *Hartmann R.R.K., James G.* Dictionary of Lexicography. Routledge, 2002, 192 p.

12. *Wales K.* A Dictionary of Stylistics. Routledge, 2014. 496 p.

Власенко С.В.
Егоров А.В.
Гученко О.А.
Титко Н.Н.

ЗАИМСТВОВАНИЯ АМЕРИКАНСКИХ БАСКЕТБОЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье рассматриваются примеры заимствований из американской баскетбольной терминологии, которые получили широкое распространение в русскоязычном спортивном дискурсе. Приводятся примеры баскетбольных заимствований в спортивной хронике на портале Российской баскетбольной федерации (РБФ). Вхождение американской баскетбольной лексики в русский спортивный язык через транслитерацию и усечение сопровождается процессами метафоризации и приводит к разной степени ассимилированности заимствованной терминологии, отражающей специфику этой командной игры.

Ключевые слова: баскетбольная терминология, безэквивалентная терминология, лексические заимствования, спортивная терминология, спортивный дискурс, терминологические жаргонизмы

Vlasenko S.V.,
Egorov A.V.,
Guchenko O.A.,
Titko N.N.

BORROWINGS OF AMERICAN BASKETBALL TERMINOLOGY INTO RUSSIAN SPORTS DISCOURSE

Abstract. This paper features lexical borrowings from American basketball terminology into the Russian sports discourse and shows their wide uses. Those uses are exemplified by instances of sports coverage at the Russian Basketball Federation’s portal. The entry of the American basketball terminology into the Russian sports language through transliteration and clipping is accompanied by such processes as metaphorization, resulting in different degrees of assimilation of borrowings, which reflect specifics of this team sport game.

Key words: basketball terminology, lexical borrowings, sports discourse, sports terminology, terminological jargonisms, untranslatable terminology

Несмотря на непрестанно растущую массовость и популярность многих видов спорта, таких как футбол, хоккей и баскетбол, терминология спорта остается малоисследованной областью лексикографии в сравнении с терминологическими системами других профессиональных сфер деятельности. В текстах спортивного дискурса целесообразно, прежде всего, выделить словарно-энциклопедические издания, поскольку именно наличие этих источников говорит о развитости понятийно-категориального аппарата спорта и сформированности спортивной терминологии. Хорошим ресурсом спортивной терминологии являются такие публикации, в которых систематизируются знания о спорте, истории отдельных видов спорта [4; 7; 18; 23], управлении спортом [6; 21],

оптимизации профессионального двуязычия в учебном процессе физкультурного образования [15] и др.

Существуют энциклопедии по олимпийскому движению и олимпийским видам спорта [3; 24], отдельно по баскетболу [5], а также толковые словари по физической культуре и спорту [2; 9]. Вместе с тем, словарное наследие по спортивной лексике и терминологии сравнительно невелико, хотя справедливости ради следует указать на рост исследований, посвященных разработке этой проблематики [8; 11; 12]. Исследования по профессиональному спортивному языку в англо-русской языковой паре крайне немногочисленны. Собственно англо-русские баскетбольные термины представлены в исследовании Р.В. Попова [13] и в англо-русском учебном словаре А.Ф. Рассказова [14].

Представляется, что спортивный дискурс разрастается по мере роста популярности и зрелищности национальных и международных спортивных состязаний. Спортивная пресса во многом формирует спортивный дискурс, содержащий заметки, информационные сообщения, репортажи, комментарии, для которых характерно взаимопроникновение разных типов текстов и образование гибридных форм, таких, как информационный комментарий и спортивная тематическая статья (о газетном спортивном дискурсе подробнее см. [20, с. 11]).

Баскетбол принадлежит к наиболее зрелищным видам спортивной деятельности. Как и другие командные виды спорта, баскетбол характеризуется высоким темпом взаимодействия противоборствующих команд, открытостью и органичностью форм взаимодействия игроков при непредсказуемости результата противостояния, что гарантирует высокую эмоциогенность (термин В.И. Шаховского), т.е. высокую эмоциональную заряженность, баскетбольных состязаний и особый колорит этих спортивных событий. Именно высокий темп и ритм баскетбольной игры предписывают особые речевые тактики баскетбольным тренерам как в процессе обучения и тренировок спортсменов, так и во время спортивных игр.

Спортивные термины заимствуются из английского спортивного дискурса часто, и их употребление в русскоязычном спортивном дискурсе привычно. При этом небезынтересно указать, что в ряде случаев русский общеспортивный дискурс пополняется такими терминами, которые имеют разные контекстуальные значения в силу принадлежности к разным вариантам английского языка – британскому и американскому. Так, если *play-off (playoff)* в американском варианте английского языка имеет значения – ‘плей-офф, финальная серия игр’, то в британском варианте значение отличается – ‘переигровка, повторная игра после ничьей’ [25]. В российской баскетбольной терминологии *play-off* имеет американское значение, а выражение ‘выйти в плей-офф’ указывает на то, что команда

выдержала испытание первых игр и не сошла с дистанции, а продолжает участвовать в состязаниях. Приведем пример:

- «Сейчас впереди лишь 6 или 7 встреч. Плей-офф стартует сразу после группового единственного этапа. И там уже неважно, сколько ты выиграл или проиграл. Каждый матч становится решающим – либо двигаешься вверх, либо завершаешь борьбу за высокие места» [1].

Не менее интересно, что, попадая в разные спортивные сферы, заимствованный термин ассимилируется в языке-рецепторе, в нашем случае в русском, с наращиванием или уточнением соответствующего экстенсионала значения, то есть его предметной составляющей. Например, *дриблинг* (от англ. *dribbling* – ведение мяча) употребляется в ряде игровых видов спорта с соответствующим приращением значения: ‘ведение мяча игроком’ в баскетболе, но ‘ведение шайбы игроком’ в хоккее.

Общеизвестно, что терминология любого вида спорта прежде всего отражает характеристики спортивной игры данного вида спорта, его особенности как командного или индивидуального вида спорта, специфику взаимодействия спортсменов и (или) команд в состязаниях, учет правил игры и изучение прецедентных спортивных событий. По мнению Р.В. Попова, заимствованная спортивная терминология, главным образом, из английского языка или его американского варианта, вызывает неизменный интерес терминоведов, поскольку именно заимствования сыграли значительную роль в период становления терминологии спорта в России [13, с. 3], подчеркивая факт развития самого спорта.

В своем исследовании Р.В. Попов выразил точку зрения, с которой полагаем целесообразно согласиться. Автор называет русскую спортивную терминологию вообще и баскетбольную, в частности, наиболее мобильной, непрерывно развивающейся терминосистемой современного русского языка [13, с. 4]. На динамически меняющийся контекст спортивной лексики указывают и другие отечественные исследователи, например, Э.В.Масалкова [11, с. 7].

Кроме того, Р.В. Попов, исследуя баскетбольную терминологическую систему, выделяет заимствования - в том числе методом калькирования, из других языков, преимущественно из английского, - вторым по значимости из пяти источников развития баскетбольной терминологии русского языка [13, с. 19]. Среди заимствований первой четверти XX века автор указывает следующие: *дриблинг, дриблёр, пас, рефери, финт, фол, прессинг, тайм-аут* и т.д., которые существуют как самостоятельные терминологические лексемы, так и в составе сложносоставных, т.е. несколькословных, терминов [13, с. 19–20].

Наряду с этим Р.В.Попов утверждает, что настоящий рост американизмов в российской баскетбольной терминологии начался с 1980х годах. Именно в этот период русская баскетбольная терминология пополняется такими заимствованиями, как *блок-шот, дабл-дабл, данк,*

квадрапл-дабл, овертайм, плеймейкер, плей-офф, слэм-данк, трипл-дабл, MVP (*most valuable player*) и др. Американизмов в процентном отношении выявлено сравнительно немного, около двух процентов, однако сами заимствованные термины активно употребляются тренерским корпусом, спортсменами и спортивными журналистами, которые оказывают большое влияние на формирование спортивного дискурса.

Так, например, американизм *трипл-дабл*, образованный от англ. *triple-double*, не имеет эквивалентов в русской баскетбольной лексике, представляя собой классический пример безэквивалентного сложносоставного термина. Комментируя значение этого термина, Р.В.Попов отмечает, что «[т]ермином *трипл-дабл* обозначается ‘статистическая категория, согласно которой игрок набирает в одном матче двузначные цифры по трем индивидуальным показателям из пяти возможных (набранные очки / подборы / блок-шоты / результативные передачи / перехваты)’» [13, с. 20]. Данный термин сложен для понимания, так как фактически является узкоспециальным маркером индивидуальной статистики игрока, его эффективности в конкретном турнире. С экстралингвистической точки зрения, это объяснимо тем, что, как поясняет Р.В.Попов, «в отечественном баскетболе официально не учитывалась личная статистика игроков, и, соответственно, в понятийно-терминологической системе «Баскетбол» существовала понятийная лакуна» [13, с. 20] Эта лакуна была заполнена американским заимствованием.

В терминологическом сочетании *обоюдный фол* основной лексемой выступает лексема *фол*, образованная от английского *foul play* – ‘нечестная игра’; в спортивных играх обозначает ‘нарушение правил игры’ и развернутое значение ‘нарушение правил в спортивной игре, которое соответствующим образом наказывается’ [25]. Анализ понятия *обоюдный фол* показывает, что им описывается стандартная ситуация, связанная с нарушением правил, когда два игрока соперничающих команд совершают друг против друга фолы примерно в одно и то же время, после чего они получают наказание от судей в виде персональных замечаний [Там же, с. 18].

Заметим, что общеязыковое значение *фол* включает не только варианты ‘нечестная игра’, но и ‘умышленное нарушение правил’, а также ‘преступление, убийство, насилие’. При этом существует и юридическое значение *foul play* – ‘симуляция несчастного случая’. Указанные значения далеко не исчерпывают всех возможных значений данного терминологического сочетания. В баскетбольной лексике именная лексема формирует выражения ‘технический фол’ или ‘персональный фол’.

Примечательно, что употребление лексемы *фол* в спортивном мире не ограничивается рамками какого-то одного вида спорта, о чем свидетельствует ее использование в названии книги о злоупотреблениях в

мире футбола: «Фол! Тайный мир FIFA: книга, которую пытались запретить» [22]. О вхождении данного заимствования в словарный фонд русского языка свидетельствует тот факт, что существительное *фол* зарегистрировано в словаре иностранных слов русского языка со значением «нарушение правил игры», прагматической пометой (спорт.) и примером из футбола: «*Футболист допустил явный фол*» [10, с. 763]. Учитывая данный факт, можно говорить об ассимилированности этого заимствования в современном русском языке спорта.

Особый интерес в целях нашей темы имеет исследование А.Ф.Рассказова, который занимался изучением развития профессионального двуязычия у студентов спортивных специальностей в процессе обучения иностранному языку. Целесообразно согласиться с утверждением А.Ф. Рассказова о том, что «[о]сновным средством речевой коммуникации баскетболистов в профессиональном общении является *баскетбольная терминология* – те слова, словосочетания и устойчивые выражения, которые используются в официальных играх и тренировочном процессе профессиональными спортсменами-баскетболистами, их тренерами, просто любителями данного вида спорта и всеми теми, кто непосредственно связан с баскетболом» [15, с. 13].

Обратимся к баскетбольной сфере спортивного дискурса и приведем пример заимствования *пик-н-ролл*, образованного от американского терминологического жаргонизма *pick-and-roll*. Это заимствование имеет в русской баскетбольной речи несколько вариантов употребления: (а) транслитерированное – *пик-н-ролл*, (б) усеченную транслитерированную форму *пик*, (в) калькированную форму – *двоечка*. Это свидетельствует о высокой степени ассимилированности данного заимствования, а также о вариативности использования нескольких альтернативных форм выражения одного и того же смысла в баскетбольной терминологии.

Усеченная транслитерированная форма проявляется в частых инструктивных командах, которые тренеры оперативно дают своим игрокам: «*Играем пик!*». Русскоязычные игроки быстро и органично воспринимают сокращенный терминологический жаргонизм ‘*пик*’. Употребление усеченной формы – еще одно свидетельство лаконизма спортивного дискурса в условиях состязаний, проходящих в формате реального времени.

Именная лексема *пик-н-ролл* используется в русском баскетбольном жаргоне параллельно с формой «двоечка», которая способна образовывать фразовый глагол – ‘сыграть двоечку’. Устойчивое фразеологическое сочетание баскетбольной речи ‘сыграть двоечку’ означает разновидность спортивного действия на баскетбольной площадке в реальных ситуациях, когда до окончания игровой атаки необходимо сделать быструю комбинацию, в считанные доли секунд поменяв расстановку спортсменов на баскетбольном поле.

Важность лаконизма как составляющей спортивной коммуникации подчеркивает Э.В. Масалкова, констатируя, что коммуникативная деятельность спортсменов имеет «ряд отличительных особенностей в силу специфики условий ее реализации, в том числе таких, как лаконичность высказываний, атематичность спонтанных бесед, эмоциональность, ситуативная обусловленность» [11, с. 6–7]. Оспаривая конвенциональные догмы первых терминоведов о стилистической нейтральности термина и об отсутствии у них экспрессивного компонента значения, Р.В. Попов заявляет, что «[с]портивные термины обладают экспрессивными стилевыми синонимами» [13, с. 11]. Вышеприведенные варианты употребления узкопрофессионального понятия в транслитерированной, усеченной и калькированной формах служат хорошей иллюстрацией данного мнения.

По признанию многих баскетбольных тренеров, российские игроки баскетбола воспринимают иностранные, в основном англоязычные, термины органично. Термины-американизмы намного лаконичнее по форме и емче по содержанию, что делает их удобными для восприятия. Здесь, видимо, уместно сослаться на действие закона речевой экономии. Попутно отметим, что тренеры детских баскетбольных команд широко используют заимствования, употребляя в своих командах играющим подросткам: «*Играем двоечку!*». Эта вербальная команда эквивалентна ранее названной – «*Играем пик!*», а экспрессивность присуща обеим.

Показательно, что тренеры сборных команд российского баскетбола используют этот термин как полностью ассимилированный, например: *«Многие взаимодействия построены на пик-н-роллах»* [1].

Полная транслитерированная форма этого термина широко используется в спортивной хронике. Примеры находим в новостных сообщениях спортивных журналистов и публицистов, в частности, на сайте РФБ:

«Шведы играют много пик-н-роллов, поэтому нам важно будет иметь разные виды защиты. В обороне же они активно прессингуют, пытаются выбить соперника из ритма» [19].

Приведем еще несколько примеров. Инструктивная команда ‘пас-н-гейм’, образованная от амер. *pass-and-game* – ‘игра один-на-один’, ‘игра на обыгрыш’, означает передачу мяча нападающему и обыгрыш защитника. Игроки воспринимают эту команду однозначно. Если полностью вербализовать значение действия, к которому призывает команда, получится далеко не лаконичная тирада: «Сделай передачу и приступай к обыгрышу».

Еще одна инструктивная команда *транзишн*, образованная от амер. *transition* – ‘быстрый прорыв’, ‘быстрый переход от защиты в нападение’, означает, что игроки на скорости должны перейти в нападение. Эта команда ставит перед игроками определенную задачу, которая

предполагает соответствующий набор последующих действий, отработанных на тренировках. В этом случае заимствованный баскетбольный термин выступает своего рода командой действий по заданному сценарию.

Такие заимствования, как *аутсайдер* и *андердог* (от англ. *underdog* – ‘неудачник’ или ‘аутсайдер’ [25]), позволяют обнаружить в спортивном дискурсе такую же ситуацию, которая аналогична заимствованиям одного семантического ряда в общелитературном языке: «бутерброд – сэндвич – гамбургер – чизбургер – тартинка» [10, с. 139]. Другими словами, новые заимствования лишь подчеркивают гибкость русского языка в процессе ассимилирования целого ряда слов других языков для передачи понятия, которое по-русски хотелось бы завуалировать. Пример с заимствованной лексемой *андердог* иллюстрирует данное утверждение:

«Вообще наша цель – победа в каждой игре. Но после двух столь неудачных чемпионатов Европы было бы неправильно причислять нас к фаворитам. Скорее, сборная России – «андердог» [1].

Наряду с этим, существуют заимствования, которые на протяжении долгого времени остаются мало ассимилированными, а их употребление сводится к использованию кальки. Иллюстрацией может служить термин *данк* (от амер. *dunk* – ‘бросок сверху’). Термин *данк* маркирован именно как баскетбольный термин в популярном электронном словаре ABBYY Lingvo [25]. В баскетбольной терминологии *данк* выступает и как именная, и как глагольная лексема. При этом именная лексема имеет значение ‘бросок мяча в корзину в прыжке из положения на уровне кольца’, а как глагольная – ‘выполнять слем-данк’ или ‘закладывать мяч в корзину в прыжке’ [25]. Небезынтересно, что эта глагольная лексема была крайне употребительна в прошлом не только среди спортсменов, но и среди болельщиков. Как популярный баскетбольный жаргонизм эпохи СССР она имела значение ‘поставить кола’, то есть забить мяч в сетку не с дистанции, а зависнув над сеткой в прыжке, будто забивая кол, почти перпендикулярно игровой площадке. Это значение справедливо было бы отнести к метафорическому способу номинации, хотя уже архаичному.

Следует также указать на небольшой ряд синонимов, который образует именная лексема *dunk*, так как она используется наряду с *dunk shot* и *slam dunk*, причем все три варианта эквивалентны. В русском *данк* эквивалентен соответственно *слем-данк* и синонимичен *dunk shot* в значении ‘выполнять слем-данк’ [25].

Нельзя не заметить высокой степени метафоричности баскетбольного терминологического жаргонизма *пас-конфетка*, обозначающего ‘идеальный пас’ или ‘отличный пас’. Следующие примеры показательны с точки зрения эмотивности, присущей профессиональным жаргонизмам, с помощью которых спортивные журналисты моделируют образы участников спортивных баскетбольных состязаний, воздействуя на

формирование мнения принимающей аудитории – собственно спортсменов, тренерского корпуса и (или) любителей спорта. Приведем пример:

«18-летняя центровая реализовала оба штрафных, а затем, улетая за лицевую линию, сделала пас-конфетку под кольцо одинокой Елене Кирилловой – 12:9» [16].

«Оправиться от такого нокаута Словения уже не смогла. У российской же сборной стало получаться абсолютно все. Даже когда на последнюю атаку в четверти оставалось 1,9 секунды, этого времени оказалось достаточно для точного броска: Глеб Суворов из-за лицевой линии выдал пас-конфетку под кольцо свободному Денису Величкину – 58:44» [17].

При этом, если реконструировать это заимствование из оригинального терминосочетания, то выбор окажется вовсе не механическим, учитывая из следующий ряд: *neat pass* – ‘тонкий пас’, *nifty pass* – ‘изящный пас’, *trademark pass* – ‘фирменный, или коронный, пас’, *pinpoint pass* – ‘точный, или выверенный’, пас, *crisp pass* – ‘чёткий пас’. Как следует из примеров, метафоричность характерна трем последним словосочетаниям.

В настоящем докладе были рассмотрены некоторые примеры заимствований из американской баскетбольной терминологии, получившие широкое распространение в профессиональном дискурсе российского спортивного сообщества, в частности, баскетбольного. Приведенные примеры баскетбольных заимствований основаны на спортивной хронике профильного портала РБФ. В ряде случаев вхождение американской баскетбольной лексики в русский спортивный язык через транслитерацию и калькирование, а также усеченные формы, сопровождается процессами метафоризации и приводит к разной степени ассимилированности заимствованной баскетбольной терминологии в русском спортивном дискурсе.

В заключении отметим, что частотное использование заимствований американских баскетбольных терминов в русском спортивном дискурсе свидетельствует о широкой экспансии терминов-американизмов и объясняется глобальной тенденцией к интернационализации терминов спорта как массового социально-культурного явления, популярность которого неуклонно растает во всем мире. Об этом убедительно свидетельствует мнение А.Ф.Рассказова, который утверждает, что «[с]порт в современном мире стал не только полноценной сферой профессиональной – спортивной – деятельности, но и универсальным средством общения, способствующим развитию не только межличностных, но и межрегиональных и международных контактов» [15, с. 10]. Сфера спортивной коммуникации постоянно расширяется не только и не столько благодаря информационным технологиям, но благодаря именно природе спорта, его зрелищности и доступности для каждого. Это

дает основания ожидать новых исследований по спортивному дискурсу и спортивной терминологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Александр Васин*: «Хочу, чтобы игроки ставили перед собой высокие цели, и вместе их добивались» : интервью главного тренера сборной России Александра Васина порталу Russiabasket.ru перед началом женского Евробаскет-2017 // Российская федерация баскетбола (РФБ). 15 июня 2017 г. [Электронный ресурс: URL: https://russiabasket.ru/news/3266/aleksandr-vasin-xochu-chtoby-igroki-stavili-pered-soboj-vysokie-celi-i-vmeste (Дата обращения: 21.11.2018)]
2. *Богданова В.А.* Словарь специальных терминов по теории физической культуры и спорта / Тюм. гос. ун-т, фак. физ. культуры, каф. теорет. основ физ. воспитания. – Тюмень : Вектор Бук, 2005. – 134 с.
3. *Гик Е.Я., Гупало Е.* Популярная история спорта. М.: Академия, 2007. 448 с.
4. *Гик Е.Я., Гупало Е.* История Олимпийский игр. М.: Эксмо, 2014. 350 с.
5. *Гомельский А.Я*. Энциклопедия баскетбола от Гомельского. М.: Гранд : ФАИР-пресс, 2003. 338 с.
6. *Девяткин Ю.П.* Регистрация и анализ соревновательной деятельности в баскетболе. Омск : Изд-во СибГУФК, 2007. 52 с.
7. Золотые страницы российской спортивной истории : к 20-летию учредителя Современного музея спорта ; сост. В. А. Егоров / Объединения «Диалог-Конверсия», Современный музей спорта. М.: Изд-во МБА, 2011. 263 с.
8. *Исмаева Ф.Х*. Общее и различное в структуре языковой личности в русском и английском вариантах профессионального спортивного языка : автореферат дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Тат. гос. гум.-пед. ун-т. Казань, 2006а. 23 с.
9. *Исмаева Ф.Х*. Словарь профессионального спортивного языка. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2006б. 105 с.
10. *Крысин Л.П.* Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2008. 864 с.
11. *Масалкова Э.В.* Обучение общению на английском языке студентов факультета физической культуры : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пятигор. гос. лингвист. ун-т. Пятигорск, 2006. 20 с.
12. *Никитина А.А.* Физкультурный тезаурус : теоретические основы и процесс его формирования у студентов: монография / Российский гос. ун-т им. Иммануила Канта. Калининград: Изд-во Ризограф, 2006. 318 с.
13. *Попов Р.В.* Русская спортивная терминология : на материале баскетбольной терминосистемы : автореферат дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Северодвинск, 2003. – 24 с.
14. *Рассказов А.Ф*. Учебный словарь баскетбольных терминов английского языка / Сургутский гос. ун-т. Сургут: Изд-во ОГУП «Шадринский дом печати», 2010. 99 с.
15. *Рассказов А.Ф*. Развитие профессионального двуязычия у студентов спортивных специальностей в процессе обучения иностранному языку : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. 23 с.
16. Россия стартовала с непростой победы над Латвией // Российская федерация баскетбола (РФБ). 16 июня 2017 г. [Электронный ресурс: URL: https://russiabasket.ru/news/3268/rossiya-startovala-s-neprostoj-pobedy-nad-latviej (Дата обращения: 21.11.2018)]
17. Россия U18 крупно обыграла словенцев и вышла в четверть финал // Российская федерация баскетбола (РФБ). 18 декабря 2016 г. [Электронный ресурс: URL: https://russiabasket.ru/news/2779/rossiya-u18-krupno-obygrala-slovencev-i-vyshla-v-chetvertfinal (Дата обращения: 21.11.2018)]
18. *Савин А.В.* Мировой футбол: кто есть кто 2009 : полная энциклопедия. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Эксмо, 2009. 759 с.

19. Сборная России провела тренировку в Уппсале // РФБ. 06 сентября 2016 г. [Электронный ресурс: URL: https://russiabasket.ru/news/2568/sbornaya-rossii-provela-trenirovku-v-uppsale (Дата обращения: 15.11.2018)].

20. *Трубченинова А.А.* Эмотивность и оценочность в немецком газетном спортивном дискурсе : автореферат дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Моск. гос. лингвист. ун-т. М., 2006. 24 с.

21. *Филиппов С.С.* Менеджмент в сфере физической культуры и спорта. 2-е изд., доп. и испр. М.: Советский спорт, 2015. 239 с.

22. *Фол! Тайный мир FIFA* : книга, которую пытались запретить / Эндрю Дженнингс (пер. с фр.) ; пер. с англ. О. С. Епимахова. М.: РИПОЛ классик, 2008. 429 с. [= Foul! The Secret World of FIFA : Bribes, Vote Rigging and Ticket Scandals / Transl. from French by Andrew Jennings / Fédération internationale de football association].

23. *Фоменко Б.И.* Российский теннис. Кто есть кто : энциклопедия. М.: Перо, 2016. 231 с.

24. *Штейнбах В.Л.* Большая олимпийская энциклопедия : в 2 т. М.: Олимпия Press, 2006.

25. Electronic Multilingual Dictionary ABBYY LINGVOx6, Version 6. ABBYY Software Ltd., 2014. [Электронный ресурс: URL: www.Lingvo.ru (Дата обращения: 17.11.2018)].

Гусарова Н.Г.

ПОВЕСТЬ-СКАЗКА ДЛЯ НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА: ДВА ПЕРЕВОДА

Аннотация. В статье сравниваются два перевода повести А. и Б. Стругацких «Понедельник начинается в субботу» на английский язык, особое внимание уделяется разбору безэквивалентной лексики.
Ключевые слова: русские сказки, сказочные персонажи, перевод, художественная литература, транслитерация, калькирование.

Gusarova N.G.

A FAIRY-TALE FOR YOUNGER RESEARCHERS: TWO TRANSLATIONS

Abstract. The paper deals with comparing two translations of the science fiction tale "Monday Starts on Saturday" by A. and B. Strugatsky into English with special focus on culture-specific vocabulary.
Keywords: Russian fairy tales, fairy-tale character, translation, fiction, transliteration, replication.

«А ну, урки, с кем на троих?»
А. и Б. Стругацкие
"Right then, lads, who fancies sharing a drink?"
A.Bromfield
"What say, buddy, who'll go against us three?"
L. Renen

Повесть «Понедельник начинается в субботу», опубликованная в 1965 году, задумывалась авторами (Аркадий и Борис Стругацкие) как «небольшая веселая вещица» о магах, ведьмах, колдунах и волшебниках. В ней Стругацким удалось запечатлеть романтическую атмосферу и искренний энтузиазм «оттепели» первой половины 60-х годов XX века. Борис Стругацкий писал: «Мы совершенно не представляли себе сначала, какие события будут там происходить, знали только, что героями должны быть персонажи сказок, легенд, мифов и страшилок всех времен и народов. И все это – на фоне современного научного института…» [5]. И в результате получилась «Повесть-сказка для научных работников младшего возраста», которую можно читать снова и снова, окунаясь в атмосферу легкости, вплоть до легкомыслия, веселья и очарования русских сказок.

Перечитывая очередной раз «Понедельник…», я подумала: а как, собственно, можно перевести на английский язык все встречающиеся там реалии социалистической эпохи, особенности речи некоторых персонажей, разговорные обороты русского языка и, самое главное, реалии русских сказок? Ведь общеизвестно, что перевод реалий является одной из труднейших задач при работе с художественным произведением, а при

переводе такого иронического произведения, полного цитат и пародий, каким является «Понедельник начинается в субботу», переводчик неизбежно сталкивается с поистине титанической задачей.

Оказалось, что существуют два перевода «Понедельника…» на английский язык. Первый вышел в американском издательстве *DAW Books* в 1977 г. под названием *Monday Begins on Saturday*, автор перевода - Леонид Ренен, а в 2005 г. британское издательство *Seagull Publishing* выпустило новый перевод повести *Monday Starts on Saturday*, сделанный Эндрю Бромфилдом. Если о Леониде Ренене мне не удалось найти какой-либо дополнительной информации, помимо той, что он перевел еще одну книгу А. и Б. Стругацких – «Хищные вещи века» (*The Final Circle of Paradise*), то об Эндрю Бромфилде информации оказалось больше.

Эндрю Бромфилд — британский редактор и переводчик классической и современной русской литературы на английский язык, основатель журнала «ГЛАС», популяризирующего русскую литературу в англоязычных странах. Помимо Стругацких, Бромфилд перевел на английский язык произведения Александра Пушкина, Михаила Булгакова, Льва Толстого, Даниила Хармса, и других русских и русскоязычных писателей [11].

Он тоже не смог устоять перед очарованием этой книги и в предисловии к своему переводу характеризует ее как «гениальную и захватывающую» [9, с. vii]. Бромфилд отмечает, что повесть «вызывает восторг от начала и до конца» и что «в эту книгу ты влюбляешься» [9, с. vii].

Обзаведясь обоими переводами, я попыталась сопоставлять русский и английские тексты. Материал оказался таким обширным, что пришлось выбирать, на чем остановиться. Самым интересным мне представляется сравнить переводы реалий русских сказок.

Многие ученые-лингвисты последнее время предпочитают широкое понятие реалий, когда к ним помимо апеллятивной лексики (т.е. названия специфических явлений природы, эндемиков, жилища и его частей, разновидностей еды и напитков, одежды, обуви, транспортных средств и т.п.) относят ономастические реалии: топонимы, антропонимы, исторические факты и события в жизни страны, названия произведения литературы и искусства и т.д. [3].

Для анализа двух переводов были выбраны несколько топонимов, названия мифических персонажей и магических объектов.

При переводе сказки переводчику приходится осуществлять сложные трансформационные процессы для сохранения специфических черт и посланий подлинника, а также адаптации его к новой иноязычной среде. Для реализации этих целей используются различные способы, такие как: а) способ транскрипции и транслитерации; б) способ субституции

(приблизительный перевод); в) способ интерпретации (описательный перевод) [1].

Начинать лучше всего с места действия – ул. Лукоморье, д. № 13 [7, с. 10]. Всем нам с детства известно начало поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» - «У лукоморья дуб зелёный…», где Лукоморье ассоциируется с каким-то сказочным местом. В фольклоре восточных славян Лукоморье – это заповедное место на краю мира, а прямое значение этого слова — морской залив, бухта, изгиб морского берега [11]. Л.Ренен использовал прием транслитерации, назвав улицу *Lukomoriye*, тут же дал объяснение *A magical place in Russian literature* [10]. В переводе Э.Бромфилда улица называется *Curving seashore* [9, с. 6], т.е. переводчик использовал прием калькирования. С одной стороны прием Л.Ренена кажется более громоздким, но все-таки он, по нашему мнению, более точно передает атмосферу сказки, которую начинают создавать Стругацкие в своей повести.

Далее, на ул. Лукоморье, д. № 13 находится так называемая *Изнакурнож* [7, с. 9] (Избушка на курьих ножках**)** — жилище Бабы-Яги в русских волшебных сказках, которая стояла в лесу на двух огромных куриных ногах [11]. Переводчики и здесь пошли каждый своим путем: Л.Ренен объединил приемы транслитерации и калькирования и назвал это строение *Izba on Hen's Legs (Iznakurnozh*) и снова объяснил, что это *Izba na kuryikh nozhkakh, Log cottage on hen's legs, of Russian folklore* [10]; повторная ссылка на русский фольклор в пределах одной страницы кажется уже избыточной. Э.Бромфилд обратился к более короткому и изящному варианту - *The Log Hut on Chicken Legs (Lohuchil)* [9, с. 5], который уже встречался в английском языке при переводе русских народных сказок, кроме того словосочетание *log hut* в английском языке обозначает *русскую избу*, и даже аббревиатура *(Lohuchil* – слово веселое и легкое*)* смотрится очень уместно, несмотря на то, что перевод *hen's legs* кажется более точным, чем *chicken legs* (все-таки «*огромные* курьи ноги»). Возможно, переводчик выбрал *chicken legs* чтобы хоть как-то компенсировать опущение уменьшительно-ласкательных суффиксов в русском языке (*изб**ушк**а, но**жк**ах*).

Следующее географическое понятие - Лысая гора [7, с. 24] – место шабашей ведьм и других сказочных существ [11]. У Л. Ренена это *Bald Mountain* [10], а Э. Бромфилд назвал ее *Bare Mountain* [9, с. 25]. Перевод Л. Ренена кажется нам более точным, в силу того, что гора ассоциируется с головой (т.е. что-то выступающее), а лысая голова все-таки *bald* а не *bare*.

Теперь перейдем к неизменным атрибутам русских сказок: неразменному пятаку, шапке-невидимке, ковру-самолету и скатерти-самобранке.

Неразменный пятак [7, с. 37] - вещь, всегда возвращающаяся к её владельцу. Неразменный пятак берет свое начало из неразменного рубля — популярного образа и элемента славянской мифологии; это - магический серебряный рубль, который можно было выменять у нечистой силы [11]. Понятие *неразменности* по разному воспринимается Л.Рененом и Э.Бромфилдом. Для первого *неразменный пятак* – это то, что нельзя потратить, и он переводит его как *unspendable five-kopeck* [10], в то время как второй просто дает перевод “*unchangeable” five-kopeck piece* [9, с. 41] (т.е. неразменный).

Шапка-невидимка [7, с. 43] (из названия понятно, что она обладает волшебным свойством делать невидимым того, кто её надевает) [11] и *ковер-самолет* [7, с. 43] (тоже все ясно) – здесь у переводчиков не возникло особых проблем, и они перевели названия этих предметов как *invisibility cap* [10] (Л.Ренен), *cap of darkness* [9, с. 50] (Э.Бромфилд) и *flying carpet* [9, с. 50], [10] (оба).

Последний сказочный атрибут – *скатерть-самобранка* [7, с. 43], которая в любое время и в любом месте может накормить и напоить своего хозяина, достаточно только развернуть её и произнести заветные слова [9]. Здесь у англичанина, видимо, возникло недопонимание, как скатерть может накормить сама и он дает перевод *magic tablecloth* [9, с. 50], хотя из этого перевода не ясно, что в ней волшебного; Л. Ренен лучше знаком с понятием *самобранка* и в его переводе она выступает как *self-serving tablecloth* [10] (что полностью соответствует смыслу в русском языке).

Если с названиями неодушевленных предметов все более-менее понятно, то с именами сказочных персонажей дело обстоит несколько иначе. В языке перевода имена и названия фантастических существ, как правило, подвергаются транскрипции или транслитерации, чтобы сохранить национальный колорит текста русской народной сказки, однако в данном случае в языке перевода появляются малопонятные и непривычные слова [4]. Вий [7, с. 24], Змей Горыныч [7, с. 60] и Кощей Бессмертный [7, с. 82] – имена собственные, т.к. пишутся с большой буквы, и должны передаваться с использованием транслитерации, что частично присутствует у обоих переводчиков – у Л.Ренена больше - в его переводе мы видим *Viy* [10], *Dragon Gorynitch* [10] и *Koschei the Deathless* [10] (часть таких имен, содержащих смысловые компоненты, отражающие те или иные реальные свойства объекта, переводится либо смешанным способом, либо калькированием, переводчик предлагает компоненты - *Dragon* и *the Deathless*), у Э.Бромфилда - меньше, в его переводе эти персонажи русских сказок носят имена *Ghoul* [9, с. 25], *Gorynich-Worm (Worm Gorynich)* [9, с. 69-70, 99] и *Koschei the Immortal* [9, с. 99]. Самый адекватный перевод получил Кощей Бессмертный *(Koschei the Immortal)*, несколько хуже получилось со Змеем Горынычем, который почему-то стал червяком (worm), хотя в русских сказках – это многоголовый

огнедышащий дракон [11] и маленьким он быть не может. Хуже всех пришлось Вию. В восточнославянской мифологии Вий - персонаж из преисподней, чей взгляд убивает. Его глаза обычно прикрыты огромными веками и ресницами, которые он не может поднять без посторонней помощи [11]. Авторы дали это имя начальнику канцелярии, полное имя которого – Хрон Монадович Вий, и имя его нужно было бы передать через транслитерацию, что и сделал Леонид Ренен. Э.Бромфилд перевел фамилию *Вий* как *Ghoul*, хотя английский сказочный персонаж *Ghoul* людей поедает (чего не делает Вий), он (Ghoul) примерно соответствует русскому *упырю*. Причем, использовав имя *Ghoul* для перевода имени Вий, Э.Бромфилду приходится дальше в тексте перевести слово *упырь* [7, с. 103], употребив транслитерацию – *upyr* [9, с. 124].

Непереводимые элементы языка, а именно безэквивалентная лексика и, в частности, реалии волшебной сказки, являются частью фольклорной картины мира. В них заложены обычаи и характер народа, поэтому их передача на другой язык была и остается одной из самых трудных и неоднозначных задач переводчика [2, с. 52]

Естественно, что при переводе художественного произведения на другой язык, переводчик неизменно сталкивается с множеством трудностей, а при переводе повести «Понедельник начинается в субботу» количество таких трудностей увеличивается в разы, в силу того, что братья Стругацкие смогли объединить в своей повести элементы советской жизни, живую разговорную речь и сказку. Проблемы, связанные с переводом подобных произведений, каждый переводчик решает по-своему, с точки зрения своего видения, понимания и ощущения переводимого произведения. Поэтому, несмотря на все возможные нелепости, совершенные переводчиками, «Понедельник начинается в субботу» остается произведением, перечитывая которое в N-ый раз, хочется «быстро собрать вещички и рвануться в северный Соловец, в общежитие, на зарплату сто двадцать рублей — только бы оказаться в стенах загадочного НИИЧАВО» [7], так написал Петр Тюленев в обзоре «Мир фантастики».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Андреева Е.А.* Перевод реалий русских народных сказок на английский язык // Язык и культура в условиях глобализации. Сб. материалов III Международной научно-практической конференции. Новосибирск. 2018. С. 38-43.
2. *Баринова И.*А., Нестерова Н.М., Сергутина Д.А. О реалиях русской народной сказки и проблеме их перевода или beyond the thrice-nine land / Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 5 (59): в 3-х ч. Ч.1 С. 49-53.
3. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе / под ред. Вл. Россельса. М.: Р. Валент, 2012. 360 с.
4. *Дуданова Л.Н.* Литературная сказка: особенности перевода // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. статей по материалам XXIV междунар. студ. научно-

практической конференции № 5(23). URL: https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/5(23).pdf (дата обращения: 17.01.2019)

3. Комментарии к пройденному 1961 – 1963 гг. Аркадий и Борис Стругацкие. https://books.google.ru (Дата обращения 13.01.2019)

4. *Самойлова Е.В.* Описательный перевод при передаче слов-реалий русских сказок на английский язык / Международный научный журнал «Инновационная наука» №03-2/2017. С.85-87.

5. *Стругацкий А., Стругацкий Б.* Понедельник начинается в субботу. Сказка о тройке: Повести. М.: Текст, 1992. 319 с.

6. *Тюленев Пётр.* Аркадий и Борис Стругацкие «Понедельник начинается в субботу» 30.01.2017 Книги, Обзоры книг 28 (Декабрь 2005) https://www.mirf.ru/ (Дата обращения 10.01.2019)

7. *Arkady & Boris Strugatsky*. Translated by Andrew Bromfield. Gollancz, 2016.

8. *Arkady and Boris Strugatsky*. Monday Begins on Saturday. Translated by L. Renen. https://epdf.tips/ (Дата обращения 02.02.2018)

9. https://ru.wikipedia.org/ (Дата обращения 10.01.2019)

Коптелова И.Е.
Фадеева И.А.

КАКИЕ ВОРОТНИЧКИ СЕЙЧАС В МОДЕ

Аннотация. В исследовании рассматриваются концептуальные механизмы образования новых терминов в подъязыке экономики и трудового права с использованием шаблона X-collar (работник, работа). Прослеживается роль метонимии и метафоры, а также образование по аналогии.
Ключевые слова: когнитивный перенос, метонимия, цветные воротнички, терминология

Koptelova I.E.
Fadeeva I.A.

WHAT COLLARS ARE TRENDY NOW

*Abstract. The paper deals with the cognitive mechanism through which new terms are built in the sublanguage of economics and employment law when using **X-collar (worker, job)** pattern. The role of metonymy and metaphor as well as word-building by analogy is examined.*
Key words: cognitive mapping, metonymy, coloured-collars, terminology.

Проводя исследования когнитивных механизмов формирования устойчивых лексических единиц с компонентом цветообозначения [2, 3], которые являются терминами или функционируют в профессиональном сленге подъязыка экономики и трудового права, один из шаблонов построения таких цветотерминов на основе концептуальных метафор и метонимии оказался чрезвычайно продуктивным, проявляя значительную гибкость при образовании новых терминов.

Цель данного исследования - проанализировать когнитивные механизмы образования терминов с использованием шаблона *X-collar* (worker, job, work) [10, с. 399], где *X* до недавнего времени означал тот или иной цвет.

Предметом настоящего исследования являются когнитивные механизмы, лежащие в основе формирования терминологии. Объектом исследования являются устойчивые сочетания в английском языке, образованные по шаблону *X-collar* (*worker, job, work*), обозначающие работника или выполняемую им работу. Материалом для исследования послужили публикации в британской и американской прессе (*The Guardian, The Independent, The New York Times, The Washington Post и другие*).

С точки зрения грамматической структуры такие устойчивые единицы представляют собой словосочетание, состоящее из определения (часто - названия цвета) и слова “*collar*”, к которому добавляются слова “*work”, “worker”, “workplace”, “professionals”, “jobs”* и другие и которое используется в качестве определения, или шаблон используется без

дополнительных слов.

Процесс образования нового термина неразрывно связан с переносом значения, т.е. метонимией или метафорой.

Авторы теории концептуальной метафоры, определяют её как понимание и восприятие одного вида вещей в терминах другого или как частичное отображение или набор соответствий между двумя концептуальными областями, которые они называют сферой-источником и сферой-целью [8]. Метонимия, с другой стороны, понимается как концептуальная проекция, согласно которой одна сфера частично понимается в терминах другой сферы, включенной в ту же эмпирическую сферу [7].

Однако не всегда можно провести четкую грань между метафорой и метонимией, что объясняется рядом общих черт [5, с. 360]. Метафора и метонимия 1) концептуальны по своей природе, 2) могут войти в концептуальную систему человека и, следовательно, использоваться автоматически, неосознанно, конвенционализироваться; 3) значительно расширяют лексикон за счет того, что, как правило, в процессе переноса языковое выражение сферы-источника используется для обозначения сферы-цели.

Метонимия является важнейшей способностью человеческого мышления. Она служит целям понимания новых явлений. [1] Метонимия выполняет референциальную функцию, то есть позволяет одной сущности заменять другую. Метонимия создает своеобразный когнитивный вектор для извлечения и преобразования более емкой информации через полученный знак. Таким образом, термин, образованный посредством метонимических моделей, синтезирует накопленные знания определенного периода времени и культурного наследия.

Шаблон *X-collar worker*, первоначально дал два термина, использовавшихся для традиционного разделения рабочей силы на *white-* и *blue-collar* workers (белые и синие воротнички). В шаблоне метонимия используется в нескольких структурах когнитивных проекций. Проекция «ЧАСТЬ ОЗНАЧАЕТ ЦЕЛОЕ» является одной из наиболее результативных в процессе образования новых понятий. В данном случае вышеупомянутая структура формирует наше представление о группе работников, чья рабочая униформа дает наименование всему классу. Метонимия проявляется через проекцию «ЧАСТЬ ОДЕЖДЫ ОЗНАЧАЕТ ВСЮ ОДЕЖДУ» и «ВОРОТНИЧОК ОЗНАЧАЕТ УНИФОРМУ». Третья проекция «ПРЕДСТАВИТЕЛЬ КАТЕГОРИИ ОЗНАЧАЕТ ВСЮ КАТЕГОРИЮ» применяется для обобщения и играет важную роль в создании и продвижении стереотипов – национальных, социальных и т.п. В выражении *white-collar workers* (белые воротнички) цвет *white* используется для описания работников в чистых, наглаженных белых рубашках, что соотносится с их высокооплачиваемыми должностями. Он

появился в публикациях в прессе приблизительно в 1903г. Как полагают многие исследователи, второй традиционный цветотермин - *blue-collar* workers (синие воротнички), произошел от синего цвета комбинезонов и рабочих халатов промышленных рабочих. Впервые зафиксированный в 1924г., он окончательно превратился в термин к 1949г.

Помимо традиционных слов, упоминавшихся выше, с которыми используется словосочетание *white-collar*, около 1936г. появился, а к 1957г. лексикализовался, т.е. превратился в устойчивую единицу, готовую к воспроизводству, термин *white-collar crime/criminal*. *Blue-collar* применяется для характеристики среды, в которой действуют промышленные рабочие, например: "*blue-collar" neighbourhood, restaurant, bar, district*.

But the pessimistic view was that automation "will displace significant numbers of both ***blue- and white-collar workers.*** [https://www.theguardian.com/technology/2014/ aug/06/robots-jobs-artificial-intelligence-pew] (*здесь и далее в примерах выделения наше*)

В последней четверти XX в. шаблон ***X-collar (N)*** активно использовался для создания новых цветотерминов, некоторые из которых уже прошли лексикализацию, а другие находятся еще в её процессе.

При этом когнитивный механизм создания цветотерминов немного изменился, если сравнить его с «традиционными» «белыми» и «синими воротничками». С 70-х годов прошлого века в когнитивном переносе значения в цветотермине помимо метонимии используется метафора. Так метафорический перенос «ЗЕЛЕНЫЙ ОЗНАЧАЕТ ПРИРОДУ/ ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ» наряду с «исторической» метонимической структурой «ЧАСТЬ ОДЕЖДЫ ОЗНАЧАЕТ ОДЕЖДУ»/ «ВОРОТНИЧОК ОЗНАЧАЕТ ОДЕЖДУ», «ЧЛЕН КАТЕГОРИИ ОЗНАЧАЕТ ВСЮ КАТЕГОРИЮ» привел к появлению термина «зеленые воротнички», означающего работников, занятых в области охраны окружающей среды или в экологически чистых производствах [5]. Воротничок у «зеленых воротничков» - не зеленый, но метафорический перенос и словопроизводство по шаблону дали новый термин, в настоящий момент полностью лексикализованный.

On the surface, ***green-collar jobs*** *look like a good thing - as well as the environmental benefits, they would provide new employment, especially for manufacturing workers whose jobs have been outsourced - but Pat Thomas, editor of the Ecologist, is unsure*. [https://www.theguardian.com/environment /2008/jan/28/ ethicalliving.ethicalbusiness]

Подобный метафорический и метонимический перенос можно найти в других цветотерминах, образованных по шаблону ***X-collar (N).***

На конгнитивный перенос может влиять культурный контекст. Так происходит при использовании в шаблоне слова *pink (розовый)*, который в англосаксонской культуре (и некоторых других) традиционно связан с

женственностью. Эта концептуальная связь отражена, например, в довольно сексистском термине *pink-collar (розовый воротничок)*, обозначающий человека, занятого на работе, которая считается женской профессией, такие как преподавание (в учреждениях начального и среднего образования) или розничные продажи. Термин полностью лексикализован в английском языке. «Историческая» метонимия (ВОРОТНИЧОК ОЗНАЧАЕТ ОДЕЖДУ, ЧАСТЬ ОЗНАЧАЕТ ЦЕЛОЕ) здесь совершенно не играет никакой роли. Когнитивный перенос происходит благодаря тому, что за формирование термина отвечает розовый цвет женственности. Далее термин формируется по аналогии с «традиционными» воротничками.

But according to Ali Gilmore, this trend toward men taking up ***pink-collar jobs*** *does not mean there are plenty of opportunities for men in this female-dominated world.* [https://www.theguardian.com/commentisfree/2012/jun/05/men-who-do-womens-work]

Другие цветотермины, образованные по шаблону ***X-collar (N)***, но не прошедшие лексикализацию полностью, также используют метафорический перенос, а затем строятся по аналогии с «историческими» терминами.

Scarlet-collar workers *are the feminists of the modern age, say psychologists, free from coercion and the dangers of the traditional, male-dominated business. In the past two years they have moved away from traditional activities such as prostitution and lap-dancing to become the majority of cyberporn owners* [The Independent: Women Take Control of Cyberportn by Cherry Norton, August 6, 2000]

Исключение здесь составляет термин *orange-collar workers* (амер.) – рабочие-заключенные, в котором на фоне четкого культурного контекста применяется «историческая» цепочка-метонимия «ЧАСТЬ ОДЕЖДЫ ОЗНАЧАЕТ ВСЮ ОДЕЖДУ» - «ВОРОТНИЧОК ОЗНАЧАЕТ УНИФОРМУ» - «ПРЕДСТАВИТЕЛЬ КАТЕГОРИИ ОЗНАЧАЕТ ВСЮ КАТЕГОРИЮ». Это объясняется тем, что заключенные, занятые на работах вне здания государственной тюрьмы, обязаны носить одежду (комбинезоны, куртки и т.д. – зависит от времени года и локации) ярко-оранжевого цвета.

С середины 90-х годов прошлого века в шаблоне ***X-collar (N)*** все чаще стали использоваться прилагательные, не связанные с цветообозначениями. Исследователи объясняют этот феномен возросшей сегментарностью населения, занятого трудовой активностью и изменением видов трудовой деятельности. Тенденция также отражает изменения, происходящие в связи с расширением роботизации промышленности и сферы услуг.

С роботизацией связаны два термина, образованные по вышеуказанному шаблону, используя метафору и метонимию. Первый из

них – steel-collar workers – роботы - можно найти с начала 1980х, и он регулярно используется в публикациях:

With increasing frequency, union leaders see the ranks of ***blue-collar workers*** *giving ground to "****steel-collar workers****" -- robots that can perform repetitive tasks tirelessly, quickly, and efficiently. Unions complain that "tens of thousands of jobs will disappear" in industries able to use computer-controlled machinery.* [https:// www.csmonitor.com/1981/0211/021144.html]

The rise of steel collar workers, the end of blue collar workers [https://troymedia.com/2018/07/23/education-system-failing-workforce-needs/]

Метонимический перенос «МАТЕРИАЛ ОЗНАЧАЕТ РАБОТНИКА» здесь очевиден, а далее построение происходит по аналогии, а не из-за когнитивного переноса.

Другой термин - virtual collar – означающий роботов, исполняющих как физические, так и виртуальные рутинные задания, повторяет схему когнитивного переноса предыдущего термина.

Термин *frayed-collar workers (потертые/поношенные воротнички)* впервые использовал Роберт Р.Рейх в своем известном выступлении “Frayed-collar Workers in Gold-Plated Times: The State of the American Workforce 1995” в Центре Национальной Политики в Вашингтоне 31 августа 1995г. [9] Словосочетание регулярно встречается в текстах.

Еще один термин – blank-collar workers (невыразительные воротнички) – характеризует возникающий класс работников, получивших образование или квалификацию, но не способных адаптироваться к меняющимся условиям рынка труда, «дрейфуя» от одного вида занятости к другому.

Blank-collar worker: *"Formerly middle-class workers who will never be middle class again and who will never come to terms with that."* [https://www.nytimes.com/2010/09/13/opinion/13coupland.html]

Термин *open-collar worker (открытые воротнички)* появился достаточно давно и, возможно, окончательно пройдет лексикализацию в английском языке. Он используется в отношении работников, выполняющих свою трудовую деятельность, находясь дома и используя компьютер и интернет.

Organized labor is worried about the millions of new ***“open collar” workers*** *who will be able to do jobs at home that once required an office setting – that may be about 10 percent of our work force by the year 2000*. [“The Small Issue, the Big Picture”, The Washington Post, December 31, 1998]

Как и в случае с цветотерминами, образованными на основе шаблона ***X-collar (N)***, атрибутивные конструкции без наименования цвета могут приобретать несколько значений. Так термин *no-collar worker (работник без воротничка)* в настоящий момент имеет 3 значения и пока не понятно, какое из них будет более употребительно. Во-первых, *no-collar worker* используется для обозначения выпускника колледжа или университета,

который не может найти работу по специальности (близко к одному из значений *grey-collar worker*). Во-вторых, оно обозначает художника или любую другую творческую личность, предпочитающую самосовершенствование погоне за материальным благополучием, который часто работает без денежного вознаграждения (противопоставляя их «традиционной» оппозиции *белые – синие воротнички*). Такое значение приобрело популярность после выхода в 2015 году очередного сезона реалити-шоу *Survivor: Worlds Apart*, в котором использовалось деление на команды *White-, Blue-* и *No-Collar*.

Еще одно значение, подразумевающее отсутствие ограничений, накладываемых тем или иным цветом, стало использоваться в последние два года, подчеркивая способность работника приспособиться к изменяющимся условиям.

With the coming of the Digital Age, companies are embracing the emerging “no-collar” workforce trend by redesigning jobs and imagining how work gets done in a hybrid human-and-machine environment as reported by Deloitte Global Human Capital Trends report. [https://www.manufacturing.net/article/2018/05/blue-or-white-collar-how-about-no-collar]

Еще одни термин – “*new-collar*” - был введен генеральным директором IBM Джинни Рометти в конце 2016г. и подразумевает позиции «срединного уровня» владения навыками в информационных технологиях, такие как аналитики по кибербезопасности, разработчики программных приложений и специалисты по облачным технологиям.

*Called "**new-collar" jobs**, these positions usually provide salaries in the top half of the U.S. wage scale. They also offer promising career prospects, thanks to the fact that companies of all kinds are increasingly reliant on online tools and data.* [https://www.cnbc.com/2018/04/06/hot-new-collar-jobs-and-the-skills-you-need-to-get-them.html]

Анализ вышеприведенных терминов показал, что в англоязычном социуме прослеживается устойчивая тенденция прибегать к хорошо знакомому шаблону ***X-collar (N)***, добавляя либо различные наименования цвета, либо другие прилагательные для определения вновь возникающих групп работников на рынке труда. Большинство вновь сформированных терминов были созданы по аналогии, т.е. используя ранее известные сочетания и производя соответствующие замены.

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

Кроме того проведенный анализ показал, что существовавшая кодификация, основанная на цветотерминах, стремительно размывается в связи с социально-экономическими изменениями, растущей важностью

высококвалифицированных работников в узких сферах экономики, роботизацией, увеличением числа рабочих мест, которые, с одной стороны, не связаны с физическим трудом, но, с другой стороны, представляют собой низкооплачиваемые позиции в секторе предоставления услуг.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Давыдова О.А.* Новые фразеологизмы с колоративом *серый* в русском языке / Studia Russica. XXXVI. Budapest, 2018. С. 360-368.
2. *Коптелова И.Е., Фадеева И.А.* Разноцветная экономика // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. Дипломатическая академия МИД РФ. М.: 2018. С. 348-352.
3. *Коптелова И.Е., Фадеева И.А.* Цветные воротнички // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. ДА МИД РФ. М.: 2018. С. 24-34.
4. *Лукашенко Е.С.* Основные тенденции развития значений цветолексем / Вестник Московского Государственного областного университета. Серия: Лингвистика. МГОУ. М.: 2010. № 6. С. 61-64.
5. *Мухтаруллина А.*Р. Когнитивные основы метонимии и метафор в англоязычном художественном тексте / Современные проблемы науки и образования. Пенза. №2. 2015. С. 360.
6. *Никанорова И.А.* Образная лексика в английском экономическом дискурсе и способы её перевода на русский язык // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. Статей. Дипломатическая академия МИД РФ. Москва. 2019. С . 51-57.
7. *Barcelona, A.* Introduction. The Cognitive theory of metaphor and metonymy. In: Metaphor and Metonymy at the Crossroads (A. Barcelona, ed.). Berlin: Mouton de Gruyter, 1–28. 2000.
8. *Lakoff, G., M. Johnson.* Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press. 1980.
9. *Reich, Robert B.* “Frayed-collar Workers in Gold-Plated Times: The State of the American Workforce 1995” (speech at the Center for National Policy), Washington, DC, August 31, 1995. Pp.1-6.
10. *Silaški, N.* X-collar workers in the new economy – the role of metonymy in coining new terms in English. In S. Gudurić (Ed.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* [Languages and cultures across time and space]. Novi Sad: Filozofski fakultet. 2012. pp. 399-406.

Коренева Е.В.

НОВЫЕ ТЕРМИНЫ ЦИФРОВОГО ОБЩЕНИЯ И ИХ АДАПТАЦИЯ К ГРАММАТИЧЕСКИМ И ОРФОГРАФИЧЕСКИМ НОРМАМ СОВРЕМЕННОГО ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В настоящее время цифровая коммуникация значительно влияет на языковые нормы. В письменном общении в Интернете, кроме того, появляется много новых терминов, которые вызывают сомнения и трудности у пользователей и до недавнего времени не были закреплены в словарях. Испанская Королевская Академия языка (RAE) выпустила новое руководство по стилю испанского языка (Libro de estilo), в котором даются рекомендации по правильному написанию (на испанском) и употреблению таких слов, как твиттер, ватсап, постить и др. Однако установление норм в данной коммуникационной среде, которая является по сути неформальной, как и обязательность их соблюдения пользователями, вызывает много вопросов.
Ключевые слова: цифровое общение, терминология, нормы языка, современный испанский язык, орфография

Koreneva E.V.

NEW TERMS OF DIGITAL COMMUNICATION AND THEIR ADAPTATION TO GRAMMATICAL AND SPELLING NORMS OF MODERN SPANISH LANGUAGE

Abstract. Currently, digital communication has a significant effect on language norms. In addition, many new terms appear in written communication on the Internet, which raise doubts and difficulties for users and have not been fixed in dictionaries until recently. The Spanish Royal Academy of Language (RAE) has released a new style guide of the Spanish language (Libro de estilo), which gives recommendations on the correct spelling (in Spanish) and the use of such words as twitter, WhatsApp, post, etc. However, the establishment of standards in this communication environment, which is essentially informal, as well as the obligation to comply with them, causes many questions.
Key words: digital communication, terminology, language norms, modern Spanish, spelling.

Испанская Королевская Академия языка (RAE) уделяет особое внимание новым формам цифрового письменного общения, получающим все большее распространение в Интернете, социальных сетях и электронных приложениях. Не секрет, что нормы испанского языка часто искажаются в этой коммуникационной среде, а новые термины, которые появляются и активно используются, имеют много различных вариантов написания. Ведь большинство терминов, связанных с цифровой коммуникацией, происходит из английского языка (twitter, WhatsApp), поэтому нуждается в адаптации к испанским нормам. Кроме того, социальные сети (особенно Twitter) полны лингвистических ошибок, способных вызвать раздражение у людей, заботящихся о красоте и правильности национального языка.

Чтобы избежать массового повторения и распространения неправильных форм, испанские лингвисты работают в нескольких

направлениях. Во-первых, некоторые термины цифрового общения уже вошли в 23-е издание Толкового словаря испанского языка (DRAE) [1].

Но, конечно, академический словарь не может успеть отразить все изменения и новые формы, появляющиеся в сетевой коммуникации. Ежедневную работу в сети Интернет ведет Fundéu (La Fundación del español urgente), где эксперты отвечают он-лайн на вопросы пользователей по поводу правильного употребления новых слов и форм, стараются разрешить все сомнения, пишут объяснения и дают авторитетный комментарий.

Ответом на многие вопросы может служить и представленная RAE новая книга по стилю испанского языка («Libro de estilo de la lengua española») - лингвистическое руководство, которое ориентировано в первую очередь на цифровую коммуникацию и переписку в Интернете [2]. В книге рассматриваются даже такие вопросы, как использование смайликов и мемов.

Однако возникает вопрос: имеет ли смысл диктовать правила об использовании чего-либо, что по сути своей предназначено для неформального общения? Или же рекомендации Академии не должны быть универсальным лингвистическим законом, а могут быть ограничены очень специфической (и относительно небольшой) областью в языке цифровой коммуникации, а именно ее формальным регистром. Так, например, некий пользователь может отправить сообщение через свой канал Telegram своим подписчикам и сделать это, поддерживая формальный тон (и, следовательно, следуя всем нормам языка); или известный бренд может поддерживать связь в социальных сетях со своими покупателями, не выходя за рамки корректного лингвистического профиля. Но мемы, например, по своей сути разговорны и живут, следовательно, вне рамок любой формальности, то есть и вне «юрисдикции» RAE. Более того, преднамеренное нарушение правописания на самом деле является одной из отличительных черт отдельных мемов и языка Интернета в целом (“baia, baia”, "berdadera hizquierda"," halluda "), часто служат для привлечения внимания.

Что же касается таких терминов, как WhatsApp, то у многих испанцев вызывало сомнение, как правильно писать (whatsapp, wasap, guasap) и произносить на испанском языке название этого приложения, которое многие используют ежедневно. Fundéu, работающий в сотрудничестве с банком BBVA, предложил wasap в качестве испаньолизированного термина. Он объяснил значение существительного wasap ("бесплатное сообщение, отправленное приложением обмена мгновенными сообщениями WhatsApp"), а также его производного (уже по моделям испанского языка) глагола wasapear ("обмениваться сообщениями на WhatsApp"), и заявил, что эти формы являются подходящими адаптациями к испанскому языку в соответствии с критериями испанской орфографии.

С другой стороны, также могут быть допустимы guasap, множественные guasaps и guasapear. Однако при этом, возможно, нарушаются правила бренда (марки), ведь название должно быть узнаваемо. То же происходит и с приложением Twitter, для обозначения которого в испаноязычных сетях появились формы tuit, tuitero (-ra), tuitear y retuitear. В руководстве по стилю даны и грамматические формы спряжения глаголов (retuitear), рекомендуемые формы множественного числа для существительных (wasaps), сочетаемость (escribir un tuit).

Конечно, существуют специальные термины, рожденные новыми технологиями, их невозможно переводить, и нет другого выбора, кроме как использовать их. Но необходимо преодолеть использование в коммуникативной цифровой среде несовершенного сленга, запутанного сочетания технического английского и испанского языков. Верно и то, что во многих случаях официально закрепленные формы отстают от потребностей пользователей, но будучи уже установленными, они становятся единственно правильными.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Diccionario de la lengua española. - RAE, 23-a edicion, version en linea, 2015.
2. Libro de estilo de la lengua española. – RAE, Madrid., 2018.

Миронова М.В.

СТАНОВЛЕНИЕ ТЕРМИНА «ЯЗЫКОВАЯ ДИСКРИМИНАЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются термины, обозначающие дискриминацию в социолингвистике: языковая (лингвистическая) дискриминация, глоттофобия, лингвицизм, лингвицид. Автор исследует, почему дефиниция языковой дискриминации представляет определенную трудность, и отмечает особую роль пространственности в современной социолингвистике.
Ключевые слова: языковая (лингвистическая) дискриминация, глоттофобия, лингвицизм, лингвицид.

Mironova M.V.

FORMATION OF THE TERM “LINGUISTIC DISCRIMINATION” IN MODERN SOCIOLINGUISTICS

Abstract. The article deals with the terms denoting discrimination in sociolinguistics: linguistic discrimination, glottophobia, lingvicism, linguicide. The author explores why the definition of linguistic discrimination presents a certain difficulty and notes the special role of spatiality in modern sociolinguistics.
Key words: linguistic discrimination, glottophobia, lingvicism, linguicide.

Термин «языковая (лингвистическая) дискриминация» в социолингвистике применяется по отношению к большому комплексу проблем, связанных с ущемлением языковых прав на бытовом или государственном уровне, предвзятостью и несправедливостью по отношению к человеку или группе людей по языковому признаку. Как любая другая форма дискриминации, она может проявляться как на личном, так и на государственном уровне. Родной язык отдельного человека или группы людей, особенности дискурса, такие как акцент, лексика, синтаксис, могут вызывать несправедливое отношение к личности.

«Ущемление языковых прав (языковая дискриминация) - нарушение гражданских и/или экономических прав личности или этнической группы по причине незнания или плохого знания языка численно или социально доминирующего на данной территории этноса» [1, с. 427].

В обществе уже существует настоятельный запрос о масштабах языковой дискриминации (прямой и косвенной, преднамеренной и непреднамеренной, институциональной и неофициальной).

Различные виды лингвистической дискриминации были исследованы Ричардом Бурхисом и Жаком-Филиппом Лейенсом [6], Паскалем Тиссераном [14], Роксаной де ля Саблоньер, Эстер Усборн и Дональдом М. Тейлором [11].

В Канаде в 2007 году появилось исследование «Дискриминация и лингвицизм в Квебеке: исследование об этническом разнообразии в Канаде», авторами которого являются Р. Бурхис, А. Монтрей, Д. Хелли и Л. Янтцен [7], во Франции в 2009 году вышли публикации Дж. Арчибальда «Что такое лингвицизм?» [2] и «Языки и иммиграция: общество, школа и работа» [3].

В действительности, французская социолингвистика лишь относительно недавно выделила эту тему и приступила к ее изучению, заострив внимание на терминоконцепте. Она больше интересуется идеолого-дискурсивными процессами, позволяющими рассматривать иерархизацию языков, методы их дифференциации и идентификации, и более всего вовлечена в изучение глоттономических подходов, процесса стигматизации, приводящего к конфликтам, отношений доминирования между языками и, следовательно, между языковыми сообществами, ауто-оди как формой разрушения стигмата. Иначе говоря, речь идет о социальной стигматизации речевого общения и об анализе дискурса в данных контекстах.

Сравнительно недавно социолингвистика приступила к рассмотрению вопроса, пытаясь концептуализировать языковую дискриминацию, используя термин «глоттофобия» (др. греч. γλῶττα/ *glôtta* - язык, φόβος / *phóbos* - фобия, боязнь). Этот термин является неологизмом, придуманным социолингвистом Филиппом Бланше для обозначения любой лингвистической дискриминации, которую он определяет как «презрение, агрессия, неприятие, исключение людей, негативное различие, основанные на признании неправильными, низшими, плохими некоторых языковых форм, используемых этими людьми, и направленные обычно на языковые явления (не всегда в полной мере учитывающие масштаб воздействия на людей)» [10].

Какой термин предпочтительнее, языковая дискриминация или глоттофобия? По мнению многих ученых, глоттофобия, т.к. отражает несправедливость по отношению к людям, тогда как языковая дискриминация позволяет думать, что ее объектом являются языки, а не люди, которые их используют [5, с. 44].

Наряду с лингвистической дискриминацией и глоттофобией существует термин «лингвицизм», который впервые ввела в середине 1980-х годов Тове Скутнабб-Кангас. Согласно ее определению, лингвицизм – это «идеологии и структуры, узаконивающие и осуществляющие неравное разделение власти и ресурсов (как материальных, так и нематериальных) между группами, которые различаются по языковому признаку» [12, с. 455]. Лингвицизм является специфичной формой дискриминации, когда члены аутгруппы дифференцируются по их языку. Таким образом, это разделение является одним из радикальных приемов доминирования над меньшинствами. Джо

Ардитти и Филипп Бланше определяют этот феномен при помощи термина глоттофобия как особую форму альтерофобии, направленную на языковые практики [4].

В середине 1980-х годов лингвисты Джим Каммингс, Тове Скутнабб-Кангас и Роберт Филипсон предложили использовать также в качестве понятия телескопированное слово «лингвицид» [13, с. 506].

Наряду с вышеуказанными терминами встречается термин «дискриминация по признаку языка», который употребляется в текстах международных документов.

Осуществить выбор в пользу одного термина в настоящее время представляется трудным. Несомненно то, что невозможность говорить на каком-либо языке в асимметричном взаимодействии может являться существенным фактором релегации или исключения. Навязывание говорящему неродного языка представляет собой почти неминуемый путь превращения в меньшинство и помещения в языковую зависимость.

Дефиниция языковой дискриминации представляет определенную трудность. На современном этапе необходимо исходить не только из общепринятой терминологии и опубликованных исследований, но и учитывать пространственный характер данного явления. Современная городская социолингвистика должна учитывать spatial turn, ‘пространственный поворот’, который указывает на возросшее внимание к пространству, и рассматривать его вербальное выражение как определяющий вектор языковой урбанистики. Введение нового параметра в научный подход к вопросу предписывает пересмотр всей научной парадигмы, а также изучение и сопоставление членов пространственной парадигмы (пространство, местоположение, центр, периферия, подвижность…).

В действительности, систематически учитывая пространственность, урбанистическая социолингвистика формирует понятие дискриминации, относящейся к языковым практикам любого уровня, в динамическом отношении к сегрегации и стигматизации. Т. Бюло: «Мы предлагаем различать два типа дискурса: относящийся к сегрегации, поскольку он нацелен на установление границ, территорий, обособленных подпространств, на помещение вне инициальной группы (в данном случае, вне городского социального сообщества), и относящийся к дискриминации, которая побуждает социальную поляризацию пространства, селективную специализацию мест, что приводит к сегрегированным группам и, наконец, к негативной поляризации инаковости» [9, с. 2].

С одной стороны, динамика процесса сегрегации формирует социальное пространство. С другой стороны, любая ситуация может иметь дискурсивную матрицу, воспринимаемую как общественную, но имеющую отличительные черты во всем множестве дискурсов.

Сегрегативный дискурс устанавливает пространства, специфичные для той или иной социальной группы, тогда как дискриминационный дискурс формулирует для данной группы негативные социальные и речевые признаки, вследствие чего сегрегация воспринимается как дискриминационная.

Решая терминологические проблемы, необходимо принимать во внимание доминирующие дискурсы и рассматривать все разнообразие социально-языковых практик.

Для определения лингвистической дискриминации предлагают различать:

1. Базовый лингвицизм, который исходит от лица «коллективного говорящего» в административных структурах. Его мишенью являются кандидаты на иммиграцию, иностранные студенты, просители убежища, изолированные несовершеннолетние иностранцы, а также люди, чей акцент является негативным стереотипным маркером в данной сложившейся практике. Это «мы», за которым стоит коллективный говорящий, является архетипичной формой нормативной инстанции.

2. Лингвицизм в действии, который означает, что дискриминационные дискурсы, направленные на экзогруппу, опираются на другой уровень норм, связанный с отрицанием соответствия публичному пространству: урбанизированные идентифицирующие нормы [8, с. 9]. Они отражают противоречия, присущие дискурсам в отношении пространственной идентичности и повествовательного пространства. Они позволяют понять, почему дискриминационные дискурсы и действия не противоречат закону.

Важно признать, что социолингвистическая дискриминация является сложным, неоднородным явлением, но особенно следует отметить ее пространственный аспект. В этом смысле она зависит от взаимодействующих социальных пространств.

Более того, социолингвистике предстоит исследовать разницу между индивидуальной и групповой дискриминацией в отношении языков, методологически осмыслить факты превращения в языковое меньшинство или большинство, представить социолингвистическую дискриминацию наподобие других форм дискриминации. Иначе говоря, рассмотреть дискриминацию с разных точек зрения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 427 с.

2. *Archibald J.*, 2009, Qu'est-ce que le linguicisme?, dans *Langue(s) et immigration(s): société, école et travail*, L'Harmattan, Paris, 19-32.

3. *Archibald J., Galligani S.* (Dirs.) 2009, Langue(s) et immigration(s): société, école et travail, L’Harmattan, Paris, / 292 pages.

4. *Arditty J., Blanchet P.*, 2008, La ‘mauvaise langue’ des ‘ghettos linguistiques’ : la glottophobie française, une xénophobie qui s’ignore dans Asylons 3, http://terra.rezo.net/article748.html.

5. *Blanchet Philippe*, Discriminatios : combattre la glottophobie, p. 44, 2016, Ed. Textuel , 2016, 191 p.

6. *Bourhis R. Y., Leyens J.-P.* (Eds), 1994, Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes, Mardaga, Liège, 414 pages.

7. *Bourhis R. Y., Montreuil A., Helly D., Jantzen L.*, 2007, Discrimination et linguicisme au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada dans Canadian ethnic studies 39/, 1–2, Canadian Ethnic Studies / Université du Manitoba, Winnipeg, 31-49.

8. *Bulot T., Ledegen G.*, 2008, «Langues et espaces (Normes identitaires et urbanisation)», dans Cahiers de sociolinguistique (nouvelle série) 13, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 5-14.

9. *Bulot T.*, 2001, «Ségrégation et urbanisation linguistique : l'altérité urbaine définie ou ‘l'étranger est une personne’», dans Diverscité LANGUES VI (http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite) Télé Université du Québec, 21 pages.

10. «Qu’est-ce que la glottophobie? Entretien avec Philippe Blanchet», http://fr.assimil.com/blog/glottophobie-entretien-philippe-blanchet (consulté le 30 novembre 2018).

11. *Sablonnière de la R., Usborne E., Taylor D.M.*, 2011, «Revivifier les langues autochtones meurtries : éliminer la discrimination systématique par l’enseignement», dans Les langues autochtones du Québec: un patrimoine en danger, Presses de l'Université du Québec, Québec, 67-86.

12. *Skutnabb-Kangas, Tove, and Phillipson, Robert*, "'Mother Tongue': The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept." In Ammon, Ulrich (ed.) (1989). Status and Function of Languages and Language Varieties, p. 455. Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.

13. *Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert* (1998)., Linguicide. In Mey, Jacob L. (ed.). Concise Encyclopedia of Pragmatics. Oxford, UK: Pergamon Press, for Elsevier Science (an updated version of the same entry in Encyclopedia of Language and Linguistics. Elsevier), 506-507.

14. *Tisserant P., Bourhis R.*, 2013, Discrimination et gestion de l’égalité et de la diversité, Grande Leçon Université Ouverte des Humanités (UOH), mise en ligne 29 avril 2013, http://www.uoh.fr/front/notice?id=8f5dd757-e6b8-4eb4-bf65-282fa093d3af.

Назаренко А.И.

ЯЗЫК АРГЕНТИНСКИХ СМИ: АНГЛИЦИЗМЫ ЯВНЫЕ И СКРЫТЫЕ

Аннотация. В статье рассматривается употребление англицизмов из экономической сферы в языке современных средств массовой информации. В статье подчеркивается, что, несмотря на сильную зависимость экономики Аргентины от американских транснациональных корпораций, в языке аргентинских СМИ используется не так много англицизмов. Влияние английского языка в Аргентине выражается главным образом в обращении к аналитическому способу словообразования по модели «существительное + аналитическое прилагательное» (el dólar turista, el dólar azafata, el dólar fuga, el riesgo país, el capital golondrina), а также в семантических кальках при дословном переводе с английского некоторых экономических терминов (la corrida bancaria).
Ключевые слова: язык прессы, терминология, экономические термины, заимствования, англицизмы в языке аргентинской прессы, скрытые заимствования, морфологические заимствования, аналитическое словообразование, семантические кальки

Nazarenko A.I.

LANGUAGE OF ARGENTINEAN MEDIA: OVERT AND COVERT ENGLISH BORROWINGS

Abstract. The article "Language of Argentinean Media: Overt and Covert English Borrowings" concerns the aspects of adaptation of Anglicism into the language of the contemporary Argentinean media. The article draws our attention to the Argentina's economic dependence on the US multinational corporations. It is specially noted that in spite of this fact, there is not a great number of overt English borrowings from the economic sphere in the language of the Argentinean Media. Much attention is given to the covert English borrowings. The article focuses on the morphological borrowing, analyzing such analytical word forms as "noun+noun" compounds (el dólar turista, el dólar azafata, el dólar fuga, el riesgo país, el capital golondrina). The text also gives information on the semantic calques of some economic terms from English (la corrida bancaria).
Key words: mass media language, terminology, economic terms, borrowings, anglisisms in the language of Argentinean media, covert borrowings, morphological borrowing, analytical word forms, semantic calques

В последние десятилетия в силу доминирования в современном мире англо-американских средств массовой информации рост числа англицизмов наблюдается во многих языках, в том числе и в романских. Крупнейшие эксперты в области филологии и лингвистики выражают озабоченность складывающейся ситуацией и настоятельно рекомендуют использовать французские, испанские, итальянские эквиваленты вместо многих заимствованных слов. Своими тревогами по поводу «засилья» англицизмов и «умирания» романских языков делятся на страницах газет, журналов, а также пишут в своих блогах многие писатели и журналисты. Однако, например, в Италии в последние годы сформировалась любопытная тенденция: употребление англицизмов в СМИ считается модным и прогрессивным, а некоторые итальянские лингвисты

придерживаются мнения, что англицизмы, наоборот, обогащают итальянский язык. Эта тема была подробно отражена в нашей статье «Добро пожаловать в «Итанглию»!» [1].

Рассмотрим ситуацию с англицизмами в испанском языке. В октябре 2001 года в 22-ое издание Словаря испанского языка Испанской королевской академии (DRAE) был включен целый ряд англицизмов из сферы новых технологий - web, hardware, CD-ROM - что вызвало споры о целесообразности «легализации» подобного рода заимствований. Полемика разгорелась с новой силой после того, как в октябре 2014 года тенденция включения иностранных слов продолжилась и в 23-м издании DRAE. Однако отметим, что в словарь включаются как оригинальные иностранные слова и аббревиатуры – “dron”, “Wifi”, “hacker” – так и адаптированные к испанской орфографии и произношению – “tuit” (tweet), “tuitear”, “wasap” (WhatsApp), “wasapear”. Часто создается испанская версия англоязычного слова, например “bloguero” вместо “blogger”, или добавляется новое значение к уже существовавшему испанскому слову. Так, эквивалентом для “tablet” является новое, шестое, значение слова “la tableta” – “dispositivo electrónico portátil con pantalla táctil y múltiples prestaciones”. В Словаре спорных случаев (Diccionario Panhispánico de Dudas) Королевская академия настоятельно рекомендует использовать испанские эквиваленты многих заимствованных слов: “patrocinador” вместо “sponsor”, “enlace” вместо “link”, “espectáculo” вместо “show”, “correo electrónico” вместо “e-mail”. Политика Испанской королевской академии в области заимствований свидетельствует о тенденции оградить испанский язык от чрезмерного употребления англицизмов. Можно констатировать, что даже испанская молодежь во многих случаях использует не англицизмы, а их испанские эквиваленты. Например, вместо такого укоренившегося во многих языках (в том числе и в русском) английского слова screenshot («скриншот» или «скрин»), означающего «снимок экрана», испанцы даже в разговорной речи употребляют выражение “captura de pantalla”.

Обратимся к испаноязычной прессе стран Латинской Америки. Многие из этих стран находятся под сильным политическим и экономическим влиянием США, так что можно предположить, что в языке местных СМИ должно быть больше англицизмов, чем в самой Испании. Как считает испанский лингвист Э. Нуньес Кабесас, влияние английского “особенно сильно проявляется в таких сферах, как политическая и экономическая, и как следствие - в языке прессы” [9]. В этом ракурсе интересен язык СМИ Аргентины, поскольку эта страна находится в очень сильной зависимости от американских транснациональных корпораций.

После внимательного прочтения многочисленных статей из периодических изданий La Nación, Clarín, La Prensa, La Vanguardia нам пришлось с удивлением констатировать, что англицизмов из

экономической сферы в аргентинской прессе не так много, как можно было предположить. Почти все экономические термины переводятся с английского на испанский. Так, например, “twin deficit” (двойной дефицит) – взаимосвязь между дефицитом госбюджета и дефицитом платежного баланса - имеет название “los déficits gemelos” (словосочетание приобретает форму множественного числа).

Среди немногих встречающихся англицизмов – наиболее часто употребляется термин “el default” (дефолт), не входящий в словарь Испанской Королевской академии. В прессе Испании этот термин выделяется курсивом или дается с пояснениями: “El recorte de las pensiones públicas griegas o una subida del IVA son los puntos del desencuentro que han desenterrado el temido *default* - impago de parte o la totalidad deuda” [7]. В аргентинской прессе это слово не выделяется в тексте статей и даже употребляется во множественном числе с сохранением английской орфографии: “Macri en Nueva York: "No hay posibilidades de un nuevo default"” [8]; “Los cuatro defaults de la historia argentina” [4].

Часто встречается в аргентинской прессе термин “el stock”, обозначающий “общую сумму”: “el stock de las reservas”, “el stock de la deuda pública”. В испанской прессе вместо этого англицизма употребляется “la suma total”. Слово “stock” включено в 23-е издание DRAE, но в значении “cantidad de mercancías que se tienen en depósito”.

Для обозначения биржевых товаров часто используется англицизм “los commodities” (“la caída de los precios en los commodities”), при этом и во множественном, и в единственном числе полностью сохраняется английское написание: “un commodity” - “los commodities”.

В 2018 году, после того, как в Аргентине разразился очередной кризис, спровоцированный резким падением курса национальной валюты, и правительство страны приняло решение обратиться за финансовой помощью к МВФ, наиболее часто встречающимся в прессе англицизмом стал термин “stand by”. Английское выражение Stand-by Arrangements - «Соглашение о резервных кредитах» - было ассимилировано в язык аргентинских СМИ как “el acuerdo stand by”: “El Fondo Monetario amplió el acuerdo stand by a Argentina” [6]. Иногда это выражение дается в тексте статей в кавычках и совсем редко переводится на испанский язык как “el acuerdo de derecho de giro”.

Экономические и финансовые проблемы давно уже стали печальной реальностью для Аргентины, власти которой постоянно пытаются придумать способы приостановить утечку денег из страны и избежать дефолта. Так, в декабре 2001 года президент Фернандо де ла Руа объявил о введении сроком на год ограничений на свободный доступ аргентинцев к их сбережениям, хранившимся в банках и сберегательных кассах. Подобная мера нарушала основное правило любой банковской системы: право вкладчика в любой момент забрать свои средства. А с 2011 по 2015 в

стране действовали ограничения на приобретение иностранной валюты, введенные правительством Кристины Киршнер. Всем этим мерам аргентинцы придумали любопытные названия, о которых более подробно рассказывается в нашей статье «Реалии экономического кризиса в языке аргентинской прессы» [2].

Естественно, что нестабильность песо наряду с ограничениями и запретами на приобретение американской валюты вызвали появление в Аргентине параллельного, “черного” рынка. И для самих аргентинцев, и для туристов выгоднее обменивать валюту в неофициальных обменных пунктах. Доллар приобретается в них по неофициальному курсу (который, однако, публикуется во всех СМИ и в интернете) и называется “el dólar paralelo”, но чаще “el dólar blue” или просто “el blue”. Почему же неофициально приобретенные доллары называются в Аргентине «синими»? Логичнее было бы ожидать названия “el dólar negro” или “el dólar black”. Однако у названия «el blue» очень интересная история.

В Аргентине существует еще несколько «альтернативных» способов приобрести валюту. Например, для предпринимателей, желающих вывести свой капитал за границу, особый интерес представляет так называемый “el dólar contado con liquidación” (или сокращенно “contado con liqui”).



Это - доллары, получаемые путем обналичивания за рубежом акций, приобретенных в Аргентине за песо. Схема операции такова: в Аргентине за национальную валюту покупаются акции крупных компаний, которые котируются на Нью-Йоркской бирже. Затем акции продаются по заниженной цене за пределами Аргентины, а полученные в результате сделки наличные доллары кладутся на счет в зарубежном банке. На международном биржевом сленге подобная операция называется “blue chip swap”, поскольку акции крупных компаний на том же сленге называются

“blue chips” – «голубые фишки». В биржевой лексикон это название пришло из покера, где голубые фишки котируются выше, чем фишки других цветов.

В Аргентине выражение “blue chip swap” не прижилось, но именно благодаря ему в значении слова “blue” появился оттенок чего-то нелегального, и оно было перенесено на название долларов, покупаемых на черном рынке.

Несмотря на то, что несколько лет назад аргентинский суд признал “blue chip swap” / “el dólar contado con liquidación” легальным способом приобретения американской валюты, в языке прессы он называется также и “el dólar fuga”, что дословно переводится на русский как «доллар - бегство».

Этот термин относится к разряду «скрытых» англицизмов в языке аргентинских СМИ. Для образования выражения “el dólar fuga” используется аналитический способ: к слову “el dólar” добавляется еще одно существительное “fuga”. Аналитизм характерен как раз для английского языка, из которого подобный способ словообразования заимствуется и является весьма продуктивным в современном испанском языке. Приведем несколько примеров: “el problema clave”, “una alumna modelo”, “el sueldo base”, “el episodio piloto”, “el cuello barco”. В испанском языкознании принято считать, что данные сложные слова образованы по модели существительное + существительное. В российском языкознании считается, что при подобном словообразовании второе существительное переходит в разряд аналитических прилагательных. Основными признаками аналитических прилагательных являются их неизменяемость, нахождение в постпозиции к существительному, выполнение функции несогласованных определений.

Интересные размышления о росте аналитических тенденций в современных европейских языках содержатся в статье “Путь русского слова. Анализ и синтез в словотворчестве” известного филолога и культуролога М. Эпштейна. Эпштейн отмечает, что во многих европейских языках «слова освобождаются от словоизменительных флексий, грамматических формантов и все более превращаются в "чистые", "корневые" лексемы, грамматическая роль которых определяется не "материально" (суффиксами, окончаниями), а чисто функционально - контекстом употребления, структурой предложения. Рост аналитизма ведет, соответственно, к грамматической поливалентности, полиморфизму: одно и то же слово может приобретать разные грамматические функции» [3].

«Аналитизм языка - это своего рода выражение смыслового индетерминизма. Грамматическая функция слова не предопределена его морфемным составом, материально не закреплена, но свободно рождается и меняется в контексте его употребления. Происходит как бы

дематериализация слова, повышается мера его условности, знаковости. В синтетическом строе языка каждая словоформа приписана к определенной морфологической категории, ей "на роду написано" быть только существительным в таком-то роде или только глаголом в таком-то лице; слово тащит на себе всю свою грамматическую поклажу. При аналитическом строе слово передвигается налегке, обремененное только своим лексическим значением. Оно источает чистую энергию смысла и легко, без всяких материальных изменений, приобретает новые роли, входит в разные смысловые структуры» [3].

Подобный способ словообразования как нельзя лучше подходит для описания сложных экономических реалий Аргентины. Помимо покупки “el blue” и операции “el dólar contado con liquidación” в Аргентине существуют, исчезают и появляются вновь еще несколько способов приобрести валюту. Разница курсов при покупке этими способами приводит к тому, что в стране существует несколько, как их называют сами аргентинцы, “типов” долларов. Каждый из них имеет свое название, образованное аналитическим способом, по модели “el dólar fuga”. Приведем некоторые из них: “el dólar soja”, “el dólar trigo”, “el dólar girasol”, “el dólar bolsa”, “el dólar ahorro”, “el dólar turista”, “el dólar azafata”. Значения этих выражений часто требуют разъяснения. Вряд ли возможно сразу догадаться, что такое “el dólar azafata”, ведь дословно это выражение означает «доллар-стюардесса».

По мнению М.Эпштейна, «основной признак аналитических единиц - то, что у них грамматическое значение передается вне пределов данного слова, т.е. средствами контекста (в широком смысле слова)» [3].

Действительно, в некоторых приведенных выше названиях «типов доллара» аналитические прилагательные еще сохраняют свою грамматическую функцию. Например, “el dólar soja” можно перевести как “соевый доллар” (по аналогии с “нефтедолларом”). Сохраняется эта функция и в названиях “el dólar trigo” (пшеничный доллар), “el dólar bolsa” (биржевой доллар), “el dólar ahorro” (сберегательный доллар). Во всех этих сложных словах прилагательное описывает функцию типа доллара, привязывая его к той или иной сфере использования: торговля пшеницей, биржевые торги, сбережения граждан.

Но название “el dólar turista” становится понятным только из контекста, поскольку между словами отсутствует большое количество элементов связи. “El dólar turista” - это стоимость доллара, получаемая путем прибавления к официальной еще 35%. Такую надбавку в годы правления Кристины Киршнер взимала Федеральная администрация государственных доходов (AFIP) с аргентинских туристов, расплачивающихся за границей банковскими картами. Летом 2018 года многие аргентинские СМИ писали о том, что воскресить «туристический доллар» планирует и новое правительство Маурисио Макри.

Особого разъяснения требует и название “el dólar azafata” – это доллары, которые еще совсем недавно покупали за границей на свои банковские карты аргентинские пилоты и стюардессы, доплачивая за эту операцию на 20% больше.

Интересно, что аналитический способ был использован в Аргентине и при переводе английского выражения “hot money” (горячие деньги). Термин употребляется для обозначения краткосрочных спекулятивных капиталов, перемещающихся из одной страны в другую с целью получения более высокой прибыли. На наш взгляд, испанское название “el capital golondrina” (дословно «капитал-ласточка») выражает суть этого феномена даже более точно, чем “hot money”.

М.Эпштейн отмечает, что «аналитический строй языка способствует …максимизации всех контекстов словоупотребления. (…) 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. (…) При этом словоизменительные и словообразовательные формы, которые служат чисто грамматическим целям, постепенно становятся избыточными» [3]. Проиллюстрируем это на примере еще одного аргентинского экономического термина.

Не только в Аргентине, но и в других странах Латинской Америки еще с конца 90-х годов XX века существует термин “el riesgo país”, обозначающий разницу доходности долгосрочных государственных облигаций этих стран по сравнению с США. В испанском языке предпочтение было отдано уже существовавшему в финансовой сфере термину “prima de riesgo”.

В латиноамериканском термине “el riesgo país” смысл вытекает только из контекста: чем больше экономическая нестабильность и риск дефолта в той или иной стране, тем больше повышает государство ставки по своим облигациям с целью привлечь покупателей для своего долга. Термин “el riesgo país” тоже образован путем словосложения, но в данном случае в словосочетании “el riesgo del país” выпадают предлог и артикль, ставшие избыточными. В испанском языке можно найти примеры сложных слов, образованных с выпадением предлога “de” и (в большинстве случаев) артикля: “la bocacalle” – la boca de la calle - начало улицы, въезд на улицу, переулок; “la bocamanga” – la boca de la manga – обшлаг, “la telaraña” – la tela de araña – паутина. Но термин “el riesgo país” образован по аналитической модели своего английского эквивалента “Country Risk”.

Мы видим, что заимствованный из английского аналитический способ словообразования помогает языку адаптироваться к новым реалиям, отражать их, создавать новые понятия.

Еще один вид «скрытых англицизмов» в языке аргентинской прессы – это семантические кальки, когда уже существовавшие в языке слова получают новое значение под влиянием иностранного слова.

Так, известное испанское слово “la corrida” используется в аргентинской прессе для обозначения паники в банковском секторе или на валютной бирже. Массовое снятие населением денег с банковских счетов называется “la corrida bancaria” (в Испании употребляется термин “el pánico bancario” или “el pánico financiero”). “La corrida” – это существительное от глагола “correr” – «бежать» и в первом значении означает «бег, забег». Таким образом, словосочетание “la corrida bancaria” является дословным переводом с английского выражения “a bank run”.

По образцу “la corrida bancaria” в дальнейшем было образовано выражение “la corrida cambiaria”, обозначающее массовую продажу на биржах местной валюты и скупку иностранной (в частности доллара), часто спровоцированную в спекулятивных целях. В Испании подобные явления обозначаются терминами “ataque especulativo contra la deuda” или “la escalada cambiaria”.

В последнее время все чаще в прессе употребляется не все словосочетание, а только существительное “la corrida”: “Lanzada la corrida y la devaluación, el 11 de mayo de este año el índice volvió a sobrepasar 100 y ayer se ubicó en 104. [10].

Приведем еще один пример семантических калек. Разница между неофициальным и официальным курсом доллара называется в Аргентине “la brecha cambiaria”. В Испании для обозначения разницы курсов используется термин “la diferencia entre los tipos de cambio”.

Слово “la brecha”, конечно же, существовало в испанском языке и ранее, только обозначало механический разрыв, повреждение, например, крепостной стены. Использовалось оно и в переносном значении, например, «брешь в обороне противника». А в языке аргентинских СМИ это существительное приобрело новое значение - «разница» - при калькировании английского слова “a gap”.

Интересно, что в аргентинской прессе наряду с выражением “la brecha cambiaria” встречается и англицизм “un gap”: “Con un gap cercano al 80% entre el tipo de cambio formal y marginal se establece en la práctica un desdoblamiento entre operaciones comerciales y financieras” [5].

Подводя итог, можно констатировать, что, несмотря на сильную зависимость экономики Аргентины от американских транснациональных корпораций, в языке аргентинских СМИ используется не так много англицизмов из экономической сферы. Влияние английского языка в Аргентине выражается главным образом в обращении к аналитическому способу словообразования, а также в семантических кальках при дословном переводе с английского некоторых экономических терминов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Назаренко А.И.* Добро пожаловать в Итанглию! // New World, New Language, New Thinking. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Москва: Дипломатическая академия МИД России, 2018. С.359-367.

2. *Назаренко А.И.* Реалии экономического кризиса в языке аргентинской прессы // Актуальные вопросы иберо-романского языкознания. Материалы российской конференции с международным участием. Казань, 24-26 сентября 2015г. Казань: Издательство Казанского университета, 2015. С.121-129.

3. *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: 18.01.2019).

4. *Boggiano M.A.* Los cuatro defaults de la historia argentina. [Электронный ресурс] Clarìn 29/07/2014 // URL: https://www.clarin.com/economia/Default-argentino-historia_0_r1oWOyo5w7l.html (дата обращения: 18.01.2019).

5. Brecha cambiaria, un clásico argentino: ¿cuándo se registró la mayor distancia entre oficial y blue? [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultorapluss.com.ar/noticias/brecha-cambiaria-un-clsico-argentino-cundo-se-registr-la-mayor-distancia-entre-oficial-y-blue/34 (дата обращения: 18.01.2019).

6. El Fondo Monetario amplió el acuerdo stand by a Argentina. [Электронный ресурс] El eco 27.10.2018 // URL: https://www.eleco.com.ar/nacionales/el-fondo-monetario-amplio-el-acuerdo-stand-by-a-argentina/ (дата обращения: 18.01.2019).

7. *Lapetra R.* ‘Default’, Grexit y un cortafuegos para España, Portugal e Italia. [Электронный ресурс] 18.06.2015 // URL: http://blog.elespanol.com/actualidad/default-grexit-y-un-cortafuegos-para-espana-portugal-e-italia/ (дата обращения: 18.01.2019).

8. *Mathus Ruiz R.* Macri en Nueva York: "No hay posibilidades de un nuevo default". [Электронный ресурс] La Naciòn 24.09.2019 // URL: "https://www.lanacion.com.ar/2175098-mauricio-macri-entrevista-bloomberg (дата обращения: 18.01.2019).

9. *Núñez Cabezas E.A.* Aproximación al léxico del lenguaje político español. Universidad de Málaga, 2000. Цит. по: [Электронный ресурс] // URL: http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/1627684x.pdf (дата обращения: 18.01.2019).

10. *Zlotogwiazda M.* Cuánto tiene que valer el dólar en la Argentina. [Электронный ресурс] // URL: https://www.infobae.com/economia/2018/06/01/cuanto-tiene-que-valer-el-dolar-en-la-argentina/ (дата обращения: 18.01.2019).

Объедкова И.В.

МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ПОНЯТИЯ ДИСКУРСА И ПРОБЛЕМА ПОЛИСЕМИИ ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье раскрыта проблема лингвистического феномена полисемии и ее присутствия в юридическом языке в связи с определением многоаспектного понятия «дискурс». Делается вывод о необходимости, принимая во внимание эти проблемы, добиваться повышения эффективности процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе.
Ключевые слова: дискурс, иностранный язык, процесс обучения, многоаспектный, повышение эффективности, полисемия, юридический язык.

Obyedkova I.V.

MULTIDIMENSIONALITY OF THE CONCEPT OF DISCOURSE AND THE PROBLEM OF POLYSEMY OF LEGAL TEXT

Abstract. The article deals with the problem of the linguistic phenomenon of polysemy and its presence in legal language in connection with defining of the concept of "discourse". It is concluded that it is necessary to strive for improving the process of learning a foreign language in a non-linguistic university considering these problems.
Key words: discourse, foreign language, learning process, multidimensional, improving, polysemy, legal language.

Проблема полисемии хорошо известна всем специалистам в области языка, будь то лингвисты, учителя, переводчики или лексикографы. С гораздо большей очевидностью, чем это может показаться, следует отметить, что в сфере юриспруденции так же часто сталкиваются с этим явлением.

Именно во время разработки и применения юридических актов, в частности законодательства, специалисты, как правило, прикладывают усилия к устранению неоднозначности терминов и текстов. Такие же усилия по преодолению явления полисемии должны прилагаться преподавателями иностранного языка в процессе обучения дискурсу.

От преподавателя требуется большая подготовительная работа, касающаяся рассматриваемого языкового явления, с акцентом на объяснение полисемии и устранение неоднозначности юридической лексики, используемой в процессе обучения дискурсу.

Все содержание иноязычного компонента подготовки специалиста в неязыковой высшей школе сегодня нацелено на получение выпускника компетентного, то есть способного помимо всего прочего к функциональному использованию иностранного языка в сфере своей будущей профессиональной деятельности. Такая глобальная и достаточно трудно решаемая задача побуждает преподавателей к постоянному поиску новых и совершенствованию уже имеющихся технологий обучения

иностранному языку, способных повысить эффективность образовательного процесса. Особое место среди всего многообразия используемых методических направлений отведено дискурсу.

Одним из первых терминологическое значение французскому слову «discours», которое в переводе с французского означает, прежде всего, речь вообще, речь как явление, придал Э. Бенвенист [1, с. 19]. Термин «дискурс» довольно широко и достаточно долго используется в лингвистике и даже приобрел некоторое междисциплинарное значение, благодаря чему изучается различными науками, каждая из которых вкладывает в него свой смысл и свои оттенки значения. Да и среди лингвистов по-прежнему нет единства мнений относительно определения указанного термина. Однозначного и внятного толкования не существует, а множество имеющихся точек зрения лишь дополняют друг друга и описывают, определяют различные аспекты данного феномена. На наш взгляд, это ничуть не является показателем какой-либо неполноценности изучаемого явления. Напротив, дискурс настолько многогранен, что пока не сформировано определение, способное отразить все его существенные признаки и всю его сущность.

Дискурс – многоаспектное понятие, требующее комплексного подхода при осуществлении попыток определения его сути. Такого же комплексного подхода требует и организация учебного процесса, объектом изучения которого является дискурс. Эффективность же его определяется, на наш взгляд, грамотным и четким планированием и организацией процесса изучения в точном соответствии с тем или иным аспектом дискурса, избранным преподавателем в соответствии с определенной им же, преподавателем, целью. Многоаспектность дискурса обеспечивает преподавателю неограниченные возможности для объединения и реализации элементов различных методик в процессе проведения отдельного занятия или цикла занятий, для обеспечения первостепенной роли языковой активности студентов в содержании урока, а также для организации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и уровня подготовки обучающихся. Таким образом многоаспектность дискурса призвана обеспечивать организацию учебного процесса в соответствии с основополагающими критериями повышения его эффективности.

Кроме того, считаем необходимым обратить внимание еще на одну функциональную сторону дискурса. Мы говорим о возможности использования его не только как объекта изучения, но и как средства, которое используется преподавателем при организации образовательного процесса по иностранному языку [3, с. 149]. Именно благодаря такой многогранности дискурса использование его в учебном процессе обеспечивает преподавателю широкие возможности для осуществления образовательного процесса в более эффективном режиме, поскольку

каждый из аспектов способен стать вполне самодостаточной базой для изучения различных иных иноязычных единиц и явлений. Двигаясь в данном направлении, мы скорее должны говорить не о формировании и развитии дискурсной компетенции как цели процесса обучения, создании способного вписаться в определенную коммуникативную ситуацию субъекта общения, а о так называемом дискурсном подходе [2], где дискурс представляет собой своего рода фундамент, базу одного из подходов к обучению языку.

При этом при обучении будущих юристов всегда следует помнить о том, что одним из важнейших требований к юридическому термину является его однозначность. При этом особенности формирования семантической структуры отдельного юридического термина обусловлены не только потребностью наименования каждого конкретного правового явления, но в гораздо большей степени потребностью обеспечения эффективной правовой коммуникации, что и является первостепенной целью и средством обучения в юридическом вузе.

Таким образом, мы можем говорить о многоаспектности дискурса, и скорее о необходимости понимания и учета многогранности данного языкового явления, а также преодоления полисемии юридической лексики как основы, способной обеспечить повышение эффективности учебного процесса по иностранному языку в неязыковом юридическом вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика: пер. с франц. М. : Прогресс, 1974. 446 с.

2. Дискурсный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе и его место в создании УМК нового поколения [Электронный ресурс] / редкол.: И. Ф. Ухванова (отв. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2011. Режим доступа : www.elib.bsu.by, ограниченный.

3. *Объедкова И.В.* Лингвистический анализ политического дискурса на уроке иностранного языка (на материале французских СМИ) // NEW WORLD. NEW LANGUAGE. NEW THINKING. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. М.: Дипломатическая академия МИД России, 2018. С. 148-150.

Панёвкина Е.И.

К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА

Аннотация. В статье выделяется значение фоновых знаний для понимания базовых положений международного права. Лингвистический аспект рассматривается с исторической точки зрения, на основе работ выдающихся юристов и ученых. В качестве примеров приводятся термины и словосочетания международного права для представления их соотношения в юридическом английском и русском языках.
Ключевые слова: международное право, международное частное и публичное право, государство, власть, управление, нация, суверенный.

Panyovkina E.I.

ON SOME TERMS OF INTERNATIONAL LAW

Abstract. The importance of background knowledge to perceive the fundamentals of international public law is stressed in the article. The linguistic aspect is analyzed from the historical perspective of international law as well as based on the contributions of reputed lawyers and scholars. Certain terms and word combinations of international law are taken as examples to disclose the correlation between legal English and Russian.
Key words: international law, international public and private law, state, power, government, nation, sovereign.

Начиная изучение любого предмета, темы, дисциплины, прежде всего, необходимо обратиться к их истории. Поэтому, когда было предложено работать в группах магистров международного права, мне захотелось разобраться, как возникло то, что изучают так называемые «публичники», т.е. что такое международное публичное право (МПП). Любой язык профессиональной деятельности возникает и развивается под влиянием исторических событий и трудов тех, кто их описывает и разрабатывает. И язык права не является исключение. Как только начинаешь знакомиться с разделом ***International Law***, сталкиваешься с многочисленными лингвистическими «помехами», которые путают понимание изучаемых текстов и требуют дополнительного анализа и разъяснений [3]. В данной работе дана попытка разобраться с некоторыми словами, которые, на наш взгляд, являются для понимания данной области права основными и принципиальными. Объёмное английское слово ***international law*** включает две основные области: ***public and private international law***. При этом международное право как область права, изучаемая в западных университетах, так не разделяется, а рассматривается как единое целое. Подобное деление существует в подходах российских образовательных учреждений и вызывает споры среди российских юристов, работающих в области международного права.

Далее разговор пойдёт о разделе права, которое в далёком прошлом носило название ***Law of Nations*** или ***jus gentium***. В теории права оно

означало такое право, которое естественные обстоятельства устанавливают для всей людей, чем оно отличалось от *jus civile (civil law)*, которое отсылает нас к определенному государству или народу. Римские юристы и преторы первоначально разработали ***jus gentium*** как правовую систему, применяемую сначала к делам между иностранцами, затем иностранцами и римскими гражданами. В современном праве существует различие между ***jus gentium privatum***, которое обозначает международное частное право, также известное как коллизия законов (***conflict of laws***), и ***jus gentium publicum,*** которое обозначает систему правил, регулирующих общение между государствами. Именно на последнем мы и остановимся. Материалом для нашего исследования стали работы известных юристов и исследователей.

Oxford Dictionary of Law даёт следующее определение понятию «международное право»:

International law – the system of law regulating the interrelationship of sovereign states and their rights and duties with regard to one another. In addition, certain international organizations (ex., UN), companies and sometimes individuals (ex., in the sphere of human rights) may have rights or duties under international law. It deals with such matters as

- the formation and recognition of states
- acquisition of territory
- war
- treaties
- treatment of aliens
- human rights
- international crimes
- international judicial settlement of disputes

Многие юристы разделяют точку зрения Энтони Оста (Authony Aust), который в своей книге "*Handbook of International Law*" пишет о том, что, хотя развитие международного права происходит уже многие тысячелетия, в своём современном виде оно начинается с голландского юриста и дипломата Гуго Гроция (*Grotius, Hugo de Groot,* 1583-1645); точнее, с его книги «*О праве войны и мира*», а также с Вестфальского мира 1648 г., который ознаменовал не только окончание 30-летней войны (1618-1648) в Священной Римской Империи, но и 80-летней войны (1568-1648) между Испанией и Голландской Республикой. Именно через тот мирный договор формально была признана независимость Голландии. С другой стороны, он является знаковым событием, отразившим конец феодализма и - наряду с Реформацией - конец власти Папы Римского и начало установления современного типа государства с централизованными институтами управления, посредством которых реализуется правоохранительный контроль и защита населения от посягательств со стороны других государств. [1]

Известнейший юрист своего времени американец Джон Зейн (*John Maxcy Zane*, 1863-1937) в книге "*The Story of the Law*" утверждает, что великий правовед, трижды канцлер Франции Анри Франсуа д'Агессо (*Henri François D'Aguesseau*, 1668-1751), стал первым, кто предложил так называть область права, регулирующую отношения между странами. Из-за неправильного употребления термина оно стало называться ***the law of nations***, хотя, как отмечает Зейн, лучше было бы назвать его ***the law between nations***. Иеремия Бентам (*Jeremy Bentham*, 1748-1832) - английский философ, юрист и социалист-реформатор, один из крупнейших теоретиков политического либерализма, - воспользовался предложением *д'Агессо* и перевёл этот термин как ***international law***. При этом он оставил старое название ***law of nations*** для обозначения Римского права. [8] Сейчас доказано, что международное право берёт начало от первых договоров и соглашений, заключённых греками, которыми они использовали при урегулировании отношений между городами-государствами. Ими прописывались права и обязательства граждан одного города-государства, находящихся во владениях другого города-государства. Уже у греков хорошо работали тщательно продуманные законы, обычаи, традиции относительно послов, а также сами процедуры создания и разработки договоров между городами-государствами. У римлян тоже были строгие обычаи в области написания и ратификации договоров. Существовала специальная коллегия священников, которые занимались, в основном одобрением всех договоров. Рим на протяжении всей своей истории стремился, чтобы положения его «межправа» на других территориях становилось «свершившимся фактом». В конце концов, Рим добился верховенства своего международного права; а о самом «межправе» перестали говорить на протяжении многих веков. Причина вполне понятна: весь цивилизованный мир оказался под властью Рима, что исключило саму возможность появления случаев, подлежащих рассмотрению международным правом. В конце существования Римской Империи Папа Римский после постоянных набегов варваров, подвергавших опасности остатки власти Рима на востоке, прилагал немалые усилия по установлению мира хотя бы среди феодалов, и посему трудно и медленно, но стали возникать правила международного права.

Тем временем профессора-юристы из Голландии и Франции значительно продвинули то, что сейчас более строго называется международным правом. Римляне под термином ***law of nations*** понимали не правила поведения в отношениях между государствами, а те общие правила частного права, которые признавались всеми цивилизованными народами и которые регулировали частные права граждан. Со временем такое значение данного термина было утеряно и **law of nations** стало использоваться для обозначения правил поведения между двумя, и более, государствами (governments, states, nation-states). Упоминавшийся ранее

голландский юрист *Гуго Гроций* не использовал термины ***law of nations*** или ***international law***. Он назвал свою книгу "*The Law of War and Peace*", составив её из общих принципов Римского права и соглашений между народами (peoples), а также определённых древних фактов, свидетельств, законов о парламентариях и послах, системы положений о том, как должны вести себя народы в условиях войны и мира.

На заре современного мироустройства политическая мысль родила ещё одно новое слово – ***sovereignty***. Хоть слово и новое, его идея стара. Изначально понимание римлянами и греками политической власти (power) сводилось к тому, что любой вид политической власти, будь то исполнительная, законодательная или судебная, происходит от группы людей, и способ её выражения есть голос народной ассамблеи, собрания, вече. В Риме законодательная власть принадлежала и Сенату, и Совету толпы (простого народа). Когда республика прекратила своё существование и возникла империя, власть была предоставлена императору Августу через голосование и в Сенате, среди людей. Этот «дар» переходил по очереди всем тем, кто приходил к власти после него. И закон, который гарантировал это, был назван ***lex regia*** или ***royal law***, королевское право. Этот, как сейчас бы сказали, грант перестал действовать какое-то время спустя, но у императора оставалось право писать и разрабатывать законы, потому что народ жаловал ему эту власть (power).

В тот период началась борьба между церковью и государством за эту самую власть. Священники ссылались на текст «***Послания к Римлянам***» св. апостола Павла, в котором утверждалось, что"*…Omnis anima potestatibus supereminentibus subdita sit; non est enim potestas, nisi a Deo; quae verò sunt potestates, a Deo sunt ordinatae…*" [7]

Отсюда родилась идея, что, вдохновлённая словом Божьим, которое выше любой человеческой мудрости, императорская власть идёт от Бога. Все полномочия снисходят на главнокомандующего с небес, а не через волю людей. В связи с этим власть приобретает сакральный характер, и священники стали претендовать на её часть. Папа, будучи Викарием Божьим, видел своё место между Богом и правительством (government), поскольку последнее руководило народом без божьего попечительства, поместив себя и своих министров, в свою очередь, между народом и Богом. В средние века эта борьба между претензиями папства контролировать светское государство и требованиями светских правителей быть независимыми от церкви основывались на этом самом тексте св. апостола Павла. Он был взят как неоспоримый аргумент для обоснования божественного права королей. А вот новое слово *sovereignty* по сути есть формула претензии со стороны светского государства, которая утверждала, что "*each national government is sovereign*", т.е. оно независимо от

внешнего надзора. *Oxford Dictionary of Law* даёт такое определение данному термину:

Sovereignty – Supreme authority in a state. In any state sovereignty is vested in the institution, person, or body having the ultimate authority to impose law on everyone else in the state and the power to alter any pre-existing law. How and by whom the authority is exercised varies according to the political nature of the state. [6]

При этом словарь различает его значение в международном праве:

In international law, it is essential aspect of sovereignty that all states should have supreme control over their internal affairs, subject to the recognized limitations imposed by international law, in particular, the international law of human rights and the rules forbidding the use of force. However, no state or international organization may intervene in matters that fall within the domestic jurisdiction of another state. [6]

В конечном счете, данная формула взяла верх над папскими требованиями. Вполне понятно, что появились сомнения, что же подразумевается под "***external sovereignty***". Но в том, что суверенность принадлежит собственно государству, сомнений не возникло. Все юристы согласились с концепцией Римского права о том, что суверенитет принадлежит группе людей и предполагает, что народная власть является высшей властью (power) в государстве.

Это очень краткий пересказ истории развития международного права и слов, которые постоянно присутствуют в нашей речи, если мы говорим о нём. Теперь стоит присмотреться к словам, которые встречались выше, более внимательно: ***state, government, nation, power/s, people.***

Начнём со слова "***state***". В своей статье «Народ, власть и бизнес» И.В.Зубанова отмечает *«…state, в основном, используется в двух типах случаев: в значении «субъект международных отношений» и в значении «владелец государственной собственности». В США оно будет понято, скорей всего, как его употребляют сами американцы в значении «штат»*. [1, с. 43] Представленные ниже примеры словосочетаний с этим и другим словом – *nation* – показывают, сколь осторожны и внимательны должны быть студенты при их переводе.

государство – государственный

state-owned enterprise	national debt
state corporation	national anthem
secular state	a matter of national importance
sovereign state member state	on the national level/scale (federal level in cases of the USA, Russia and Germany)
African states	main industrial nations
State Duma	national security
state intervention	nation state

state secrets	belligerent/warring nations

Говоря о субъектах тех самых международных отношений, необходимо отметить слово “***nation***”. Вслед за И.В.Зубановой хочется привести цитату из книги *П.Р.Палажченко* «*Мой несистематический словарь*»: «*Концепция национального государства настолько укрепилась в сознании большинства людей Запада, что слово nation они употребляют в основном в значении nation-state, т.е. государство. Это значение было вложено и в названия Лиги Наций и Организации Объединённых Наций. ООН, безусловно, организация государств, а не национальностей*». [2, с. 212]

И.В.Зубанова пишет: «*…то, что мы в русском языке нередко понимаем под словом «государство», т.е. механизм осуществления власти, систему управления обществом, органы такого управления, от высших до местных, по-английски называют government, т.е. government – это чаще даже не название конкретного органа (the Government – правительство, кабинет министров в Великобритании), а обозначение (1) процесса управления (неисчисляемое существительное в английском языке) или (2) всей совокупности органов власти (исчисляемое существительное)*». [1, с. 44] Отцы-основатели американской нации завещали своему народу принцип – “*That government is best which governs least*”. В этом случае *Big Government - Small Government* означает большее или меньшее влияние государства на жизнь людей, или степень вмешательства государства в дела граждан. Поэтому перевести такую фразу как «*роль государства в экономике*» можно и “*the role of the state in the economy*”, и “*the role of the government in the economy*”. Но в первом случае речь скорее идёт о величине доли государственной собственности, а во втором – о государственных мерах регулирования экономики (налоги, стандарты, лицензирование, надзор, и т.д.). При этом стоит привести примеры сочетаний, которые переводятся на русский словом «государственный», а в английском языке используются совсем другие слова: *coup d'état, high treason, bureaucracy*.

Следующее слово “*power*” часто в русском заменяет слова *государство, правительство.* В русских предложениях вроде *«Власть должна защищать своих граждан»*, скорее будет соответствовать английское слово *authorities*, но никак не *power/s.* И.В.Зубанова приводит примеры фразеологизмов из Библии: *the higher powers/the powers that be – власти предержащие; those in power – власть имущие*, где оно сохранилось в этом значении. Демократическое устройство современного государства предполагает разделение властей – *separation of powers: the executive branch, the legislative branch, the judiciary branch.*

Статья И.В.Зубановой начинается с рассмотрения слов «*народ, люди*», которые по её мнению очень точно соответствуют английскому

“(the) people”: “*We, the people of the United States of America…”*, здесь определённый артикль обязателен, так как подчеркивает совокупность участников общественных отношений, не просто множественное число от слова *person.*[1, с. 41]

Эта же статья заканчивается этим словом. В связи с этим хочу сослаться на книгу «*The Law of Peoples*» швейцарца по имени *Emer de Vattel* - общественного деятеля, философа, дипломата и юриста (1714-1763). Она была напечатана в 1758 г., а переведена на английский язык спустя два года под названием «*The Law of Nations*». При этом в рамках этой статьи важно отметить, что Дж.Зейн упоминает её в своей книге “*The Story of Law*” под названием “*The Law of Peoples*”. [8] Бенджамин Франклин так писал в ответ на присланную ему книгу Ваттеля: “*It came to us in good season, when the circumstances of a rising state make it necessary to frequently consult “The Law of Nations”*. Франклин также заметил, что книга Ваттеля “*has been continually in the hands of the members of our Congress now sitting”*. [9] Два экземпляра этой книги использовал и Джордж Вашингтон**,** причём один экземпляр он «заиграл» в библиотеке. [10] Полное название этой книги звучит так: “*The Law of Nations, or, Principles of the Law of Nature, Applied to the Conduct and Affairs of Nations and Sovereigns, with Three Early Essays on the Origin and Nature of Natural Law and on Luxury”*. По мнению Ваттеля, “*the law of nations was simply the law of nature of individuals in the state of nature applied to states”*, т.е. естественный закон, по которому живут отдельные люди, должен быть применён к жизни стран. Отсюда, основная обязанность и долг каждого государства, во-первых, сохранять и улучшать самоё себя и, во-вторых, помогать другим в выполнении их собственных обязательств перед самими собой. Он доказывал, что те государства, которые будут действовать в соответствии с принципами закона природы, скоро придут к некой форме универсальной республики: *“… a real friendship will be seen to reign among them; and this happy state consists in a mutual affection…”* Далее, он сам называет это мечтой – “*delightful dream*”, т.к.*“… most nations aim only to strengthen and enrich themselves at the expense of others…”* [8]

История человечества и необходимость существования совместно с другими государствами/нациями/странами учат тому, что на все государства должен распространяться один и тот же принцип уважения правосудия и законности; такой же, какой распространяется на отдельные личности в цивилизованном обществе. Основные понятия свободы и согласие на предоставление равенства и уважения прав для других точно так же юридически обязательны как для государств, так и для отдельных лиц. Для гарантии того, что все равны перед международным правом, которое является юридическим/правовым связующим компонентом, объединяющим все нации, претензия одной из них на равенство должна компенсироваться её готовностью предоставить равенство другим. Это

должно заставить народ данного государства с уважением относиться к правам других народов. Тому государству, которое не способно поступить так, необходимо отказать в возможности иметь равноправное положение среди других государств. Этот принцип справедливости применим и к государствам, и к отдельным личностям. Лучше всего эту мысль выразил Ричард Хукер (1554-1581) – выдающийся английский теолог: *“For seeing those things which are equal must needs all have one measure, if I cannot but wish to receive all good, even as much as at every man’s hand as any can wish unto his own soul, how would I look to have any part of my desire herein satisfied, unless myself be careful to satisfy the like desire which is in other man?”* [5, с. 13] Именно этим и занимается международное право вообще и публичное право в частности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Зубанова И.В.* Народ, власть и бизнес. Мосты, №1 (25), 2010. С. 38-49.
2. *Палажченко П.Р.* Мой несистематический словарь. Р.Валент, М.: 2012. В 2 т.
3. *Панёвкина Е.И.* Legal and Legitimate? / Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб.статей. ДА МИД РФ. М. : 2019. С. 57-63.
4. Aust, Anthony. Handbook of International Law. CUP, 2010. 592 p.
5. Booty, John E. *Richard Hooker*, in Wolf, Williams J. The Spirit of Anglicanism. T&T Clark, 1978.
6. Oxford dictionary of Law. Ed. Elizabeth A. Martin. OUP. 2009.
7. Novi Testamenti. In epistale Pauli.
8. Zane, John Maxcy, Beck James M. The Story of Law. Literary Licensing, LLC, 2014, 514p.
9. http://etext.lib.virginia.edu/etcbin/toccer-new2?id=DelVol02.xml&images=images/modeng&data=/texts/english/modeng/parsed&tag=public&part=459&division=div1
10. https://nobarack08.wordpress.com/2009/11/30/vattels-law-of-nations-and-the-foundling-fathers/

Покровская Л.Ю.

НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье рассматриваются причины появления неологизмов, их лексикализация либо постепенное исчезновение из языка. Затрагиваются способы их словообразования. Один из основных акцентов статьи – это актуальные неологизмы из общественно-политической и социальной областей.
Ключевые слова: жизнеспособность неологизмов, заимствование, Общество немецкого языка, слово года 2018, молодежный сленг.

Pokrovskaya L.Y.

NEOLOGISMS IN MODERN GERMAN LANGUAGE

Abstract: The article considers the causes of origin of neologisms, their lexicalization or gradual wanishing from language. Methods of their word formation are mentioned. One of the main focuses of the article is recent neologisms from the public-political and social areas.
Key words: lifetime of neologisms, loan words, Association of German language, "Word of year 2018", young people's slang.

В словарном составе любого языка встречаются, наряду с нейтральными лексическими единицами слова, стилистические окрашенные, например, историзмы, архаизмы и неологизмы.

Лексика – это наиболее подверженная изменениям структура языка, в отличие от синтаксиса, например. Новые слова возникают, иногда со временем приобретают другие значения. Некоторая часть лексики постепенно отмирает. Слова, которые совсем недавно появились в языке, являются неологизмами. Сам термин происходит от двух греческих корней: "neos" - *новый* и "logos" - *речь*. Создаются подобные лексические единицы, как правило, для обозначения нового предмета, выражения вновь появившегося понятия либо из желания привлечь дополнительное внимание к тексту. Новизна и яркость таких слов, как правило, очевидны.

Неологизмы в современном немецком языке, причины появления, вероятность исчезновения, а также наиболее частые способы словообразования станут предметом более подробного рассмотрения в этой работе.

Возникновение новых слов в языке напрямую связано с развитием науки, техники, с появлением новых предметов. Но не только технический прогресс является двигателем словообразования []. Общественно-политическая и социальная стороны жизни также способствуют этому.

После своего появления неологизмы по-разному существуют в языке. Возникнув по какому-то определенному поводу, они могут остаться в употреблении и постепенно стать лексической нормой. Как только такое слово займет место в активном словарном запасе языка, оно входит в

словарь Duden (если мы говорим о немецком языке), перестает быть неологизмом, происходит его лексикализация. Хотя еще какое-то время такие лексические единицы сохраняют свою новизну. Это можно назвать неологизмами определенного отрезка времени.

Примеры «бывших» неологизмов, ставших общеупотребительными словами:

Denglisch – Deutsch + Englisch – смесь немецкого с английским

Brunch – breakfast+lunch – завтрак, переходящий в обед

Azubi – der Auszubildende – ученик, получающий прикладную профессию

Cyberkriminalität – Cyber+Kriminalität – киберпреступность

Эти слова перешли в разряд нейтральных и стали обозначать привычные понятия.

Вторая группа – это неологизмы, которые так же возникли в связи с какими-либо новыми историческими событиями и явлениями или благодаря техническому прогрессу. Для своего времени они обозначали новые понятия. На определенном отрезке времени они употреблялись, стали со временем языковой нормой, а затем потеряли свою актуальность, например, из-за нового этапа развития техники. Постепенно такие слова выходят из употребления. Этот слой лексики впоследствии может использоваться для стилистического подчеркивания колорита эпохи. Бывшие неологизмы превращаются в историзмы и архаизмы.

В немецком языке к таким словам относится, например, лексика, связанная с периодом построения социализма в ГДР. Примеры:

LPG - Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft - колхоз

Friedensfahrt – велопробег, проходивший под лозунгом борьбы за мир

der Oberbonze – (ирон.) функционер, занимающий высокий пост

Примеры слов из технической области, утративших свою актуальность:

Telex – телекс

Fax, faxen – факс, передать по факсу

Internet Cafe – интернет-кафе

Вот еще примеры из недавнего прошлого:

Dunkeldeutschland– (ирон.) «темная Германия» - слово обозначает восточные земли Германии вскоре после объединения. Недостаточное освещение на улицах и отсутствие неоновой рекламы привело к появлению такого слова.

Stadtindianer – «индеец в городе» - человек, живущий в обществе и не желающий иметь ничего общего с ним, часто выглядящий вызывающе.

Слова из этой группы остаются тесно связанными со своим временем.

Третья группа – это единичные неологизмы, существующие в определенном контексте. Их можно назвать «окказионализмами». Они часто встречаются в газетных заголовках или статьях, а также

используются блогерами. Эти броские слова служат для привлечения внимания читателей и тесно связаны со своим контекстом. Примеры:

Crash-Haltestelle – в названии заметки о непреднамеренном наезде автомобиля на автобусную остановку

Koks-Bus – про автобус, в котором нашли 100 кг кокаина

Montagmorgenstadt – в описании транспортного коллапса, который возникает в понедельник в большом городе

Selfmord – Selbstmord + Selfie – в заметке про молодого человека, которого желание сделать оригинальное селфи привело к гибели

Ach, der Thomas ist doch eh ein ***Nureinbiertrinker***! – неологизм понятен по контексту. Томаса нельзя уговорить выпить больше одной кружки пива.

I-dead *(*iPhone I-dead*)* - на немецком телеканале RTL новость о смерти Стива Джобса вышла с такой заставкой.

Окказионализмы потому так и называются, что не подразумевают частого использования. Но они делают заголовки броскими, придают речи образность. В употреблении ситуативных неологизмов вне определенного контекста, как правило, нет необходимости.

Итак, мы рассмотрели неологизмы с точки зрения их «жизнеспособности». По способу словообразования их можно разделить на следующие группы:

1. Совершенно новые слова, никогда ранее не существовавшие в языке. Возникают в связи с появлением новой техники в быту или каких-либо новых реалий. Примеры:

Wlan (Virtual Local Area Network) – Вайфай – в последнее время правописание через «W»

simsen – переписываться с помощью СМС

retweeten – поделиться сообщением в Твиттере

googeln – искать информацию с помощью Google

mailen – послать сообщение электронной почтой

skypen – общаться по Скайпу

Эти слова заимствованы из английского, но адаптированы для использования с помощью немецкого окончания. Они прочно вошли в лексику, а новые аналогичные будут появляться по мере необходимости.

hatrzen – жить на пособие по безработице Harz IV. Происходит от фамилии немецкого экономиста Петера Хартца, который является автором проекта.

2. Новые значения появляются у уже имевшихся слов.

die Maus (Tier-Gerät) – компьютерная мышка.

der Schläfer – «спящий» исламист, который в определенный момент готов совершить теракт. Ранее в языке существовало слово Langschläfer, «соня».

der Gefährder- беженец, от которого может исходить угроза терроризма, от слова die Gefahr – «опасность».

knicken - (*falten*) – согнуть пополам (лист бумаги), смять

das kannst du knicken –« можешь забыть об этом»

Hassbeitrag – hassen, der Beitrag - эти слова и раньше существовали в языке. Вместе обозначают новое понятие. Комментарий в соцсетях, выражающий негативное отношение.

3. Сочетание слов: новое + существующее в языке. Такой тип неологизмов, как и многие другие, образуется с помощью словосложения. Это способ словообразования, наиболее типичный для немецкого языка [5]. Примеры:

die Laptoptasche – чехол для ноутбука

Telearbeiter - сотрудник, выполняющий работу на дому с помощью средств телекоммуникации

4. Новая форма – старое значение. Новые выражения звучат более современно или благозвучно, хотя обозначают старые понятия. Часто используются для названия профессий. Примеры:

Raumpflegerin – Putzfrau - уборщица

Zugbegleiter – Schaffner - проводник

5. Сокращение одного из корней или обоих корней слов, т.е. сращение. Способ довольно популярный в последнее время, но чрезвычайно культурно обусловленный, как и в других языках [2, с. 152]. Примеры:

klaufen (kaufen + klauen) –«увести» в магазине, украсть

Kurlaub (Kur + Urlaub) – отдых в спа-отеле, отдых и лечебные процедуры

Zivi (Zivildienstleistender) – призывник, проходящий гражданскую службу

Jusos (Junge + Sozialisten) – молодежное крыло партии SPD в Германии

Stamm (Stammgast) – завсегдатай (второй корень редуцирован полностью)

Assi – der Assistent - ассистент

6. Аббревиатуры. Много сокращений появилось, например, в коротких смс-сообщениях и электронной переписке. Примеры:

Knif – kommt nicht in Frage – не может быть и речи

Mfg – mit freundlichen Grüssen – с наилучшими пожеланиями

IMHO – in my humble opinion – заимствование из английского языка, по моему скромному мнению

7. Словосочетания с использованием иностранных слов, прежде всего английских. Примеры:

Weltwirtschaftsplayer – употребила, например, А. Меркель на заседании G20 2.12.2018 – крупные «игроки» мировой экономики

Rundum-Sound-Anlage – стереоустановка

Beauty-Trick – «уловка», применяемая в макияже

Superbequem – невероятно удобно

8. Использование немецких средств словообразования (приставок, окончаний или артиклей) в сочетании с английским корнем [7]. Примеры:

der Influencer – человек, имеющий влияние

abchecken – проверить, уточнить

spoilern – рассказать конец детектива или фильма, тому, кто еще не читал или не видел

9. Целиком заимствованные слова, вошедшие в немецкую лексику. Примеры:

DarkNet – «скрытая сеть», предоставляющая передачу данных в зашифрованном виде

Outfit – одежда, наряд

Recycling – переработка отходов, вторичное сырье

Boygroup - букв. «мальчишечья группа», вокальная поп-группа

cool – *разг.* крутой, классный

Как уже говорилось выше, на словарный состав языка активно влияет не только технический прогресс, но и общественно-политическая жизнь. Журналисты и блогеры часто используют стилистически окрашенную лексику. Приведем несколько свежих примеров неологизмов из средств массовой информации, освещающих социально-экономические и политические вопросы.

Trump-Hysterie – слово отражает настроение, которое возникло в странах Западной Европы, а также в США в связи с избранием нового президента, некоторые действия которого вызывают замешательство у партнеров [3, с. 172].

Daten-Krake – спрут, поглощающий личную информацию. Имеются в виду крупные корпорации и государство, которые с помощью социальных сетей отслеживают индивидуальные данные.

Leitkultur – так называемая ведущая культура. В данном случае немецкая культура и язык, к которым необходимо приобщать мигрантов, уважая в то же время их желание сохранить национальные обычаи.

Funklochrepublik – ироничный термин, обозначающий недостаточное сетевое покрытие мобильной связи в Германии.

höchstinvasiv, höchstinvasiver Lebensstil – стиль жизни современного общества, который пагубно сказывается на окружающей среде. Слово заимствовано из медицинской терминологии: invasiver Eingriff.

digitale Spuren – следы, которые хакер невольно оставляет в сети и по которым его можно вычислить.

Cluster-Wohnung - термин из сферы недвижимости. Из-за роста цен на жилье появились дома, где индивидуальное пространство в квартирах сведено к минимуму, однако есть общественное пространство, которое доступно всем жильцам дома. Квартплата здесь значительно ниже среднего уровня.

Gelbwesten – «желтые жилеты». Обозначение предмета послужило названием движения недовольства политикой правительства и президентом во Франции.

Общество немецкого языка (Gesellschaft für deutsche Sprache), которое находится в Висбадене, постоянно отслеживает появление новой лексики. Впервые в 1971 году, а с 1977 года на регулярной основе оно выбирает «слово года». Большинство таких слов являются неологизмами и обозначают явления и события, которые оказались в центре внимания общественности.

Ниже даны некоторые примеры:

Umweltauto 1984 – автомобиль не вредящий экологии, электромобиль

Super-Gau 1986 – авария в Чернобыле

Besserwessi 1991 – die Westdeutschen wissen alles besser - ФРГ-шник, западный немец, всезнайка. Ироничное обозначение западных немцев, которые после объединения Германии претендовали на то, что они лучше знают как обустроить жизнь в Восточной Германии.

Teuro 2002 – Euro+teuer – слово отразило опасение немцев, что с введением евро цены поднимутся

Wir sind Papst 2005 – избрание Папой Римским уроженца Германии

Abwrackprämie 2009 - выплата компенсации за старый автомобиль при покупке нового

Grexit 2015 – возможный выход Греции из Евросоюза

Jamaika-Aus 2017 – крах переговоров по созданию коалиции трех немецких партий, цвета которых совпадают с флагом Ямайки

В 2018 году решением общества GfdS словом года было выбрано «***Heisszeit***». Период сильной жары продлился в Германии тогда особенно долго. С апреля по ноябрь стояли рекордные температуры. Но это слово имеет более широкое значение, нежели просто «жаркая погода». Оно созвучно со словом «Eiszeit» - «ледниковый период» и подразумевает, что мы живем в эпоху изменения климата, в период глобального потепления.

Многие неологизмы приходят в язык из молодежного сленга. С 2008 года Общество немецкого языка выбирает также «Jugendwort des Jahres», так как подростки и молодежь очень креативно подходят к словообразованию.

Вот несколько примеров из этого словарного ряда:

Dinos – родители

Smombie = Smartphone + Zombie - тот, кто не отрываясь смотрит в свой смартфон, даже на ходу.

merkeln – ничего не предпринимать, тянуть с принятием решения.

isso – es ist so – выражение согласия, подтверждение.

tinderjährig – игра слов: minderjährig + Tinder, «доросший до Тиндера», проявляющий интерес к сайту знакомств.

Такой феномен, как неологизмы, существует во всех живых языках, то есть в тех, на которых разговаривают. Новые слова занимают пустующие «ниши». Некоторые относятся к неологизмам критически, воспринимают их как коверканье языка, засорение его иностранной лексикой. Пожалуй, это не относится только к словам, пришедшим из технической области. Однако неологизмы необходимы, они свидетельствуют о том, что язык развивается.

В Германии издается словарь неологизмов. Ведь некоторые неологизмы нуждаются в разъяснении даже для носителей языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Каскова М.Е., Фролова Л.Н.* Словообразование в современном немецком языке в контексте обучения лексе / Филологический аспект. № 12 (44). 2018. С. 79-91.
2. *Коптелова И.Е.* Лингвокультурные особенности блендинга в русском языке / Studia Russica XXVI. Budapest. 2018. С. 151-158.
3. *Коптелова И.*Е. Трамп и трампизмы // Сб. Проблемы теории, практики и дидактики перевода. Сер. «Язык. Культура. Коммуникация». Нижний Новгород. 2017. С. 167-173.
4. *Ризель Э.Г., Шендельс Е.И.* Стилистика немецкого языка. Издательство «Высшая школа». 1975.
5. *Busse U.* «Neologismen. Der Versuch einer Begriffsbestimmung». Uni Osnabrück. EURALEX'96 proceedings. 1996.
6. Deutsches Neologismen Wörterbuch, 2007.
7. *Elsen H.* «Neologismen». Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen, 2011, überarbeitete Auflage, Narr Franke Attempto Verlag GmbH.
8. Wörterbuch der Deutschen Gegenwartssprache (WDG), herausgegeben von R. Klappenbach und W. Steinitz, Berlin, Akademie-Verlag, 10 Auflage 1980.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Spiegel Online http://www.spiegel.de
2. Süddeutsche Zeitung http://www.sueddeutsche.de
3. http://www.goethe.de Neologismus. Beispiele, Wirkung und Funktion der Stilfigur
4. https://wortwuchs.net stilmittel
5. https://www.goethe.de Die Welt der Neologismen. F. Gerlach Copyright: Goethe-Institute. V., Internet-Redaktion 2012.
6. https://www.inhaltsangabe.de Neologismus – Rhetorische Stilmittel

Раренко М.Б.

О ДВУХ ПЕРЕВОДАХ И.А. БУНИНА ИЗ Г.У. ЛОНГФЕЛЛО

Аннотация: В статье рассматриваются два перевода И.А. Бунина из Г.У.Лонгфелло – «Песнь о Гайавате» и «Псалом жизни»; показывается, как, в зависимости от оригинального текста, определяется переводчиком стратегия перевода.
Ключевые слова: И.А. Бунин, Г.У. Лонгфелло, «Песнь о Гайавате», «Псалом жизни», перевод, стратегия перевода.

Rarenko M.B.

ON TWO BUNIN'S TRANSLATIONS FROM LONGFELLOW

Abstract: The article deals with two translations from G. Longfellow - "The Song of Hiawatha" and "The Psalm of Life";it is shown how the original text determines the translation strategy, chosen by I.A. Bunin.
Key words: I. A. Bunin; "The Song of Hiawatha" by H.W. Longfellow; "The Psalm of Life" by H.W. Longfellow; translation; translation strategy.

Имя Ивана Алексеевича Бунина (1870 – 1953), уроженца Воронежа, происходящего из древнего дворянского рода, сегодня стоит в одном ряду с именами таких русских писателей и поэтов, как А.С.Пушкин, М.Ю.Лермонтов, Ф.М.Достоевский, И.А.Гончаров, Л.Н.Толстой и др., которых всегда волновала судьба русского народа, суть русского национального характера, его самобытность и особая судьба. Читателю И.А.Бунин, в первую очередь, конечно, знаком как автор малой прозы и пронзительных стихов. Известны и его переводы. Следует отметить, что интерес к переводческой деятельности можно считать наследственной чертой представителей его рода – к этому роду относился и Василий Андреевич Жуковский – великий русский поэт и не менее великий переводчик.

Осенью 1886г., шестнадцатилетним юношей, Бунин начал писать роман, озаглавленный «Увлечение», который закончил 26 марта 1887г.[1] Однако напечатан роман не был. Только включенные в него строки из стихотворения И.С. Тургенева «Призвание» («О, приди же. Над водами // Машут лебеди крылами. // Колыхается волна…» и т. д.) вошли потом в «Митину любовь». Писал он и стихи. Некоторые из написанных в этот период стихотворений он включил в собрание сочинений 1915г.

По сведениям исследователя А.К.Бабореко, «в гимназические годы Бунин писал стихи (автографы хранятся в Государственном музее И.С.Тургенева в Орле) – детски беспомощные, нередко фотографически точно изображая то, что его окружало, иногда подражал известным

[1] Неопубликованный автограф хранится в Государственном музее И.С.Тургенева в Орле, № Б-963 оф.

поэтам. Четырнадцатилетним гимназистом он напечатал без подписи “довольно лирическую корреспонденцию о двух бродягах, замерзших под нашей деревней в сильную вьюгу”[9]» [1, с. 24]. Таким образом, серьезное увлечение литературой происходит под влиянием старшего брата Ивана Алексеевича. Впоследствии И.А.Бунин вспоминал о своих первых шагах в литературе так: «Печататься я начал в конце восьмидесятых годов. Современниками моими были тогда люди очень разнообразные: Григорович, Толстой, Щедрин, Лесков, Глеб Успенский, Эртель, Гаршин, Чехов, Короленко, Вл. Соловьев, Фет, Майков, Полонский, Надсон, Фофанов, Мережковский… Декаденты и символисты, появившиеся через несколько лет после того, утверждали, что в восьмидесятые годы русская литература „зашла в тупик“, стала чахнуть, сереть, ничего не знала, кроме реализма, протокольного описания действительности… Отчасти эти утверждения простительны: тут декаденты и символисты были верны давним нравам русской жизни, каждое десятилетие которой всегда имело своих собственных героев, в свой срок неизменно притязавших на исключительное право быть „солью земли“, эру начинавших только с самих себя. Но правильны ли эти утверждения? Давно ли перед тем появились, например, “Братья Карамазовы”, “Клара Милич”, “Песнь торжествующей любви”? Так ли уж реалистичны были печатавшиеся тогда “Вечерние огни” Фета, стихи Вл.Соловьева? Можно ли назвать серыми появлявшиеся в ту пору лучшие вещи Лескова, не говоря уже о Толстом, о “Смерти Ивана Ильича”, “Крейцеровой сонате”? И так ли уж были не новы – и по духу и по форме – как раз в те дни выступившие Гаршин, Чехов?» [12].

Зимой 1887г., узнав, что умер поэт Семён Надсон, к творчеству которого юный Бунин был неравнодушен, он отправил несколько написанных им стихотворений в журнал «Родина», который и опубликовал одно из них, озаглавленное «Над могилой С.Я.Надсона», 22 февраля 1887г. А уже двадцать седьмого февраля 1887г. он начал писать большую поэму в трех песнях «Петр Рогачёв» в подражание «Евгению Онегину»[2]. Написал только первую часть, которая была завершена им 5 марта 1887г.

В августе 1888г. Юлий Алексеевич уехал в Харьков, в его планах позднее было выписать к себе и младшего брата. Тем временем И.А.Бунин активно работает: пишет стихи, статьи.

Двадцатого ноября 1888г. Бунин сообщил брату, что редактор «Недели» Гайдебуров прислал ему письмо, в котором пишет, что у него «есть несомненные задатки поэтического творчества» [10].

Посетив Харьков, где он прожил у брата Юлия Алексеевича несколько месяцев, И.А.Бунин отправился в Севастополь, а оттуда осенью 1889г. он переехал в Орел, где начал работать в редакции «Орловского вестника». В «Орловском вестнике» Бунин печатал свои рассказы, стихи,

[2] Государственный музей И.А. Тургенева в Орле.

литературно-критические статьи и заметки в постоянном разделе «Литература и печать», нередко выполняя функции фактического редактора газеты.

Несмотря на жизненные трудности (безденежье, невозможность жениться на Варваре Владимировне Пащенко, необходимость скрывать их отношения, поскольку ее родители были против брака из-за бедности жениха, и пр.), И.А.Бунин продолжает писать, и в конце 1891г. вышел первый сборник его стихов – приложением к газете «Орловский вестник»[3], стихотворение «Не пугай меня грозою» из этого сборника высоко ценилось самим поэтом и включалось им во многие последующие издания.

О неустроенности своего положения И.А. Бунин писал брату 25 ноября 1891г.: «Меня сильно занимает мысль – куда мне пристроиться. При благоприятных условиях – я *убежден*, что смогу приготовиться в какое-нибудь высшее учебное заведение. Это *необходимо* уже потому, что иначе – то есть без дела – я совсем погибну от сознания идиотского существования. Как это устроить, когда нет никаких средств ...? Как же жить? Куда поступать лучше?..» [11].

В этот сложный для себя период Бунин оказывается под влиянием прогрессивной интеллигенции, распространившееся и на газету «Полтавские губернские ведомости», в которой Бунин помещал свои художественные произведения и статьи и в редакцию которой входили братья. В это время Бунин много писал. Его имя стало чаще появляться в «толстых» журналах, а напечатанные произведения привлекли внимание корифеев литературной критики. Бунин в «Автобиографических заметках» приводит слова Михайловского, что из него выйдет «большой писатель» [2, с. 261]. По словам Бунина, «редкое участие» принял в нем поэт А.М. Жемчужников, который содействовал напечатанию его стихов в «Вестнике Европы» [2, с. 261]. Окончательный разрыв с В.В.Пащенко, вышедшей замуж в итоге за друга Бунина А.Н.Бибикова, поэт перенес очень тяжело – родные всерьез опасались за его жизнь. Отношения Бунина и В.В.Пащенко отразились в «Жизни Арсеньева», хотя этот роман часто воспринимался (и воспринимается) как автобиографический, против чего Бунин не раз протестовал: «Недавно критик „Дней“, в своей заметке о последней книге „Современных записок“, где напечатана вторая часть (а вовсе не „отрывок“) „Жизни Арсеньева“, назвал „Жизнь Арсеньева“ произведением „автобиографическим“. Позвольте решительно протестовать против этого, как в целях охранения добрых литературных нравов, так и в целях самоохраны. Это может подать нехороший пример и некоторым другим критикам, а я вовсе не хочу, чтобы мое произведение

[3] Отзывы об этом сборнике напечатаны: Артист. – 1892. – № 20. Автор – И. И. Иванов; Наблюдатель. – 1892. – Кн. 3; Мир Божий. – 1892. – Кн. 3. – Библиоф. листок; Север. – 1892. – № 9. – 1 марта; Всемирная иллюстрация. – 1892. – № 1218. – 23 мая; Орловский вестник. – 1892. – № 118. – 6 мая и № 137. – 28 мая.

(которое, дурно ли оно или хорошо, претендует быть, по своему замыслу и тону, произведением все-таки художественным) не только искажалось, то есть называлось неподобающим ему именем автобиографии, но и связывалось с моей жизнью, то есть обсуждалось не как „Жизнь Арсеньева“, а как жизнь Бунина. Может быть, в „Жизни Арсеньева“ и впрямь есть много автобиографического. Но говорить об этом никак не есть дело *критики художественной*» [8][4].

Начало «новой жизни» приходится на начало 1895г. В январе 1895г. Бунин оставил службу в Полтаве и уехал в Петербург, а еще через месяц – между 6 и 8 февраля 1895г. – приехал в Москву, поселился в меблированных комнатах Боргеста у Никитских ворот. Об этих днях Бунин писал впоследствии: «„Старая, огромная, людная Москва“ и т. д. Так встретила меня Москва когда-то впервые и осталась в моей памяти сложной, пестрой, громоздкой картиной – как нечто похожее на сновидение. Через два года после того я опять приехал в Москву – тоже ранней весной и тоже в блеске солнца и оттепели, – но уже не на один день, а на многие, которые были началом новой моей жизни, целых десятилетий ее, связанных с Москвой. ... Это *начало* моей новой жизни было самой темной душевной порой, внутренно самым мертвым временем всей моей молодости, хотя внешне я жил тогда очень разнообразно, общительно, на людях, чтобы не оставаться наедине с самим собой. Пространно говорить о последующей моей жизни нет возможности. Нет и необходимости: многое уже сказано, и прямо, и косвенно, в моих прежних писаниях» [5, с. 363].

Бунин прожил в Москве до середины марта или до начала апреля, а затем уехал в Огневку, откуда 3 апреля 1895г. пишет Юлию Алексеевичу: «Ужасно однообразно проходит время. Целый день что-то хочется делать, а делается все вяло и лениво. О будущем просто и подумать боюсь. В Москву осенью? Да я-то зачем? … В Петербург? Зачем? Будь они прокляты, эти большие города! Эх, кабы опять в Полтаву! На тихую жизнь, на тихую работу! Только уж, конечно, теперь она мне не нужна одному, даже с тобой, мне там делать нечего. Прежде была под ногами почва…

Учусь по-английски, читаю Липперта, да все это ни к чему – противные отрывочные клочки знаний ни к черту не нужны!» [3, с. 229][5]. На отсутствие систематического образования Бунин жаловался неоднократно: «…Если бы я тогда не терял времени и вовремя учился, работал – чего бы мог наделать!» [6, с. 225 - 226].

В деревне Бунин прожил весну 1895г., изучал английский язык, писал стихи. Но самым важным, как видится, оказалось желание попробовать

[4] Заметка, вызвавшая возражения Бунина, напечатана в газ. «Дни». См.: Дни. – Париж, 1928. – № 1445. – 10 июня.

[5] Юлиус Липперт – автор книги «История культуры» (русск. изд. 1894).

себя еще в одной ипостаси – переводчика. В это время, считается, он начал переводить «Песнь о Гайавате» («The Song of Hiawatha», 1855), поэму из быта индейцев Северной Америки, принесшую ее автору – американскому поэту Генри Уотсфорту Лонгфелло (*Henry Wadsworth Longfellow,* 1807 – 1882) всемирную литературную славу.

Говоря о том, как Бунин создавал в себе поэта, Т.М.Двинятина пишет: «Он начал сочинять, обращаясь к традиционным поэтическим темам: жизнь природы, элегическое одиночество, юношеские мечтания, отголоски любовных переживаний. От А.В.Кольцова и И.С.Никитина молодой поэт воспринял народно-поэтическое видение мира, от С.Я.Надсона и Н.А.Некрасова – исповедальную гражданскую интонацию, от М.Ю.Лермонтова – романтический пафос, от А.Н.Плещеева, А.Н.Майкова, А.А.Фета, Я.П.Полонского – тонкость природных описаний и любовных переживаний. Два имени особенно отмечены в бунинской биографии. Первым было имя Пушкина, которое он “слышал с младенчества”: “в той среде, из которой я вышел, тогда говорили о нем, повторяли его стихи постоянно” [2, с. 456]. Другое влияние – Тютчева. Бунину оказались близки тютчевские контрасты дня и ночи, бытия и небытия, космоса и хаоса (в бунинском варианте, скорее, беспредельности постижимой и непостижимой)» [4, с. 12]. То, что Бунин был исключительно лиричен, не могло не отразиться на его переводческой манере.

Несмотря на то, что И.А.Бунин переводил довольно много с разных языков (помимо переводов с английского, известны его переводы с немецкого, итальянского, польского, французского, украинского; используя дословный перевод, Бунин также переводил с армянского языка, еврейского, татарского и персидского), самый известный его перевод - перевод поэмы «Песнь о Гайавате» Генри Лонгфелло. Его необыкновенно музыкальный язык, тонкое чувство меры помогло передать колорит индейской мифологии. Работа над переводом этой поэмы заняла у Бунина, как полагают исследователи, около трех лет. По сегодняшний день этот перевод является лучшим из всех представленных переводов «Песни о Гайавате» на русский язык.

В 1903г. Бунин представил на соискание Пушкинской премии Академии наук сборник стихов «Листопад», вышедший в 1901г., и стихотворный перевод «Гайаваты» Лонгфелло, изданный товариществом «Знание» в 1903г. Эти две работы впоследствии были отмечены половинной Пушкинской премией.

Стихотворный перевод сопровождался предисловием поэта-переводчика, в котором Бунин отмечал, что «“Песнь о Гайавате” считается самым замечательным трудом Лонгфелло. Появилась она в 1855г. Впечатление, произведенное ею, было необыкновенно: за полгода она выдержала тридцать изданий, породила массу статей и подражаний и была переведена на многие европейские языки. Всех поразила оригинальность

ее сюжета и новизна блестящей, строго выдержанной формы». На Бунина поэма, по-видимому, произвела большое впечатление: «это редкая красота художественных образов и картин в связи с высоким поэтическим и гуманным настроением», «она трогает нас то величием древней легенды, то тихими радостями детства, то чистотою и нежностью первой любви, то безмятежностью трудовой жизни на лоне природы, то скорбью роковых и вечных бед человеческого существования. Она воскрешает перед нами красоту девственных лесов и прерий, воссоздает цельные характеры первобытных людей, их быт и миросозерцание», - писал он в Предисловии к переводу. Сам Лонгфелло назвал свое произведение «индейской Эддой».

Следует отметить, что перевод Буниным лонгфелловской «Песни» был не первым. До него к переводу обращался Д.Л.Михаловский[6], который, по словам, поэта «сухо и с пропусками перевел только несколько глав ее, значительно изменив форму и тон подлинника». Впервые полный перевод «Песни» на русский язык был выполнен Буниным.

При работе над «Песней о Гайавате», Бунин открыто провозглашает принцип близости к оригиналу: «Я всюду старался держаться возможно ближе к подлиннику, сохранить простоту и музыкальность речи, сравнения и эпитеты, характерные повторения слов и даже, по возможности, число и расположение стихов». Бунин отмечает, что временами переводить, руководствуясь описанным выше принципом, было нелегко. В первую очередь, как объясняет поэт, из-за особенностей английского языка (в частности, «краткость английских слов вошла в пословицу»), поэтому ему «иногда приходилось сознательно жертвовать легкостью стиха, чтобы из одной строки Лонгфелло не делать нескольких».

Свою схожесть в ряде мест с переводом, выполненным Д.Л.Михаловским, Бунин объясняет тем, что «некоторые стихи подлинника почти слово в слово укладывались в русские» (там же).

Как в подлиннике, так и в русском переводе довольно часто встречаются слова, которые Бунин именует «индейскими», т.е. в текст повествования инкорпорированы слова из языка индейцев, например: «Вьет гнездо Омими, голубь...».

Прием включения иноязычных слов используется для придания повествованию особого национального колорита. В случае с «Песней» это объясняется тем, что большую часть данного произведения составляют сказания индейцев. Для Бунина-поэта национальный колорит представляет особую ценность, именно поэтому к «переводу» он подходит со всей ответственностью: «Что касается индейских слов, то я проверил их

[6] Михаловский Дмитрий Лаврентьевич (1828-1905) – поэт и переводчик. Его первые переводы появились в «Современнике» в 1847г. Переводил Дж.Байрона, Шекспира, Лонгфелло, Э.По, Н.Ленау, Бодлера, Сюлли-Прюдома. Лауреат Пушкинской премии (1890, за переводы трагедий Шекспира).

значение по немецкому переводу Фрейлиграта, который просмотрен самим Лонгфелло. Список этих слов помещен в конце книги. В большинстве случаев индейские слова пояснены прямо в тексте, как это сделано в подлиннике... Иногда это делало стих менее изящным, чем хотелось бы» (там же). Бунин отмечает, что при переводе старался сохранить простоту речи, эпитеты, сравнения и даже характерные повторения слов.

Из Предисловия следует, что главной целью своей переводческой деятельности Бунин видел воссоздание текста, который вызывал те же чувства, что и оригинал. Как автор перевода, Бунин старательно «скрывал» свое писательское начало и подчинялся автору оригинала, который «написал ее на основании легенд, господствующих среди североамериканских индейцев. В них говорится о человеке чудесного происхождения, который был послан к ним расчистить их реки, леса и рыболовные места и научить народы мирным искусствам. У разных племен он был известен под разными именами: Michabon, Chiabo, Manabozo, Tarenaywagon, Hiawatha, что значит – пророк, учитель».

Любопытной деталью является тот факт, что, предоставляя перевод на соискание Пушкинской премии в 1903г., И.А. Бунин сопровождает его Предисловием 1898г., что заставило многих – как читателей, так и критиков[7] – считать 1898 год годом, когда перевод «Песни» был выполнен, однако, как убедительно доказывает в своей статье «Работа Бунина над переводом "Песни о Гайвате"», ссылаясь на авторитетные источники, В.Т.Шаламов[8], это не так.

1898г. не является годом первой публикации поэмы. Впервые перевод Бунина был издан в Орле, еще в конце 1896г., а еще ранее поэма напечатана в газете «Орловский вестник», в которой Бунин работал с 1888г. (см. выше). За время с 2 мая по 24 сентября 1896г. в двадцати пяти номерах газеты «Орловский вестник» был напечатан полный текст перевода «Песни о Гайавате», который в точности был повторен (даже тем же самым шрифтом) в орловском издании, книжка в 207 страниц, без иллюстраций. Все главы поэмы Лонгфелло, за исключением последней, печатались на первой полосе газеты. Перевод поэмы цензурован в Киеве 30 октября 1896 г., и, стало быть, первой публикацией «Песни о Гайавате» следует считать газетный ее текст с 2 мая по 24 сентября 1896г.

Сравнивая этот «орловский» вариант поэмы с последующими, можно обнаружить любопытные детали. В.Т. Шаламов обращает внимание на то, что , «обладая достаточной полнотой и точностью, первый печатный вариант перевода не отличается той высокой художественностью, какой достиг Бунин в последующих изданиях поэмы Лонгфелло (1898, 1899, 1903 годы)» [13, с. 55].

---

[7] Во многих энциклопедиях, справочниках и литературоведческих работах перевод поэмы Лонгфелло "Песнь о Гайвате", выполненный И.А. Буниным датируется 1898 г.

[8] Впервые была опубликована в журнале «Вопросы литературы» за 1963 год, №1.

В январе 1898г. – через год и несколько месяцев после издания «Гайаваты» в Орле – в издании детского журнала «Всходы» в Петербурге был опубликован новый перевод «Гайаваты», рекомендованный министерством народного просвещения для школ, бесплатных библиотек. Это вариант перевода «Песни» отличается от предыдущих, прежде всего тем, что из текста исключены две главы.

Спустя еще год – в 1899г. – перевод поэмы «Песнь о Гайавате» опубликован еще раз. Теперь он выходит в Москве в издательстве «Книжное дело» и сопровождается несколькими иллюстрациями американского художника Ф.С.Ремингтона[9]. И в этом издании представлен вариант перевода, также отличающийся от предшествующих.

Еще через четыре года – в 1903г. – в издательстве «Знание» М. Горький издает перевод поэмы «Песнь о Гайавате», и этот, последний, вариант перевода с тех пор считается окончательным. За перевод И.А. Бунин удостаивается Пушкинской премии и перестает работать над улучшением своего перевода. Основная же работа по улучшению орловского, первоначального варианта перевода «Песни о Гайавате» (1896) приходится на 1897 и 1898гг.

В качестве иллюстрации к выше сказанному приведем фрагменты перевода поэмы, отличающиеся в разных изданиях:

Начало поэмы

Издание 1896г.	Издание 1898г.	Издания 1899г. и позже
Если спросите – откуда Эти сказки и легенды, От которых пахнет лесом, Веет свежестью долины И дымком лесных вигвамов...	Если спросите – откуда Эти сказки и легенды С их лесным благоуханьем, Голубым *дымком вигвамов...*	Если спросите – откуда Эти сказки и легенды С их лесным благоуханьем, *Влажной свежестью долины,* Голубым дымком вигвамов...

Конец главы I «Трубка мира»

Издание 1896г.	Издание 1898г.	Издания 1903г.
И в дверях отверстых рая В белоснежных волнах дыма	И в дверях отверстых неба Гитчи-Манито сокрылся,	И в дверях отверстых неба Гитчи-Манито сокрылся,

[9] Ремингтон Фредерик Сэкрайдер (*Frederic Sackrider Remington,* 1861-1909) – американский художник, иллюстратор и скульптор, известный своими произведениями на тему Дикого Запада.

От Покваны, Трубки Мира, Потонул Владыка Жизни Гитчи-Манито могучий.	Окруженный белым дымом, белым дымом Трубки Мира.	Окружен клубами дыма От Покваны, Трубки Мира.

Глава IV

Издание 1896г.	Издание 1899г.	Издания 1903г.
А веселый, юный голос То звучал беспечным смехом, То капризно и сердито, И ее он Миннегагой Звал – Смеющеюся Струйкой.	А капризный, нежный голос То звучал беспечным смехом, То задорным юным гневом. И отец в честь водопадов Дал ей имя – Миннегага.	Свет улыбки, тени гнева; Смех ее звучал, как песня, Как поток, струились косы, И Смеющейся Водою В честь реки ее назвал он, В честь веселых водопадов Дал ей имя – Миннегага.

И.А.Бунин работает над переводом на протяжении более девяти лет. При этом нельзя сказать, что изменения носили кардинальный характер, хотя переделки многочисленны – переписываются заново строфы, то увеличивается, то уменьшается количество строк в строфе (что возможно в силу уникальности оригинала – у Лонгфелло особый размер и свободный ритм поэмы).

Бунин не стремится к буквализму. Сравнительный анализ переводов показывает, что перед собой Бунин ставит задачу улучшить русскую поэтическую речь (не зря в качестве поэтов, оказавших на него наиболее влияние, он упоминает Пушкина и Тютчева). В тексте не должно быть неясностей, недомолвок, «темных мест». По возможности все объяснения из текста уходят в постраничные сноски, а в тексте поэмы остаются индейские слова, понятные из контекста, без затрудняющего восприятия поэмы перевода: «окунь, Сава; Омими, голубь» и т.п. Следует отметить, что этот прием Бунин использовал и в первом варианте перевода, но в переводе 1899 г. прием сохраняется уже на протяжении всего текста. Первоначально может показаться, что перевод изобилует реалиями жизни индейцев, затрудняет восприятие текста, но затем становится понятен замысел переводчика – сохранить национальный колорит:

Шли Чоктосы и Команчи,

Шли Шошоны и Омоги...

Список индейских слов, о котором Бунин упоминает в «Предисловии» 1898 г., также отсутствует в более ранних изданиях. В поздних изданиях оказываются заменены названия глав. Так, в версии 1896г. поэма начинается с «Пролога», а кончается XXII главой «Отъезд Гайаваты», в позднейших изданиях «Пролог» заменен «Вступлением», а «Отъезд Гайаваты» – «Эпилогом», а глава «Жалобы Гайаваты» называется «Плач Гайаваты».

Как видно из приведенных примеров, в позднейших редакциях перевода Бунин стремится к большей образности речи. В.Т.Шаламов отмечает, что «за бунинской строфой видна поэтическая картина. Образность развита и усложнена в духе Лонгфелло. И в духе русской поэзии» [13, с. 61].

В.Т.Шаламов делает еще одно наблюдение: первая половина поэмы подверглась в дальнейшем значительно большей переработке, чем вторая. По-видимому, в ходе перевода Бунин отрабатывает приемы по мере работы над переводом, его мастерство переводчика растет, и он оказывается удовлетворен качеством перевода второй половины поэмы в большей степени.

Заслуживает внимание и то, что каждый раз изменениям подвергается и текст «Предисловия переводчика», которое сопровождало каждое переиздание поэмы. Самым коротким оказалось Предисловие к изданию 1896 г., а самым развернутым – к изданию 1899 г. В одном из Предисловий подробно разбирается перевод предшественника – Д.Л.Михаловского, в других Предисловиях о нем не упоминается вовсе.

Творчество Генри Лонгфелло, видимо, оказалось созвучным настроению Бунина, и в 1901 г. поэт переводит еще одно его произведение – «Псалом жизни» (Psalm of Life, 1838) и публикует его в журнале «Полевые цветы».

Несмотря на то, что стихотворение было переведено поэтом в период его работы над переводом «Песни о Гайавате», приемы, которые использовал Бунин при переводе двух произведений, оказываются совершенно различными.

Как было показано выше, при работе над «Песней о Гайавате» Бунин стремился к точности перевода на всех уровнях. Возможно, такое решение было продиктовано тем обстоятельством, что «Песнь о Гайавате» представляет собой попытку воссоздания национального эпоса, а сам его автор – Лонгфелло – воспринимается Буниным как автор уникального социального конструкта, в то время как переводчику уготована функция бесстрастного транслятора: «фольклорная традиция подчинила субъективное начало как автора, собравшего легенды, так и их переводчика, определила те рамки, выходить за которые при интерпретации подлинника переводчику было невозможно» [7, с. 272].

В стихотворении «Psalm of Life» Г. Лонгфелло лирический герой представляет свое видением окружающего его мира. Это жизнеутверждающее стихотворение, обращенное ко всему человечеству, наполнено любовью к жизни во всех ее проявлениях.

Как следует из пояснения, данного сразу после заголовка (What the Heart of the Young Man Said to the Psalmist) , лирический герой стихотворения «Псалом жизни» – молодой человек, пришедший к псалмопевцу, делится с ним самым сокровенным – исходящим из самых глубин его души (из сердца). Речь молодого человека – это своеобразный ответ псалмопевцу, исполняющему Псалом над телом умершего. Молодой человек не согласен с псалмопевцом в том, что составляет сущность жизни: жизнь – это не сон, жизнь реальна. Как можно увидеть, в стихотворении преобладают восклицательные предложения, повелительные формы глаголов (tell me, let), активно используются устаревшие формы (например , Dust thou art, to dust returnest), особая возвышенная лексика (forlorn, solemn, bivouc, funeral marches, mournful), придающие тексту особую торжественность и тональность. Пафос данного произведения заключается в том, чтобы убедить читателя разделить точку зрения лирического героя, сделать «послание» эмоционально насыщенным.

Художественные особенности оригинального текста, вероятно, определили стратегию Бунина-переводчика. Передавая особенности (лексические, грамматические, синтаксические, метасемиотические и пр.) оригинала, т.е. выступая в роли переводчика, Бунин стремится сохранить текст как можно точнее, однако, осознавая, что целью перевода является задача воссоздать текст, не уступающий оригинальному произведению по эстетическому воздействию на читателя, поэт привносит в него и нечто свое – свои знания о мире, свои представления о нем, другими словами, свое «я».

В результате возникает перевод, отражающий не только оригинальный текст, но и привнесенный в него опыт (культурный, национальный, личный и пр.) самого переводчика.

При сопоставлении текстов оригинала и перевода следует отметить стремление поэта к бережному обращению к источнику. В частности, сохранено название стихотворения («Psalm of Life» – «Псалом жизни»), а многие строки оригинала и перевода содержат семантические, грамматические и композиционно-синтаксические переклички, например, самое начало стихотворения:

Tell me not, in mournful numbers, Life is but an empty dream!	– Не тверди в строфах унылых: «Жизнь есть сон пустой!»

или:

Lives of great men all remind us We can make our lives sublime, And, departing, leave behind us Footprints on the sands of time.	Жизнь великих призывает Нас к великому идти, Чтоб в песках времен остался След и нашего пути.

Но, как кажется, для Бунина-переводчика, более важным оказывается не количественные совпадения, а качественные – в содержательном плане. Ему близки установки лирического героя стихотворения, он, как и лирический герой Лонгфелло, убежден, что жизнь – не сон, в ней нужно себя проявить, нельзя быть пассивным и уповать на кого-то, нужно быть активным и действовать.

В переводе Бунин неоднократно подчеркивает необходимость трудиться для того, чтобы достичь чего-то в жизни, используя синонимы «труд», «работа», «действовать», «идти вперед». Жизнь представляется битвой («На житейском бранном поле»). Используя более сильные лексические эквиваленты, переводчик достигает, на наш взгляд, большей эмоциональности повествования, чем в оригинальном тексте, что связано, вероятно, в том числе и с событиями в его личной жизни.

Также следует обратить внимание на то, что в переводе отсутствует (опущена) фраза, указывающая на ситуацию высказывания – «What the Heart of the Young Man Said to the Psalmist» (что сердце молодого человека сказало псалмопевцу), следующая в оригинале сразу за названием стихотворения, что уже изначально предполагает некую переводческую вольность.

Сравнив два перевода И.А.Бунина из Г.Лонгфелло, отметим, что используемые при переводе стратегии, прежде всего, обусловлены жанровыми различиями переводимых текстов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бабореко А.К.* Бунин. Жизнеописание. – М., 2009. – 457 с.

2. *Бунин И.А.* Собр. соч.: В 9 т. – М., 1967. – Т. 9. – 461 с.

3. Весна пришла. Проза, поэзия, литературная критика. – Смоленское книжное издательство, 1962. – 274 с.

4. *Двинятина Т.М.* Поэзия И.А. Бунина: Эволюция. Поэтика. Текстология / Автореферат на соиск. степени доктора филол наук. – СПб., 2015. – 46 с.

5. <Записи> // Бунин И.А. Собр. соч.: В 9 т. – М., 1967. – Т. 9. – С. 356 - 398.

6. *Кузнецова Г.* Грасский дневник. Рассказы. Оливковый сад. – М., 1995. – 512 с.

7. *Мещерякова О.А.* Бунин-переводчик // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11. – С. 270 – 276.

8. Последние новости. – Париж, 1928. – 16 июня.

9. Последние новости. – Париж, 1929. – № 3153. – 9 ноября.
10. РГАЛИ (Российский государственный архив литературы и искусства). – ф. 1292, on. 1, ед. хр. 18, л. 7.
11. РГАЛИ (Российский государственный архив литературы и искусства). - ф. 1292, on. 1, ед. хр. 18, л.. 55–55 об.
12. Сегодня. Рига. – Рига, 1933. – № 311. – 10 ноября.
13. *Шаламов В.Т.* Работа Бунина над переводом «Песни о Гайавате» // Вопросы литературы. – 1963. – С. 54 – 67.

Савилова И.П.
Лошак Г.П.

АНГЛИЙСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОЕННОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В статье даётся дискурсивная характеристика речи военнослужащих Великобритании в плане выявления механизмов взаимодействия военной терминологической лексики и фразеологических единиц, возникших на её основе. Приводятся примеры фразеологизации многокомпонентных военных терминов, а также примеры экспрессивных устойчивых выражений, отражающих реалии армейской жизни.
Ключевые слова: английская фразеология, военный дискурс, фразеологизация, многокомпонентные термины.

Savilova I.P.
Loshak G.P.

ENGLISH PHRASEOLOGY IN THE CONTEXT OF MILITARY DISCOURSE

Abstract. In the article the discoursive character of the language of the military is described. The interaction of the polycomponent military terms and phraseological units is highlighted. Examples of expressive idioms reflecting peculiarities of life in the army are also given.
Key words: English phraseology, military discourse, phraseologisation, polycomponent terms.

Фразеологический фонд любого языка является неотъемлемой частью языковой картины мира народа, говорящего на данном языке. Совокупность представлений, заложенных в образном основании фразеологических единиц языка, имеет непосредственную связь с культурой и свидетельствует о национально-культурном опыте и традициях. Фразеология определяет особенности поведения, образа жизни, мировоззрения, менталитета и идеологии социума, передает заложенные в ней идеи и модели культурного восприятия.

Исследование фразеологизмов с позиции лингвострановедения подразумевает выявление национально-культурного компонента в составе фразеологизмов-реалий, т. е. фактов действительности, объективно присущих только данной этнической общности, фоновых знаний, содержащих характеристики различных наименований, которые требуются для понимания дополнительной информации о культуре, истории, религии, традициях, географии каждого народа.

Военная субкультура, как неотъемлемая часть культуры народов англоговорящих стран, характеризуется наличием особых образов, символов, стереотипов и кодов культуры, с помощью которых происходит

наименование объектов и складывается понимание носителем языка внутреннего и внешнего мира.

Образные системы, лежащие в основе фразеологизмов военного социолекта, позволяют рассмотреть особенности языковой картины мира военнослужащих, выявить морально-нравственные установки и ценности, изучить проявления этнического менталитета, отображенные в семантике фразеологических единиц.

Английская фразеология является конденсатом сложного комплекса истории, культуры и психологии народа, отражением его образного мышления и особенностей речетворчества. Знание военно-исторических фактов реальной действительности, в которой существует данный народ, так называемые «фоновые» знания, обеспечивают адекватное понимание любого текста, объясняют образы, лежащие в основе фразеологических единиц (ФЕ). Всё это свидетельствует о том, что английская фразеология занимает важное место в информационном пространстве военного дискурса. Она пронизывает буквально все сферы человеческого общения, в том числе, повседневное и профессиональное общение военнослужащих.

В статье даётся дискурсивная характеристика речи военнослужащих Великобритании в плане выявления механизмов взаимодействия военной терминологической лексики и фразеологических единиц, возникших на её основе. Военнослужащие являются одной из важнейших социальных групп любого общества. Особенности их социального статуса во многих случаях определяют характер военного дискурса. Это прежде всего военная терминологическая лексика, отражающая военно-исторические события, происходившие в Великобритании на протяжении многих веков. Большое место в военном лексиконе занимают так называемые «многокомпонентные военные термины» (МВТ), состоящие из двух, трёх и более компонентов: a unit of fire (дословно «единица огня») - «боекомплект»; troop basis (дословно «войсковой базис») - «организационно-штатное расписание»; all-weather interceptor fighter - «всепогодный истребитель-перехватчик» и т.д. Как отмечает Б. Локетт [1], нередко МВТ являются прототипами фразеологических единиц, при этом диахроническая связь фразеологического значения оборота и его исконно этимологического значения не утрачивается, что свидетельствует о живой внутренней форме производного фразеологизма. Автор приводит любопытные примеры фразеологизации МВТ. Иллюстрацией эксплицитно выраженной аллюзии на прототип может служить ФЕ **bear the brunt of sth** - «выносить всю тяжесть чего-либо..., принять удар на себя». In Britain the employers' offensive was launched in 1921 and **the brunt of that offensive** upon the working class **was borne by** the million miners of Great Britain. («Morning Star»). Прототипом данной идиомы является термин **bear the brunt of the battle** («принять на себя главный удар противника»), который часто встречается в военных текстах, в том числе, переписке **глав**

государств антигитлеровской коалиции. В приведённом выше примере ФЕ попадает в контекст, который близок **военному** типу текста, поэтому в данном высказывании особенно выпукло проявляются коннотации идиоматических выражений «самоотверженность» и «упорство», которые базируются на ассоциативных связях с денотатом военных терминов.

Однако выраженную аллюзию на прототип (и связанные с ней коннотации) можно обнаружить только в фразеологических единицах, обладающих живой внутренней формой. Во фразеологизмах с утраченной внутренней формой аллюзия, разумеется, не обнаруживается. Так, **bag and baggage** (первоначально термин **bag and baggage** - «со всем имуществом войсковой части и солдатской амуницией») в настоящее время, видимо, утратила свою внутреннюю форму. Доказательством может служить тот факт, что современными английскими военными словарями МВТ **bag and baggage** не фиксируется.

Дистрибуция МВТ в тексте также указывает на его преимущественное употребление в функции обстоятельства **(to march out bag and baggage, retreat with bag and baggage),** где его денотативному значению сопутствовал коннотативный компонент, выражающийся в экспликации степени полноты обстоятельства («целиком и полностью»). Данная коннотация позже перешла в денотативный аспект значения ФЕ, сохранив эмоциональную окрашенность, проявляющуюся в современных употреблениях. Например:

1) Dear boy, this is my secret. I resigned **bag and baggage** from our dear, dear paper, not five minutes ago (E. O'Connor).

2) On my eighth birthday, **with bag and baggage** complete, we all made the toilful journey down into Devonshire, and I was a town child no longer (E. Gosse).

3) If that sort of things happens again, I warn you she will have to go. 1 won't have her in the house. I'll turn her out **bag and baggage** (A. Powell).

Коннотации, связанные с семантической средой, создаваемой единицами военного подъязыка, служат, вероятно, основной причиной фразеологизации военных терминов. По их характеру можно определить связь ФЕ с военной семантической средой [6].

Речь военнослужащих насыщена различного рода интенсифицирущими фразеологизмами, отражающими реалии армейской жизни. Чаще всего их можно наблюдать в диалогах между военнослужащими. Проведя контекстуально-дискурсивный анализ фактического материала, мы выделили наиболее экспрессивные и часто употребляющиеся идиоматичные словосочетания. Приведём несколько примеров [8].

Переосмысленное словосочетание **to fill sb's shoes** означает «заменить кого-то, занять чьё-нибудь место в определённой должности».

Dialogue 1

- You're replacing Sergeant Dickens, he was a good man and well liked.

You'll have to work hard **to fill his shoes.**

- Yes, sir. I will, sir.

Словосочетание **to give sb. a rendezvous time** означает «распекать» кого- то, жёстко потребовать выполнения конкретных обязанностей.

Dialogue 2

- I'll just contact with command post and **give them a rendezvous time,** OK?

- Thank you for your support, sir.

Словосочетание **to do sth. by the book** означает «строго следовать инструкции».

Dialogue 3

- There will be a lot of safety hazards involved and so you **will do this one by the book!**

- We will, sir.

Словосочетание **to lose one's cool** означает «выйти из себя, потерять самообладание».

Dialogue 4

- I'd never seen Sandy **lose his cool** but I understand why he was so angry.

- The incident could have caused a lot of bad feeling toward us.

Фразеологизм **to catch up on old times** означает «предаться воспоминаниям, вспомнить былое».

Dialogue 5

- Look, why don't you stay on afterwords and we **can catch up on old times?**

- That'd be marvelous!

Помимо военных фразеологизмов, значительный интерес представляет использование зоонимов в военной коммуникации для названия реалий армейского быта, а также устойчивых словосочетаний из многих других сфер человеческой деятельности [2; 3; 4; 5; 7].

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы.

1. Английская фразеологическая идиоматика в контексте военно-исторического дискурса находится пока на начальном этапе исследования, что делает её изучение чрезвычайно актуальным как с теоретической, так и с практической точек зрения.

2. Военно-исторический и лингвострановедческий аспекты данной проблемы способствуют аккумуляции ценной информации о языковых процессах в данной сфере.

3. Владение английской идиоматикой является важной предпосылкой для личных, культурных, профессиональных и экономических контактов в мировом контексте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Локетт Б.* Английский язык: вчера, сегодня и завтра. М., 2003. – 498 с.
2. *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. – Рязань: РВВДКУ, 2015. - С.25-28.
3. *Лошак Г. П.* Породы крупного рогатого скота // Методические рекомендации по английскому языку для студентов I-II курсов факультета ветеринарной медицины и биотехнологии для специальностей 111100 (зоотехния), 020400 (биоэкология), ветеринария. Рязань, 2011. 20 с.
4. *Лошак Г. П.* Содержание сельскохозяйственных животных // Методические рекомендации по английскому языку для студентов I-II куров факультета ветеринарной медицины и биотехнологии для специальностей 310700 (зоотехния), 013500 (биоэкология), ветеринария. – Рязань, 2008. – 20 с.
5. *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.- Рязань: РВВДКУ, 2016.- С.150-159.
6. *Смит Л.П.* Фразеология английского языка. М., 1996. – 249 с.
7. *Терлеева Д.А.* Особенности употребления зоонимов в военном дискурсе [Текст]/ Д.А.Терлеева, Г.П.Лошак// Сб.: Коммуникация как средство подготовки специалиста: материалы III Военно-научной конференции курсантов и студентов высших учебных заведений. Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. В.Ф.Маргелова. Рязань,2013. - С.134-136.
8. *Mellor-Clark Simon*. Campaign. English for the Military. Student’s Book II. – Macmillan, 2009. – 143 p.

Сандлер-Апевалина Е.О.
Черникова А.А.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В РОССИИ И В УНИВЕРСИТЕТАХ – ПАРТНЕРАХ РГСУ

Аннотация. В настоящее время в европейских странах существует разветвленная сеть переводческого образования, включающая государственные университеты, государственные и частные институты переводчиков, училища, курсы. В данной статье приводится краткий обзор ведущих учреждений, где происходит обучение переводу.
Ключевые слова: переводчик, система перевода, система подготовки.

Sandler-Apevalina E.O.
Chernikova A.A.

TRAINING SYSTEM OF TRANSLATORS IN RUSSIA AND IN UNIVERSITIES - PARTNERS OF RSSU

Abstract. Most European countries have got an extensive network of translation education, including state universities, public and private institutions of translators, schools and courses. This article provides a brief overview of the leading institutions where translation training takes place.
Keywords: translator, translation system, training system.

Обучение профессиональному переводу и подготовка переводчиков актуальны во всех развитых странах Запада, а также в быстроразвивающихся странах Азии. Любая страна мира сегодня нуждается в выходе на мировые рынки, активном участии в международных отношениях в разных сферах, соответственно, ей необходимы грамотные профессионалы в области перевода для облегчения и повышения качества межкультурной коммуникации.

Потребность в услугах переводчиков в последнее время возрастает. Немецкие исследователи подсчитали, что только в Германии она увеличивалась все последние годы на 14% в год. Количество письменных переводов, например, которые запрашивает народное хозяйство Германии, составляет около 30 млн. страниц в год. Подобная картина наблюдается и в других странах мира.

Высоким спросом на перевод, а также укреплением общественного статуса профессии переводчика объясняется настоящий бум, который испытывает в конце XX - начале XXI столетия переводческое образование.

До XX в. обучение переводчиков во всем мире не имело систематизированного характера, хотя усилия для этого предпринимались в разных странах мира. Можно вспомнить известные монастырские школы, где обучали монахов-переводчиков. Например, одной из крупнейших в X-XI вв. была монастырская школа Ноткера в Швейцарии при монастыре Сан-Галлен, не менее знаменита школа переводчиков в Толедо в XII-XIIIвв.

Специализированные учреждения, готовящие переводчиков, появляются в Европе и на других континентах только в XXв.

Одним из первых таких учреждений были специальные курсы устных переводчиков, открытые в Германии при Министерстве иностранных дел в 1921г. Следом за ними на базе университетов возникают «высшие школы» академического уровня: в Гейдельберге (1935), Женеве (1941), Вене (1943), Париже (1957) [1, с. 47].

Не отставала и наша страна. С первых лет своего существования переводческую специализацию имеет основанный в 1930г. Московский государственный педагогический институт иностранных языков имени Мориса Тореза (ныне Московский государственный лингвистический университет — МГЛУ).

Сейчас в разных странах существует разветвленная сеть переводческого образования, включающая государственные университеты, государственные и частные институты переводчиков, училища, курсы.

Познакомимся с этими возможностями, а также со спецификой обучения на примере нескольких стран. Предварительно отметим, что с 1964г. существует особое международное объединение высших учебных переводческих учреждений, представляющее собой одновременно и экспертный совет по оценке уровня переводческих учреждений CIUTI (Conference Internationale Permanente d'Instituts Universitaires pour la formation de Traducteurs et d'Interpretes). Учебные заведения, входящие в CIUTI, считаются особенно престижными.

В приведенном ниже обзоре, отнюдь не претендующем на полноту, мы познакомимся лишь с некоторыми из ведущих учреждений, где происходит обучение переводу. Наша задача кратко обрисовать их специфику и диапазон дидактических возможностей.

Рассмотрим методики и принципы обучения профессиональному переводу на примере нескольких крупных европейских стран.

Австрия. Обучение переводчиков осуществляется в трех университетах: в Вене, Граце и Инсбруке. Членом CIUTI является только Венский университет. При Венском университете в настоящее время существует Институт подготовки письменных и устных переводчиков. Обучение разбивается на два этапа: подготовительный (4 семестра) и основной (4 семестра). Уже на первом этапе студенты специализируются либо на устном, либо на письменном переводе. В конце обучения студенты защищают дипломную работу по теории перевода, лингвистике или критике перевода. Практика (работа переводчиком) за время обучения должна составлять, как минимум, 4 месяца.

Германия. Профессию переводчика можно получить в одном из восьми государственных университетов (Гейдельберг, Майнц, Саарбрюкен — члены CIUTI; Берлин, Лейпциг, Дюссельдорф, Хильдесхайм, Бонн); в

трех специализированных высших школах (Кельн, Фленсбург, Магдебург), а также в частных учреждениях и на курсах.

В связи с тенденцией последних лет в Гейдельберге, Дюссельдорфе, Хильдесхайме, Бонне и Лейпциге отказались от большей части объема обучения переводу на иностранный язык. Обучение художественному переводу включено в программу только в Дюссельдорфе. На коммунальном переводе специализируется Магдебург. В Боннском университете в качестве языков перевода можно выбрать сочетание восточных и европейских языков. Выпускные экзамены состоят из 5 этапов, в число которых входит защита дипломного сочинения.

Среди частных вузов наиболее известным является Институт иностранных языков и перевода в Мюнхене, где существуют различные комбинации переводческого обучения, включая вечернее, и в среднем оно длится 3 года.

Франция. Всемирно известным учебным заведением является в этой стране ESIT (Ecole Supereure d'Interpretes et Traducteurs) — Высшая школа устных и письменных переводчиков при Сорбонне. Это государственное учебное заведение с конкурсными вступительными экзаменами. Обучение длится 3 года и предполагает очень хорошую подготовку по двум иностранным языкам, которая и проверяется во время конкурсных испытаний. Устный и письменный перевод с самого начала резко отграничены в обучении. Теоретических дисциплин немного: введение в лингвистику (1-й год обучения), введение в теорию перевода (преимущественно анализ дискурса — 2-й год).

Швейцария. В этой стране большую роль играет внеуниверситетское обучение переводу. Только в Женеве Высшая школа перевода входит в состав университета и является членом CIUTI. Здесь обучение длится 4 года. Целенаправленное переводческое обучение начинается только на третий год. Устный перевод отграничен в обучении от письменного. Студенты овладевают двумя иностранными языками и по каждому из них обязаны пройти заграничную практику в течение одного семестра. В число теоретических дисциплин входят лингвистика и лингвистика текста (I курс), теория перевода (III-IV курс). Право и экономика являются обязательными предметами.

Бельгия. Все 5 школ находятся в Брюсселе. Тенденция к переводу только на родной язык.

Великобритания. Обучение устному и письменному переводу осуществляется на специальных магистерских курсах в 5 университетах Англии: Вестминстер, Бат, Салфорд, Брадфорд, Хэрриотт-Уотт. Как и во Франции, предварительным условием для поступления на курсы является достаточная языковая подготовка. Ее доказательством служит, как правило, степень бакалавра по иностр. языкам (филологии). В исключительных случаях к вступительным экзаменам допускаются билингвы с детства с

опытом языковой работы и с высшим университетским образованием в других областях знаний. Вступительные экзамены состоят из 7 видов испытаний. Согласно современным тенденциям, обучение ведется в основном с иностранного языка на родной.

Канада. Профессиональный перевод преподается в университете Оттавы с 1936 года, в университете Макгилла в Монреале с 1943 года, в Университете Монреаля с 1951 года. Он также является членом CIUTI.

Довольно устойчивые континентальные традиции в области подготовки переводчиков резко контрастируют с либеральными. Либеральное отношение преобладает в значительной степени в организации подготовки переводчиков в не франкоязычных частях Канады. Курсы, в основном короткие (один-два года) программы обучения, где студенты должны обладать необходимыми языковыми навыками перед входом в программу.

США. В США известны 4 высших учебных заведения, которые готовят переводчиков: Монтерейский институт переводчиков (Калифорния), Нью-Йоркский университет, Университет штата Айова (специализируется на художественном переводе) и университет в Вашингтоне. Все они входят в CIUTI.

В **Китае** история подготовки переводчиков для удовлетворения социальных и правительственных потребностей восходит к династии Юань.

После создания Китайской Республики в 1911 году не было фиксированной политики в отношении обучения переводчиков, и большинство специалистов – самоучки [2, с. 63]. В Китайской Народной Республике обучение переводу ведется без отрыва от производства и предоставляется лицам, избранным для работы в государственных ведомствах, связанных с иностранными делами.

В **Гонконге** начальная подготовка ведется с середины 1980-х годов, когда она стала доступной для студентов университетов Гонконга.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Латышев Л.К., Семенов А.Л.* Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003. – С. 192.

2. *Муратова И.А., Шишкина Т.Н., Шукунда С.З.* Практика письменного перевода для студентов гуманитарных специальностей. Учебное пособие (книга для студента). – Москва, Информационный центр ВНИИгеосистем, 2002. – С. 149.

Софронова Л.В.

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В докладе рассматриваются основные пути обновления общественно-политической лексики современного турецкого языка, которыми являются: заимствование, включая семантическое калькирование, деархаизация, неосемантизация, словообразование. Дается краткая характеристика этих способов обогащения словарного состава, приводятся примеры. Особое внимание уделяется контекстуальной синонимии как характерной черте общественно-политического дискурса, тесно связанной с неосемантизацией, занимающей важное место среди способов пополнения словарного состава общественно-политической сферы.
Ключевые слова: турецкая общественно-политическая лексика, контекстуальная синонимия, неосемантизация, деархаизация, заимствования, словообразование

Sofronova L.V.

WAYS OF ENRICHING TURKISH POLITICAL VOCABULARY

Abstract. Being an adaptive system vocabulary is constantly adjusting itself to changing requirements and conditions of human communication, cultural and other needs. The report deals with ways of enrichment of political vocabulary of the modern Turkish language, which are borrowing, including semantic loans, dearchaization, neo-semantization, word formation. Special attention is paid to contextual synonymy as a characteristic feature of modern political discourse, which is closely related to neo-semantization.
Key words: Turkish political vocabulary, contextual synonymy, borrowing, dearchaization, neo-semantization, word formation

Общественно-политическая лексика (ОПЛ) является наиболее подвижной, открытой трансформациям и потенциально емкой составляющей лексической системы языка. Процессы обновления лексического состава языка в настоящее время, эпоху информационных технологий, происходят особенно интенсивно. В этом отношении ОПЛ, подверженная в наибольшей степени изменениям в силу своей специфики функционирования, является крайне интересным объектом для исследования.

В турецком языке последнего десятилетия пополнение ОПЛ реализуется несколькими способами такими, как: заимствование, деархаизация, словообразование, неосемантизация. Вследствие исторических причин в XX веке лексический состав турецкого языка претерпевал изменения путем целенаправленной замены арабо-персидских заимствований словами, образованными от собственно тюркских основ. Этот процесс возглавляла и возглавляет до сих пор государственная организация – Турецкое лингвистическое общество. В XXI веке в политической сфере мы наблюдаем обратный процесс – деархаизации:

введения в актуальный повседневный политический обиход архаизмов преимущественно арабского происхождения (muhatap – коллега, itidal – рассудительность (здравый смысл), misilleme – зеркальный, bertaraf etmek – ликвидировать). Активным проводником этого процесса является президент Турецкой Республики Реджеп Тайип Эрдоган, который практически в каждой своей речи реанимирует несколько редко употребляемых арабских слов, тюркские эквиваленты которых уже прочно обосновались в языке. Как справедливо отмечает российский тюрколог А.А. Костюхин, «…использование арабизмов в политическом дискурсе современного турецкого языка служит в первую очередь достижению цели эффективного воздействия на аудиторию и демонстрации реципиенту уникальности оратора» [2, с. 277]. Деархаизация как способ обновления лексического состава языка свойственна не только политическому дискурсу, но и газетному (медийному) и профессионально-ориентированному – дипломатическому, в котором традиционно сохраняется больший по сравнению с другими областями словарный запас арабо-персидских заимствований. По мнению российского тюрколога А.В. Штанова, «речевое ядро ОПД, его консервативный строгий компонент – язык дипломатии не вступает в противоречие с подвижной и динамичной периферией ОПД, а, наоборот, они взаимодополняют друг друга, а также ситуативно взаимопроникают друг в друга» [4, с. 75]. Особенно широк диапазон послелогов арабского происхождения, используемых в дипломатических документах и событийной хронике (takiben – вслед за…, temsilen – представляя, refakaten – сопровождая, hitamında – по завершении). Для турецкого языка, как и для большинства языков мира, английский язык, остающийся по-прежнему доминирующим языком в СМИ, является самым распространенным источником для заимствования политически актуальных лексем (mesaj vermek – выступить с обращением, сообщить, marjında – на полях (форума), sempatizan – сочувствующий, vizyon – видение, представление о…, format – формат, platform – платформа, основа, atmosfer – атмосфера, sinyal – сигнал, знак). Турецкие лингвисты также разделяют эту точку зрения, отмечая, что собственно неологизмы и заимствования присутствуют в языке в значительном объеме при явном преобладании заимствований из английского языка [1, с. 13]. Наряду с прямым заимствованием весьма распространено и лексико-семантическое калькирование новых терминов (çatışmasızlık bölgesi – зона деэскалации, yol haritası – дорожная карта, yumuşak güç – мягкая сила, üçlü mekanizma – трехсторонний механизм).

Активно происходит обновление ОПЛ и путем неосемантизации, благодаря которой формируется новый кластер слов в политической сфере, являющих собой воплощение такого свойства общественно-политического дискурса, как контекстуальная синонимия. Ряд лексем, активно бытующих в языке, в политическом контексте получают другие оттенки значения

(değerlendirmek – оценивать →сообщать, обсуждать, kısıtlamalar – ограничения→санкции, aile fotografı çekimi – семейная фотосъемка→ общее фотографирование лидеров саммита, yoğun – интенсивный→насыщенный, плотный, (tarihe, başırıya) imza atmak – подписать→ войти в историю, достигнуть успеха). Заметна тенденция перехода профессиональной технической или отраслевой лексики в общественно-политическую сферу, что придает политическому тексту оригинальность и свежесть восприятия, способствуя привлечению читательского внимания к описываемым событиям (püskürtmek – распылять→отразить (атаку), arındırmak – очищать от примесей→зачищать (территорию от террористов), демилитаризировать, perçinlemek – заклепать→укрепить, kenetlemek – зажимать, скреплять скобой→состыковываться, занимать единую позицию по к-л вопросу). В некоторых случаях данный процесс можно справедливо отнести к детерминологизации (açılım: в астрономии – небесная долгота; в электронике и электротехнике – разгруппирование электронов, расфокусировка; в математике – расширение (алгебраическое); в ОПЛ – прорыв, перспектива развития, выход на новый уровень).

Словообразование, не являясь ведущим способом обновления лексического состава ОПД, не столь широко, как ранее, применяется и в рассматриваемой нами области, нельзя не упомянуть о некоторых неологизмах, появившихся в ОПД именно этим путем (sürt-mek→sürt-**üş**-mek – иметь трения по к-л вопросу, ört-mek(покрывать)→ört-**üş**-mek – совпадать (о позициях, взглядах), yoğun(интенсивный)→ yoğun-**laş**-mak – концентрироваться, интенсифицироваться, sun-mak(предоставлять)→sun-**um** – доклад, mevki(должность, позиция)→mevki-**daş** – коллега (имеющий то же должностное положение, занимающий тот же государственный пост), sığın-mak(укрываться)→sığınma→sığınma-**cı** – беженец, kapsa-mak(охватывать)→kapsa-y-**ıcı** – инклюзивный, belirle-mek (определять) →belirle-y-**ici** – определяющий).

Процесс обновления ОПД, столь интенсивно и разнопланово протекающий в наши дни в лексико-семантическом русле, затрагивает и грамматико-синтаксические аспекты турецкого языка, внося свои коррективы в способы связи имен существительных, укрепляя роль атрибутивных форм имен существительных в предложении, изменяя форму употребления широко распространенных послелогов в роли обстоятельств времени, расширяя диапазон глаголов, традиционно вводящих косвенную речь, а также вводя новые способы передачи прямой речи в предложении [3]. Таким образом, ОПЛ является важной сферой функционирования языка, в которой ярко проявляются современные тенденции его развития и, в частности, пути лексико-семантического обновления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Акалын Ш.Х., Тургунбаер Д.* Неологизмы и новые слова в турецком языке XXI века // Российская тюркология. 2015. № 2(13). С.13-23.

2. *Костюхин А.А.* Особенности функционирования арабских заимствований в политическом дискурсе современного турецкого языка // Актуальные проблемы арабской филологии: Сборник научных трудов. К 125-летию со дня рождения Х.К.Баранова и К.В.Оде-Васильевой. М.: МГИМО-Университет, 2018. С.275-279.

3. *Софронова Л.В.* Новые тенденции в развитии турецкого языка в сфере общественно-политического дискурса// Восточный альманах: сб. науч. ст. Вып. II. М.: Дипломатическая академия: Квант Медиа, 2018. С. 139-153.

4. *Штанов А.В.* Лексико-семантическая дифференциация способов выражения актуальных смыслов (на материале турецкого и русского политического дискурса) // Языки и культуры. К юбилею Людмилы Георгиевны Ведениной. М.: МГИМО(У) МИД России, 2013. С. 73-83.

Тетёркина О.А.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Аннотация. Данная статья посвящена одной из задач обучения иностранному языку - развитию коммуникативных навыков и проблеме перевода при изучении идиоматических выражений на занятиях по английскому языку. В статье представлены примеры различных идиоматических выражений, при переводе которых возникают определенные проблемы, т.к. многие из них нельзя дословно перевести на русский язык, например, названия брендов, известных во всем мире, названия фильмов. Также в статье даны примеры наиболее часто используемых идиом и предложений с ними.
Ключевые слова: идиоматика, идиомы, бренд, дословный перевод, коммуникативные навыки.

Tetyorkina O.A

SOME PROBLEMS WHEN TRANSLATING ENGLISH AND AMERICAN IDIOMS IN CLASS

Abstract. The article touches upon one of the tasks in teaching a foreign language - how to develop skills of communication and the problem of translation while learning idiomatic expressions in class. The article presents some examples of various idiomatic expressions which are difficult to translate (some well- known brands, names of movies, etc). Some examples of widely- used idioms and sentences with them can also be found here.
Key words: idiomatics, idioms, brand, word for word translation, skills of communication.

Идиоматика - неотъемлемая часть любого языка. Она широко употребляется в устной речи, газетных статьях, художественной литературе, делая язык изложения более ярким и красочным. Нередко идиомы встречаются в названиях песен и кинофильмов. Без знания идиом невозможно понять юмор, т.к. именно в шутках и анекдотах часто обыгрывается многозначность идиоматических выражений.

Под идиомой (фразеологизмом) в нашем выступлении мы будем придерживаться определения, данного Н.М.Шанским, что «фразеологизм, фразеологическая единица – общее название семантически несвободных сочетаний слов, которые не производятся в речи, а воспроизводятся в ней в социально закрепленном за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава» [5, с. 7]. Из данного определения можно выделить такие отличительные черты фразеологической единицы, как её устойчивость, воспроизводимость и семантические сдвиги в значениях лексических компонентов [4, с. 211]

Владение иностранным языком не ограничивается знанием лексики и грамматики. Необходимы обширные экстралингвистические знания об истории, укладе жизни, бытовых реалиях. Одним из источников этих знаний являются пословицы, поговорки и фразеологизмы. Они отражают

особенности мышления народа, его мировоззрение и менталитет. Из поколения в поколение через них передаются традиции разных народов, выражая их материальную и духовную культуру. В межличностном общении с носителями языка, как в деловых, так и повседневных контактах, знания в этой области помогут избежать некоторых коммуникативных неудач и будут способствовать дальнейшему общению [1, с. 47].

Как персонаж пьесы Мольера «Мещанин во дворянстве» не отдаёт себе отчёта в том, что всю жизнь говорит прозой, так и мы не подозреваем, что в названиях многих привычных предметов и явлений повседневности существует скрытый смысл, выраженный идиомами (английскими и американскими).

Сегодня на российском рынке появилось много брендов, известных во всём мире, однако в нашей стране специфика их названий зачастую утрачивается – либо по причине авторской трансформации фразеологизма, либо из-за незнания [8, с. 100] А между тем, они значимы и, по мысли создателей, должны влиять на ваш выбор.

Так в шампуне “Head and shoulders” заложена идея превосходства (to be head and shoulders above - быть на голову выше других), а символ и название оператора мобильной связи Beeline - ничто иное, как идиома, означающая быстрое движение пчелы по прямой. (to make a beeline to smth - кратчайшим путём).

Теперь, приобретая шампунь “Head and shoulders”, вы почувствуете себя на голову выше, а используя сеть Beeline - устремитесь к поставленной цели кратчайшим путем.

Сейчас в России большой популярностью пользуются американские фильмы, но с исчезновением института редакторов падает уровень дубляжа и перевода названий. “Diamond Cuts Diamond” - «Алмаз режет алмаз») (нашла коса на камень, один другому не уступит), “Ants in the Pants” - «Муравьи в штанах» (на месте не сидится), “The Quick and the Dead” - «Быстрый и мёртвый» (живые и мёртвые), “The real Mc Coy” - «настоящая Маккой» (истинный, настоящий), “And all that jazz” - «Весь этот джаз» (и т.д., и все такое), представляют собой дословный перевод идиом и никак не способствуют пониманию фильма, вызывая лишь улыбку и недоумение.

Возьмём, например, образные выражения, использованные авторами в названиях популярных английских учебников “Inside out”, “Cutting Edge”, “Headway”, “Wavelength” Создатели данных пособий выбрали их для красочности и привлечения вашего внимания, но все они являются частью английских идиом и авторский посыл, заключенный в них, понятен далеко не всем.

To know smth inside out - собаку съесть; знать как свои 5 пальцев.

To be on the cutting edge of-в авангарде, на гребне волны, на переднем плане.

To make headway- преуспеть, продвинуться, идти вперёд.

To be on the same wavelength- быть на одной волне, говорить на одном языке.

Так, попадая впервые в англо-говорящую среду (например, в Америку) с приличным, как вам кажется, знанием английского языка, вы испытываете большое разочарование. Оказывается, американская бытовая речь очень далека от тех книжных образцов, с которыми вы сталкивались в процессе учёбы. Она чрезвычайно насыщена идиомами.

Часть из них вы встречаете с радостью, как старых знакомых, т.к. они имеют близкие русские аналоги. Например, *Take the bull by the horn,* дословно переводится как «взять быка за рога» и имеет тот же смысл.

Иногда не составляет труда догадаться о значении фразы, хотя вы, скорее всего, выразили бы ту же мысль иначе, менее привычно для американского уха в данной ситуации. Когда смотритель дома пишет вам записку: “Please, ring my bell”, что дословно означает «позвоните мне в дверь, пожалуйста», вы понимаете, что он просит вас зайти. Однако очень часто вы впадете в отчаяние, оттого что все слова в предложении вам знакомы, а смысл его ускользает. Так, “Dick was fit to be tied” соответствует выражению “Dick was furious, m.e.” «Дик был в ярости» или «вне себя».

Работа с идиомами, имеющими в своем составе зоонимы, т.е. один из составных элементов – название животного, птицы, рыбы, насекомого - показывает, что общего имеют разные народы и в чем они различаются.

Иногда понимание такой идиоматики не вызывает затруднений, так как в обоих языках они эквивалентны. [3]

Cat and dog life - как кошка с собакой

To play cat and mouse - играть в кошки-мышки

Crocodile tears - крокодиловы слёзы

Wolf in sheep’s clothing - волк в овечьей шкуре (His kindness is fake what a wolf in sheep’s clothing! - Его доброта притворна, что за волк в овечьей шкуре!)

Среди них встречаются идиомы, попавшие в русский и английский язык путем заимствования из латинских, древнегреческих источников или библеизмы (например: «собака на сене» - *dog in the manger*; «золотой телец» - *the golden calf*) [2, с. 86]

В других случаях животное знакомое, но в русском языке используется другое животное: *When pigs fly! - когда рак на горе свиснет;* d*og-eat-dog - человек человеку волк (There’s a dog-eat-dog attitude in the business world today - чтобы добиться успеха в мире бизнеса, нужно идти по головам других).*

Во многих случаях в русских идиомах, которые аналогичны английским, просто отсутствует название животного, например;

Every dog has its day - Будет и на нашей улице праздник;

Dog days - самые жаркие дни лета;

Dog's breakfast - беспорядок, неразбериха (She tried to cut her hair and made a real dog's breakfast of it - Она пыталась подрезать волосы, но вышло очень неаккуратно);

Dog and pony show - хорошо поставленное представление (Everybody knew that her lesson was a dog and pony show - Все знали, что её урок был хорошо поставленным представлением);

Go to the dogs – разориться (He thinks the company will go to the dogs. Он думает, что компания разорится);

Tail wagging the dog - хвост виляет собакой, ситуация, когда кто-либо незначительный держит все под контролем (It's a case of the tail wagging the dog- Это случай, когда хвост виляет собакой);

Small dog, tall weeds - человек, неспособный выполнить какое-либо задание, маленький пёс - высокая трава (It may be too difficult for Jane to hold the meeting - small dog, tall weeds. Для Джейн может быть сложно вести встречу, вряд ли она справится).

Как можно видеть из приведенных примеров, в английском языке много фразеологических выражения, имеющий в своем составе слово «собака».

Среди часто встречающихся животных есть «кошка», «цыпленок», «корова», «лошадь», например:

A real cool cat - очень хладнокровный человек;

You look the cat's whickers - ты сегодня прекрасно выглядишь;

To be the cat's whickers - супер, класс, то, что надо;

Chicken feed - гроши, мелочь.(Do you expect me to work for chicken feed? – вы думаете, что я буду работать за гроши?);

No spring chicken - не первой молодости (I don't know how old she is but she's no spring chicken! – Я не знаю, сколько ей лет, но она уже немолода);

Chickens come home to roost - как аукнется, так и откликнется, не рой другому яму, сам в неё попадешь;

Holy cow! - Боже мой! Вот это да! Ну и ну! Не может быть!

Till the cows come home- до второго пришествия (You can ask till the cows come home but I'm not telling you the truth!- Ты можешь спрашивать, сколько тебе угодно, но я не скажу тебе правду!);

Straight from the horse's mouth - из достоверных источников, из первых рук (Mike was appointed manager – I heard it straight from the horse's mouth. Майка назначили управляющим, я точно знаю);

To flog a dead horse - зря тратить силы (She will never play chess- don't flog a dead horse- она никогда не будет играть в шахматы, не трать время зря).

Встречаются животные – редкие гости в русской идиоматике:

Monkey see, monkey do - с кем поведешься, от того и наберешься (I know if our son watches cruel cartoons, he will behave the same way - monkey see, monkey do. Я знаю, если наш сын будет смотреть жестокие мультфильмы, он будет точно так же вести себя - дурные примеры заразительны);

Smell a rat - чуять недоброе, подозревать нечестную игру (I smelled a rat the minute I saw her smile - я почувствовал неладное, как только увидел её улыбку)

Donkey's years - очень долгое время (The couple have been living here for donkey's years! - Эта пара живёт здесь уже тысячу лет!);

Eat crow- признать своё поражение, неправоту (He had no option but to eat crow and admit that his supposition was wrong - Ему ничего не оставалось, как признать, что его предложение было неверным);

Stool pigeon – стукач (I don't trust her - she's a stool pigeon. - Я ей не доверяю, она - стукач)

Bee's knees - верх совершенства, предел мечтаний.

Not everyone is a social butterfly- не всем так легко в общении.

Кроме того есть фразеологические единицы с названиями животных, ареал обитания которых не совпадает с территорией расселения древних славян, или не характерен для их повседневной жизни.

To play possum - прикидываться бесчувственным, равнодушным, больным, мёртвым;

To have a whale of a time - отлично проводить время (We had a whale of a time at Mary's birthday party.Мы отлично повеселились на дне рождения Мэри);

A publicity hound – любитель саморекламы, хвастун.

Из всего выше перечисленного видно, что идиоматика является неотъемлемой частью английского языка, и очень важно прямо с первых занятий изучать её и употреблять в разговорной речи как можно больше различных идиоматических выражений. Всё это будет способствовать в дальнейшем развитию коммуникативных навыков у обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гусарова Н.Г.* Выражение отношения русского народа и англичан к «труду» и его антагонисту «безделью» через поговорки, пословицы и фразеологизмы // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. М.: 2017. С.46-50.

2. *Плескачева Я.С.* Лингвокультурологические особенности пословиц с зоонимами в английском, немецком и русском языках // Lingua mobilis. № 5 (51). Челябинск. 2014. С. 83-90.

3. *Романович М.Ю., Маткова М.В.* Этнокультурный компонент современного перевода (на материале английской фразеологии) // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. М.: 2017. С. 191-195.

4. *Струнков Е.С., Косенко А.А.* Лингвокультурологическая специфика фразеологизмов с зоонимами в английском и русском языках. (Электронный ресурс) URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/194031/1/210-214.pdf (Дата обращения 22.01.2019)

5. *Шанский Н.М.* Фразеология современного английского языка / Н.М.Шанский. СПб.: Специальная Литература, 1996. 192 с.

8. *Ярославцева Е.Ф., Гараева М.В., Федорова Л.Ю.* Фразеологические единицы в английском языке и их русские контекстуальные эквиваленты // Филологический аспект. Н.Новгород. № 11 (43). 2018. С. 94-100.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. *Карпова М.В.* Словарь живых идиом американского английского языка. Астрель. М.: 2004.

2. *Шитова Л.Ф., Брускина Т.Л.* Англо-русский словарь идиом и фразовых глаголов. Антология. М.: 2007.

3. *Брускина Т.Л., Шитова Л.Ф.* Русско-английский словарь образных слов и выражений. Антология. М.: 2008.

Тюрева Л.С.

ПУТИ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ СОВРЕМЕННОГО АРАБСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА. ТЕРМИНОЛОГИЯ

Аннотация. Статья посвящена современным тенденциям в развитии словаря арабского литературного языка, в частности, способам заполнения терминологического вакуума. Анализ возникших за последний период времени неологизмов демонстрирует активное использование языком традиционных методов пополнения словаря путем расширения семантики слова, образования слов по аналогии, иностранных заимствований. Наряду с этим, отмечены некоторые новые тенденции в области словообразования.
Ключевые слова: пополнение словаря, расширение семантики, аналогия, заимствование.

Tyureva L.S.

WAYS OF DEVELOPMENT OF THE MODERN STARDARD ARABIC VOCABULARY. TERMINOLOGY

Abstract. The article examines contemporary trends in development of the Modern Standard Arabic's vocabulary, in particular, means of filling the void in terminology. The analyses of recently appeared neologisms demonstrate active use of traditional ways in order to update the vocabulary by semantic broadening, analogical word-formation, foreign linguistic borrowing. At the same time it indicates some new trends in word-formation.
Key words: vocabulary update, semantic broadening, analogy, borrowing.

Общие замечания

Поскольку язык – социальное проявление человеческой природы, то он непрерывно развивается сразу на нескольких уровнях, в первую очередь на лексическом как самом подвижном. Этого требует необходимость номинации новых явлений и понятий и, таким образом, модернизации словаря. Обновление языка проявляется, с одной стороны, в приобретении имеющимися словами новых значений, чаще при сохранении старых значений, либо, с другой стороны, в появлении новых слов на основе арабского корнеслова по известным словообразовательным моделям и, наконец, в активном заимствовании лексики из других языков. Необходимость заполнения пробелов в лексике заставляет обращаться к другим языкам и создавать с помощью национальных морфологических средств новые слова по иноязычным образцам. Таким образом происходит обновление литературного языка путем заимствования.

Лексико-семантические влияния иностранных языков проявляются в появлении новых слов-заимствований, слов-калек, значений-заимствований, причем согласно правилу словообразовательной аналогии чужое слово, как правило, подводится под арабские модели. Такими же путями решается возникшая острая проблемы терминологического голода.

Число производных неологизмов возрастает главным образом за счет именной лексики, неологизмы-глаголы более редки [2, с. 67]. Среди неологизмов-глаголов все большее значение приобретают деноминативы.

Предметом данной работы является анализ отмеченных нами за последний период времени изменений в арабском словаре, пока не зафиксированных лексикографами. Мы коснемся также проблемы терминологии, ограничившись широкоупотребительными терминами, не углубляясь в сферу специальной и научной терминологии.

Некоторые современные тенденции в развитии словаря арабского литературного языка

1) Расширение семантики слова за счет нового значения

Традиционным способом приобретения словами новых значений в арабском языке в диахроническом аспекте считается переход от конкретного значения к абстрактному, отвлечённому, но не менее частым является и обратное направление, от абстрактного к конкретному. Оба этих способа характерны не только для глагола, но и для имен, которые приобретают новые значения в результате изменения предметно-понятийного содержания слова, т.е. когда перенос слова как названия с одного предмета на другой представляет собой простую смену предмета, о чём писал советский арабист Владимир Белкин [2, с. 131]. Появление неологизмов происходит, когда произошедший на стадии словоупотребления семантический сдвиг получил общественную санкцию, принят языковым коллективом в качестве новой единицы номинации, регулярно воспроизводимой в речи. Таким образом, возможен переход окказионального в узуальное, закрепление контекстуальных смысловых приращений, т. е. переход приобретаемых в контексте оттенков значения в самостоятельное значение.

Речь идет о таком изменение значения слова, которое принято называть «семантическим сдвигом» и которое характеризуется как «переход от одного видового значения к другому видовому значению в пределах рода».[3, с. 40]. Данный семантический сдвиг может означать развитие значения от конкретного к абстрактному. Такая эволюция значения слова является универсальной тенденцией языкового развития. Применительно к арабскому языку, данный тип семантических смещений свойственен глаголам (их масдарам и причастиям), благодаря чему последние расширяют свои лексико-грамматические связи. Так, глагол II породы سرّب, объединивший в себе значения глаголов I породы (у) سَرَبَ «пастись на свободе» и (а) سَرِبَ «течь, протекать, пропускать воду», изначально имел конкретное узкое значение «пускать пастись на волю» и «незаметно пропускать воду». Глагол V породы تَسَرَّبَ означал «просачиваться». Однако в процессе развития языка данный глагол

(масдар) получил новое контекстуальное значение «утечка информации», а затем и значения глагола II породы сместились к более абстрактным «незаметно пускать, посылать» и распространились на более широкий круг объектов, что позволило появиться такому термину, как تسريب المعلومات «информационный вброс», т.е. «незаметное выпускание информации на волю», в информационное пространство.

Развитие значения может идти и от абстрактного к конкретному. В арабском языке объектом таких семантических сдвигов чаще всего становятся масдары и имена действующего. Глагол II породы طوّر имеет максимально абстрактное значение направленного действия «развивать что-либо», который, как и его масдар تطوير, к сегодняшнему дню приобрел новое, более конкретное значение «разрабатывать», например, ألبحث والتطوير في مجال الدفاع البيولوجي «исследования и разработки в области биологической защиты», или تطوير إستراتيجية عالمية لمكافحة الإرهاب «разработка глобальной стратегии борьбы с терроризмом».

Примеры таких семантических сдвигов не являются единичными. Ниже приводятся примеры глаголов, получивших в последний период времени значения, не отмечавшиеся раньше и незафиксированные в словарях. Другими словами, в данных лексических единицах имело место расширение семантики с приращением смысла.

Глагол	Прежние значения	Новые значения
إعْتَمَدَ على	полагаться на; решаться на; опираться на; руководствоваться чем; санкционировать (что)	зависеть от
سَيْطَرَ على	главенствовать, господствовать, властвовать (над чем)	контролировать (что)
إحْتَوَى على	охватывать, содержать, заключать в себе (что)	сдерживать, локализовать, контролировать, подчинять (кого, что)
تَرَاجَعَ	отступать, отходить назад; регрессировать	падать, снижаться, сокращаться (о ценах и др.)
طَاوَلَ	стараться стать выше, соперничать в росте; стараться оттянуть, затягивать; делать долго	затрагивать, касаться, достигать
سَوَّقَ	сбывать, направлять на рынок	заниматься маркетингом

Метонимия как один из способов переноса наименования с одного предмета или явления на другой (переименование) сводится к ассоциации по смежности. При этом слово, обозначающее какое-либо явление, предмет, обозначает смежное явление. В современном арабском языке немало неологизмов, образованных этим способом.

Имя	Прежнее значение	Новое значение

مُفَارَقَةٌ	1) различие, разница; 2) шутка, забава;	парадокс
مِلَفٌّ	1) сверток; 2) папка, досье;	проблема
هُوِيَّةٌ	1) сущность; 2) личность, индивидуальность;	идентичность
صِدْقٌ	правдивость, честность, искренность	صِدْقِيَّةٌ надежность
فَجْوَةٌ	промежуток, брешь, пробел	разрыв, пропасть (в переносном смысле)
بُعْدٌ	1)расстояние, дистанция; 2) размер	аспект
إبتزاز	похищение; присвоение; выманивание	шантаж
تداعيات	ед. ч. – угроза развала, разрушения	(негативные) последствия
إحاطة	1) окружение, охватывание; 2) осведомление	брифинг
رسالة	письмо, сообщение	месседж (скрытое послание)

Изменение значения слова بُعْدٌ (мн. число أبعاد), означающего «расстояние, дистанция» и «размер», является примером семантического сдвига с метонимическим переносом значения. Значение этого арабского слова как «размер» подразумевает также физические габариты предмета и включает в себя длину, ширину и высоту, что означает определение размеров в нескольких проекциях. Современным примером использования этого слова может служить перевод английского термина 3D (3-dimensional – «трехмерный») на арабский язык как ثلاثي الأبعاد , т.е. объект или пространство, имеющее три измерения. При использовании этого арабского слова в единственном числе в новом для него значении мы имеем дело лишь с одной стороной рассматриваемого предмета или явления, которая в широком, абстрактном смысле называется «аспектом».

Еще одним способом переноса наименования с одного предмета или явления на другой является метафора. Перенос в этом случае происходит на основании наличия между предметами, явлениями какого-либо общего признака, сходства. Примером метафорического смещения значения слова является существительное هامش ـ(هوامش) , которое, согласно арабско-русскому словарю Х.К.Баранова [1, стр. 860], имеет значения «поле» (книги), «окраина, опушка». Однако в новостных статьях на политические темы данное слово употребляется в первоначально несвойственных ему

контекстах в сочетании со словами «саммит», «конференция», напр. على هامش المؤتمر «на полях конференции». Слово «поля» употребляется метафорически, утратив в данном случае свое исходное «материальное» значение и расширив семантический объем.

2) Образование новых слов по аналогии

Образование слов по аналогии служит важным средством для расширения словаря по известным словообразовательным моделям. По мнению В.М. Белкина, это вытекает из сущности арабского словообразования, где легко допускается образование новых слов по существующим моделям и даже отдельным образцам [2, с. 67].

Речь идет о появлении новых лексических единиц, образованных по словообразовательным типам. Таким образом, важнейшее значение имеет словообразовательная аналогия, под которой понимается создание новых производных слов по образцу уже существующих. По мнению ученого, исторически словообразовательная аналогия играет все возрастающую роль [2, с. 67]. В этом смысле интересен пример с описанным выше существительным هامش (هوامش). В силу изменившегося значения этого слова и использования его в других, первоначально несвойственных ему контекстах, заработали процессы образования слов по аналогии, результатом которых стало появление новых лексических единиц. Существовавшее ранее прилагательное получило новые значения: прилагательное هامشي «написанный на полях», «окраинный», «побочный, дополнительный» получило новые значения: «маргинальный», «мелкий, незначительный» (المنتج الهامشي «мелкий производитель»). Стали использоваться глагол II породы همّش «вытеснять на обочину, маргинализировать» и термин с масдаром этой породы تهميش إجتماعي إقتصادي «социально-экономическая маргинализация». Таким образом, был построен новый словообразовательный ряд.

Подобно этому имя существительное حافز «побуждение, стимул, импульс» послужило основой для образования «по аналогии» глагола حفّز «стимулировать» (а также его масдара и причастий), но при этом глаголы V и VIII пород от данного корня сохранили свои прежние значения «быть готовым, готовиться».

Примерами образования новых лексических единиц по аналогии являются также слова عَوْلَمَةٌ «глобализация» и خَوْصَصَةٌ «приватизация». По логике словообразовательных моделей, для образования термина «глобализация» от слова عَالَمٌ следовало бы использовать модель II породы от корня علم «делать всемирным», а для термина «приватизация» от خَاصٌّ «частный, собственный» - модель II породы от корня خصص. (Ранее таким путем появился, например, термин تأميم «национализация» от слова أمة «нация»). Но оба слова تعليم и تخصيص уже имеют свои устоявшиеся значения. В поисках решения этой проблемы язык нашел другую модель عَوْفَلَ, которую Б. М. Гранде рассматривает как параллельную или

аналогичную модели II породы и которая используется при отыменном образовании глаголов [4. с. 72]. Термин عَوْلَمَةٌ (от глагола عَوْلَمَ) «глобализация» сразу занял свое место в словаре, а термин «приватизация» до сих пор «не устоялся». На первых порах в этом значении использовали слово تَخْصِيص, но довольно скоро от него отказались в силу указанной выше причины. Сейчас можно встретить следующие варианты этого термина:

خَصْخَصة
خَوْصَصَة
تخاصّية

Что касается последнего варианта, то это слово представляет собой имя абстрактное, образованное от масдара глагола VI породы تَخَاصَّ «приватизировать (множественно)». Такой глагол в словаре не приводится. Значит, речь в этом случае идет об образовании новой лексической единицы по аналогии.

Но язык стремится к единообразию в том, что касается терминологии, и каким будет окончательный вариант термина «приватизация» – покажет будущее.

В этой связи следует отметить, что процесс отбора лексических единиц и терминов продолжается непрерывно, и мы являемся свидетелями вытеснения ранее широко употреблявшихся слов новыми, лингвистически более точными. Например:

Русский перевод	Прежнее слово	Новое слово
бюджет	ميزانية	مُوَازَنَة
демонстрация	مُظاهَرة	تَظَاهُرة
нефтеперегонный завод	مصنع تكرير النفط	مصفاة

В последнем случае словосочетание, образованное способом калькирования, заменено словом, образованным по арабской модели «имени орудия, инструмента». Новое слово отвечает требованию лаконичности.

3) Иностранные заимствования в области терминологии

Множество неологизмов попадает в язык именно в качестве терминов. В арабском языке широко используется терминирование уже существующих слов общего словаря. Легко стало термином прилагательное رقمي «цифровой», которое имело такой же перевод в качестве нетерминологического слова. Однако в сочетании رقمية الإقتصاد «цифровизация экономики» перевод слова رقمية уже не соответствует его словарному значению «численность, количественный состав». Таким образом, слово терминировалось.

Использование слов общего словаря для образования терминов основано на поисках ассоциации, сходства между тем, что уже есть, и тем, что должно получить наименование. Примерами таких неологизмов являются:

Арабское слово	Словарное значение	Значение термина
تنويع	видоизменение, (делание разнообразным)	диверсификация
تضخم	увеличение, расширение	инфляция

تسويق	сбыт	маркетинг
موقع	местоположение, позиция	сайт
حساب	исчисление, счет, расчет, отчет	аккаунт
رقمي رقمية	цифровой численность	цифровой цифровизация

Термин «инфляция» первоначально представлял собой словосочетание «التَّضخُّم المالِيّ» (денежное разбухание, или разбухание денежной массы), но постепенно термин-словосочетание стал термином-словом за счет эллиптирования прилагательного.

Выбор арабских эквивалентов для существующих иноязычных терминов во многих случаях затруднителен. При невозможности создать адекватный эквивалент средствами арабского языка происходит прямое заимствование терминов. Так за последний период пришли в арабский язык термины كمبيوتر «компьютер», إنترنيت «интернет», تويتر «твиттер» и многие другие.

Иностранные слова и термины, имеющие более простую основу, могут подвергаться процессу ассимиляции. На них не только распространяются все положения арабской грамматики, но они получают способность образовывать производные формы по аналогии.

شِفْرة	шифр
شفري	шифрованный
شفَّر	шифровать
تشفير	шифрование
مُشَفَّر	зашифрованный

Многие заимствованные термины представляют собой семантические кальки. Примеры:

Заимствованный термин	Перевод
بنية تحتية	инфраструктура
مجموعات تحت قومية	субнациональные группы
غسيل المخ	промывка мозгов
غسل الأموال، تبييض الأموال	отмывание денег
على الأرض	на земле
رقمية الإقتصاد	цифровизация экономики
غير مسبوق	беспрецедентный
شركات تابعة لها	аффилированные с ней компании

А вот термин شركاتـ متفرعةـعنها «ее дочерние компании» не является семантической калькой иноязычного термина, а образован с использованием словообразовательной арабской модели.

Не все заимствованные термины в арабском литературном языке «приживаются», так как идет непрерывный процесс вытеснения иностранных слов и создания эквивалентов для них на базе арабского корнеслова.

Интересен в этом плане процесс образования терминов «парниковый эффект», «парниковые газы». На первых порах в арабской литературе появился термин-калька مفعولـ البيتـالزجاجي , но термин не отвечал

предъявляемым требованиям, так как словосочетание «البيت الزجاجي» не понятно жителям арабских стран. В конечном счете, язык нашел нужный эквивалент термина «парниковый эффект» الإحتباس الحراري (букв.: удержание тепла). В то же время встречается и словосочетание غازات الدفيئة «парниковые газы».

Словосочетание-калька غير مسبوق «беспрецедентный» постепенно вытесняется равнозначным по смыслу, но семантически более мотивированным словом سابقة «прецедент».

В последнее время в СМИ стал широко использоваться термин «гиперзвуковая ракета». В арабской прессе встречаются два варианта данного термина:

صاروخ أسرع من الصوت	сверхзвуковая ракета
صاروخ فرط صوتي	гиперзвуковая ракета

Очевидно, что второй вариант, который содержит слово فَرْطٌ (*букв.*: чрезмерность) более точно передает содержание термина по сравнению с первым вариантом, который означает, что скорость ракеты превышает скорость звука, но не отражает явления многократного превышения. Сама же конструкция прилагательного فرط صوتي аналогична, например, способу образования прилагательного شرق أوسطي «ближневосточный», т. е. словосочетание рассматривается как одно слово, причем второй компонент получает суффикс относительного прилагательного.

4) Другие способы пополнения словаря

В последний период времени арабский язык стал более «либеральным» в плане образования относительных прилагательных при помощи суффикса -يٌّ- и абстрактных имен существительных с суффиксом -يَّةٌ- . Появилось много новых слов, оформленных по этим типам, причем основой нового прилагательного может быть не только существительное, как это было раньше, но и прилагательное и причастие. Например:

Относительное прилагательное	Перевод
شرق أوسطي	ближневосточный
متوسطي	средиземноморский
حياتي	жизненный
مستقبلي	будущий (связанный с будущим)
مؤسساتي	институциональный
مؤسسي	институциональный
مناطقي	региональный (если речь идет не об одном регионе)

Прилагательное حياتي «жизненный» образовано в нарушение правила образования относительных прилагательных и является «параллелью» уже существующего прилагательного حيوي «жизненно важный». Автор использует это прилагательное в словосочетании في مختلف المجالات الحياتية «в различных жизненных областях», или, более корректно по-русски, «в

различных областях жизни». Раньше такое словосочетание оформлялось как идафная конструкция.

Прилагательное مؤسساتي «букв.: институциональный» появилось сравнительно недавно. Его значение несколько шире, чем семантика соответствующего русского эквивалента. Наряду со значением «имеющий отношение к институтам» или «связанный с институтами», слово может использоваться, например, в словосочетании دولة مؤسساتية для описания признака государства, обладающего развитыми институтами государственной власти (например, в отличие от монархии). Необычным является то, что термин образован от формы множественного числа (как и прилагательное مناطقي). Постепенно термин стал сокращаться до формы مؤسسي. Например: القضاء والعدالة تقوم على ركائز مؤسسية «букв.: Судебная система и юстиция имеют институциональные основы».

Одновременно идет интенсивный процесс образования имен абстрактных. Например: قانون التخاصية «закон приватизации»; موضوع التشاركية «тема партнерства». Оба случая образования имен абстрактных от масдаров VI породы свидетельствуют о тенденции более строгого учета семантики словообразовательной модели при образовании новых терминов и лексических единиц. В данном случае в первом примере имя التخاصية, образованное от масдара VI породы глагола, означающий массовое действие, использовано вместо более привычного الخوصصة. Во втором примере имя التشاركية, тоже образованное от масдара VI породы глагола и означающее многостороннее участие в процессе, использовано вместо привычного

موضوع الشراكة. Фактически это уже описанный выше процесс вытеснения привычных, имевших широкое употребление слов новыми, лингвистически более точными (تظاهرة → مظاهرة ; موازنة → ميزانية).

Как и раньше, идет процесс субстантивации масдаров и причастий. Например, появилось слово مستجَدات «последние (новейшие) события», образованное от причастия مستجَدّ «новый, новейший, недавний».

В последнее время широкое распространение получило слово مستدام «устойчивый». Слово можно считать искусственным, грамматически неправильным, поскольку оно образовано по модели страдательного причастия от возвратного глагола إستدام «длиться». Необходимость в эквиваленте элементу «устойчивый» возникла при переводе термина «устойчивое развитие», тогда и появилось слово مستدام. Использование существующего в языке причастия مستقر «стабильный, твердый, устоявшийся» не указывало на соответствующий термин. Терминация слова مستقر не произошла. И, наоборот, из терминологического словосочетания التنمية المستدامة «устойчивое развитие» слово مستدام перешло в общий словарь, что подтверждается следующими примерами:

تنمية مستدامة	устойчивое развитие
نظام ضريبي مستدام	установившаяся налоговая система

تمويل مستدام	стабильное финансирование
زراعة مستدامة	устойчивое земледелие
إدارة مستدامة	твердое управление

Из вышеприведенных словосочетаний терминами являются только التنمية-المستدامة «устойчивое развитие» и الزراعة-المستدامة «устойчивое земледелие».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Баранов Х.К.* Арабско-русский словарь. М., 2007.
2. *Белкин В.М.* Арабская лексикология. М., Издательство Московского Университета, 1975. С. 36-144.
3. *Варбот Ж.Ж. и Журавлёв А.Ф.* Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии. М.,1998. С. 54.

Гранде Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. М., 1963. С. 593.

Оксюз Г.
Япыджи Ф.

ТРУДНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ТУРЕЦКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «КОРОЛЕК ПТИЧКА ПЕВЧАЯ»

Аннотация. Цель этой статьи заключается в анализе трудности достижения эквивалентности при переводе устойчивых оборотов на материале романа «Королек птичка певчая». В работе рассматриваются различные подходы к определению понятия эквивалентности и эффективные способы перевода фразеологизмов с турецкого языка на русский. Актуальность статьи обусловлена активным употреблением фразеологизмов в романе и проблемами их адекватного перевода.
Ключевые слова: трудности перевода, фразеологическая единица, эквивалентность, переводчик, потеря смысла.

Oksuz G.
Yapici F.

DIFFICULTIES IN ACHIEVING EQUIVALENCE WHEN TRANSLATING PHRASEOLOGICAL UNITS FROM TURKISH INTO RUSSIAN BASED ON THE NOVEL NAMED “THE WREN”

Abstract. The purpose of this article is to analyze the difficulty of achieving equivalence when translating phraseological units on the material of the novel “The Wren”. The work deals with various approaches to the definition of the concept of equivalence and effective ways to translate phraseological units from Turkish into Russian. The relevance of the article can be explained by the fact that phraseological units are abundant in the novel and it is necessary to translate them adequately.
Keywords: translation difficulties, phraseological units, equivalence, translator, loss of meaning.

Роль перевода в межкультурном общении велика. Перевод - это один из способов выявления различий и сходств между турецкой и русской культурами, изучения общего культурного наследия и передачи его следующим поколениям. В этом отношении наиболее эффективными языковыми инструментами, в которых хранятся культурные коды, несомненно, являются устойчивые словосочетания такие, как фразеологизмы и пословицы. «Каждый язык имеет свой собственный фразеологический стиль, используемый для выражения смысла. Кроме того, языки наполнены переносными значениями, метафорами и другими риторическими элементами [9, с. 42]. Стилистическое значение таких устойчивых выражений, которые широко используются в разговорном языке, также известна авторам. Для многих писателей использование таких выражений в литературных произведениях становится неотъемлемой

чертой их стиля. Перевод устойчивых словосочетаний является очень сложной задачей и требует особого внимания. Как отмечает Доган Аксан «Часто очень трудно найти полный эквивалент фразеологических оборотов и устойчивых словосочетаний. Если мы переводим такие элементы дословно, то получается какое-то чужое повествование и бессмысленное выражение для данного переводимого языка» [6, с. 76].

Создание литературного произведения писателем само по себе является переводческим процессом, потому что автор по сути дела выражает свои эмоции и мысли языковыми средствами. Перевод литературного текста заключается в том, что переводчик переписывает существующий текст на другой язык. В связи с этим, как указал Акшит Гоктюрк, переводчик должен хорошо знать синтаксические нормы как исходного, так и переводимого языков, а также уметь анализировать грамматические элементы в обоих языках. Между тем, принятие во внимание смысла за пределами видимых объективных границ текста является обязательным условием осуществления переводческого процесса [7, с. 17].

Я.И.Рецкер в своей работе «Теория перевода и переводческая практика» отмечает в особом разделе, посвященном переводу идиом и пословиц, что переводчик должен понимать и анализировать основные проблемы, связанные с переводом идиом и пословиц. Также переводчик должен уметь идентифицировать фразеологическую единицу в тексте и при переводе фразеологизма переводчику надо передать его смысл и отразить его стилистическую функцию [3, с. 143]. Точно так же А.Федоров уделяет особое внимание идиомам и подчеркивает сложность перевода фразеологических единиц: «Фразеологические вопросы и общая проблема разной сочетаемости слов в разных языках чрезвычайно существенны как для практики, так и для теории перевода: они часто представляют большие практические трудности и возбуждают большой теоретический интерес, так как связаны с различием смысловых и стилистических функций, выполняемых в разных языках словами одинакового вещественного значения, и с различием сочетаний, в которые вступают такие слова в разных языках» [5, с. 180].

В русском языке ведущим во фразеологии является структурно-семантический принцип классификации фразеологизмов, восходящий к классификации В.В.Виноградова. Федоров также выразил свое мнение о переводе идиом, приняв во внимание эту классификацию в своей книге «Основы общей теории перевода» [5, с. 182-188]. Таким образом, в переводе идиом используются три метода: 1) Адекватный перевод 2) Описательный перевод 3) Дословный перевод фразеологизмов (калькирование).

1) Адекватный перевод фразеологизмов

Несмотря на различия между языками и культурами, могут быть сходства в том, как разные народы воспринимают мир. Поэтому эту ситуацию можно увидеть в фразеологизмах, которые указывают на мудрость народа. Хотя они живут в разных странах и в разных географических регионах, народы придерживаются общего подхода к определенным фактам и событиям. Эти общие подходы и составляют международные фразеологизмы. Ю.П.Солодуб называет их межязыковыми фразеологическими эквивалентами [4, с. 117-118]. Поэтому при переводе фразеологизмов в литературных произведениях переводчик, прежде всего, должен искать соответствующие эквивалентные устойчивые словосочетания. Адекватный перевод фразеологизмов часто наблюдается в переводе романа «Королек птичка певчая», одного из классиков турецкой литературы Решата Нури Гюнтекина, на русский язык. Некоторые из них представлены ниже.

Yalnız, Munise müstesna. O yaramaz, sevincinden uçuyor. (c. 280)

Одна лишь Мунисэ была исключением. Шалунья радовалась, казалось у неё выросли крылья. (c. 211)

Хотя сделан адекватный перевод, мы думаем, что здесь вместо выражения «казалось, у неё выросли крылья» можно использовать идиому «не чуять под собой ног от радости» или «чувствовать себя на седьмом небе».

В следующих примерах переводчик добился адекватного перевода фразеологизмов.

En sonunda seni tongaya bastırdılar ha! Hemen git, müdüre baltayı as! (c. 205)

Всё-таки поймали тебя в западню. Иди сейчас же к заведующему, возьми его за горло! (c. 152)

- Ortağım, burada kocama basmış büyüyü, basmış büyüyü. Dilini ağzını bağlamış adamcağızın. (c. 191)

- Соперница приворожила здесь моего муженечка, околдовала, заткнула ему рот, сковала язык. (c. 142)

2) Описательный перевод фразеологизмов

Л. Ф. Дмитриева, С. Е. Кунцевич, Е. А. Мартинкевич, Н. Ф. Смирнова утверждают, что в целях объяснения смысла фразеологической единицы, которая не имеет в русском языке ни аналога, ни эквивалента и не подлежит дословному переводу, переводчику необходимо прибегнуть к описательному переводу. Например:

Hasılı, bu tek gözlüklü, minimini efendi, bir sözle Zeyniler'i altüst etti. Köylülerin ağzını bıçak açmıyor. (c. 279)

Короче говоря, маленький господин с моноклем одним словом взбудоражил всю деревню. Крестьяне были очень огорчены. (c. 211)

В этом предложении вместо выражения «крестьяне были очень огорчены» можно применить фразеологизм «набрать в рот воды», смысловое значение которого «упорное молчание или нежелание говорить».

Ben yirmi yaşında, postunu sudan kurtarmış bir insanım, canım nasıl isterse öyle yaşarım. (c. 159)

Мне двадцать лет. Я самостоятельный человек и буду жить так, как захочет моё сердце... (c. 117)

Как упомянуто выше, описательный перевод можно применять только тогда, когда нет другой возможности. В этом примере вместо «Я самостоятельный человек» можно применить фразеологизмы «сам себе господин» или же «стоять на своих ногах».

3) Дословный перевод фразеологизмов (калькирование)

Как отмечает Л.Ф Дмитриева, переводчик может применить дословный перевод, если в результате калькирования получается выражение, образность которого легко воспринимается читателем и не создает впечатления неестественности и несвойственности общепринятым нормам языка [2, с. 64]. В исследованном нами переводе существуют примеры дословного перевода.

Ben gülerek omuzlarımı kaldırdım: "Misafir misafiri çekemez" derler dedim. (c. 92)

Я засмеялась и пожала плечами: - Ведь говорят же: «Гость гостя не терпит». (c. 69)

На этом примере видно, что турецкий фразеологизм переводился дословно, но несмотря на это получился адекватный перевод смысла и таким образом данный фразеологизм не воспринимается читателем чуждым.

Sabahtan akşama kadar durmadan söyleyen geveze Çalıkuşu, dut yemiş bülbüle dönmüştü. (c. 313)

Болтливая Чалыкушу, которая раньше могла говорить с утра до вечера без остановки, сейчас молчала, как соловей, объевшийся тутовником. (c. 237)

На этом примере видно, что сделан дословный перевод и обеспечена семантическая эквивалентность. Тем не менее, можно было бы использовать более распространённый в русском языке фразеологизм «молчать как рыба» вместо «молчала, как соловей, объевшийся тутовником».

«Siz bir hanım çağırmışsınız, o geldi!» teranesi. Kim? Hangi Hanım? Sarı çizmeli Mehmet Ağa. (c. 293)

«Вы вызывали одну ханым, она пришла...» Какая ханым? Что за ханым? Мехмед-ага в жёлтых сапагах?.. (c. 222)

В этом предложении вместо дословного перевода можно было бы предпочесть русское выражение «Бог знает, кто».

Mektep demeye bin şahit ister. (c. 275)

Нужны тысячи свидетелей, иначе не поверят, что это школа. (c. 207)

В данном примере получилась семантическая эквивалентность.

Hafız Efendi, kendi kendine: Bu meseldir; dinsizin hakkından imansız gelir, diye bir şeyler mırıldanıyordu. (c. 296)

Секретарь в чалме громко зашептал: - Хорошая поговорка: «Пусть неверный проучит безбожника...» (c. 224)

Переводчик на той же странице в том же смысле турецкого фразеологизма «it dişi, köpek dirisi» переводил как «наглый пёс на шею сядет, если кто-нибудь ещё более бессовестный изредка не будет воздавать ему по заслугам».

В некоторых случаях бывают ситуации, когда переводчики не могут идентифицировать фразеологизмы как следует, и таким образом получается неправильный перевод. Например:

Yapılacak şey, ehemmiyetsiz bir pansuman ama ağızlarına, yüzlerine bulaştırmalarından korkuyorum. (c. 270)

Что надо делать? Небольшие перевязки. Но боюсь, больной может получить заражение крови. (c. 203)

Турецкий фразеологизм здесь употребляется в смысле «не справляться с чем-нибудь», вследствие чего появилась потеря смысла в тексте.

Anlıyorsun ya, ya bu kafanın içindeki dünya hakikat olacak, ya ben postu vereceğim. (c. 276)

Ты понимаешь? Или я претворю в жизнь все планы, которые у меня в голове, или покину этот пост. (c. 208)

В этом случае переводчик ошибся из-за межязыкового омонима. Дело в том что слово «post» на турецком языке означает «шкура». «Post vermek» (дословно «отдать шкуру») означает умереть, скончаться. Переводчик воспринял слово «пост» в смысле «место» или «должность».

Роман «Королек птичка певчая», опубликованный почти сто лет назад, известен очень хорошо не только в Турции, но и в России. Книга была издана в России, а потом в странах СНГ 56 раз. Количество её экземпляров превысило 18 млн. штук. Вклад успешных переводчиков таких, как И.А.Печенев, в межкультурное общение нельзя оспорить. Перевод фразеологизмов является одним из наиболее важных лингвистических элементов, который показывает способность переводчика в литературном произведении. Потому что переводчику недостаточно знать только язык, он ещё должен хорошо владеть фразеологическим составом исходного и переводимого языков. Прежде всего, он должен

уметь распознавать фразеологизмы в тексте, а затем выбирать наиболее подходящую эквивалентность. Неспособность переводчика идентифицировать фразеологизм отрицательно сказывается на передаче смысловой структуры произведения и стиля автора. Кроме того такое положение отрицательно воздействует на отражение языковой картины мира переводимого языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гюнтекин Р.Н.* Королек птичка певчая. ЗАО «Мир Книги Ритейл» – М., 2013.
2. *Дмитриева Л. Ф. & Кунцевнч С.Е.* Английский язык. Курс перевода. – М.: ИКЦ «МарТ» Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
3. *Рецкер Я. И.* Теория перевода и переводческая практика. Р. Валент – М., 2006.
4. *Солодуб Ю. П. & Албрехт А. Ю.* Теория и практика художественного перевода. Академия – М., 2005.
5. *Федоров А. В.* Основы общей теории перевода. ООО «Издательский Дом «Филология Три» – М., 2002.
6. *Aksan, D.* Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim. Türk Dil Kurumu –Ankara, 2003.
7. *Göktürk, A.* Çeviri: Dillerin Dili. Yapı Kredi Yayınları – Ankara, 2011.
8. *Güntekin, R.N.* Çalıkuşu. İnkılap – İstanbul. 2014.
9. *Köksal, D.* Çeviri Eğitimi: Kavram ve Uygulama. Nobel Yayın Dağıtım – Ankara, 2005.

СЕКЦИЯ 5.
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Болдова Т.А.

ТЕКСТОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КАК СОЦИАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ В ОТКРЫТОЙ СЕТИ

Аннотация: настоящая статья посвящена вопросам использования гипертекстовых технологий в обучении. Важно решение проблемы отбора иноязычного материала, овладения умениями вести дискуссии на иностранных сайтах, осуществляя при этом рефлексию и анализ. Не в полной мере решена проблема работы с текстовой информацией через совместную интерактивную деятельность в виртуальном пространстве сети.
Ключевые слова: новые технологии; специальная коммуникация; гипертексты в сети; иностранные языки; высшее образование

Boldova T. A.

TEXT COMMUNICATION AS AN INSTRUMENT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND AS A SOCIAL ACTION IN AN OPEN NETWORK

Abstract: This article focuses on the use of new technologies, i.e. information and communication technologies in teaching. At the present stage, it is important to solve the problem of selecting foreign language material, having the ability to lead discussions on foreign websites, while carrying out reflection and analysis. As an initial one, there is the problem of work with textual information and various materials through joint interactive activities in virtual network space.
Keywords: new technologies; area of the communications; hypertexts in networks; foreign language.

На современном этапе принципиально изменился подход к изучению и обучению иностранных языков на основе гипертекстов. Признанных дефиниций гипертекста пока недостаточно, так как гипертексты состоят из еще не полных норм лингвистического определения текста. В научной литературе тексты в сети определяются как дискурс в широком смысле.

Термин «виртуальная реальность» определяется как коммуникативное гипертекстовое поле. Формальное авторство термина «виртуальная реальность» приписывается американскому исследователю Жарону Ланье и относится к середине восьмидесятых годов. Как только виртуальное

стало виртуальной реальностью – смысл реальности лежал за пределами технологий, поскольку не компьютер был ее средой и смыслом, и не он обеспечивал функционирование. Новые технологии выступили в качестве очередного средства конструирования коммуникативной ситуации и языка. При этом важно отметить понимание роли языка и текста в философии постструктурализма, что языком называют и действие, и движение, и мысль, а также рефлексию и эмоции и т.д. При этом у студента появляется возможность играть параллельно несколько ролей и множество характеров в ходе учебной деятельности. Когда студент может выражать себя адекватно контексту и времени общения. Такой фантазийный мир базируется на письменных гипертекстах, где участники интеракции в сети используют фиктивные роли, образуя тем самым виртуальный игровой учебный мир. Такой организованный мир был назван в последующем как – «сетевой разговор», где в центре дискурса стоит модель знаковой коммуникации. Следует также отметить особенности психологического воздействия коммуникативной среды сети и ее положительного влияния на студентов.

Современные теоретики определяют виртуальную реальность как дискурсивное знание междисциплинарных областей, как прагматическую ситуацию «речедейственно» [1]. Таким образом, гипертекст – это функциональное пространство языка, где тексты являются носителями информативных знаний и имеют коммуникативную макро- и микроструктуру, входя при этом в определенный контекст национальной культуры. Работая с гипертекстами, студент может найти много разных материалов, познакомиться с разными точками зрения на не решаемую проблему и легко установить контакты в сети, в том числе и на иностранных языках. Все это в дальнейшем стимулирует творческий потенциал, собственную активность студента.

Открыть всё своеобразие «иных миров» и учесть его в практике преподавания и обучения иностранному языку – одна из важнейших задач современного подхода, основанного на психолингвистических исследованиях диалога языков и культур.

Но введение новых технологий влечет за собой или не разработанность определенных терминов, или обоснование еще не устоявшихся уже введенных определений.

Основным противоречием внедрения новых технологий, как, в прочем, и вообще компьютерных технологий, в обучение, является противоречие между упрощенным пониманием интерактивной коммуникации, сложившимся в методике и сложностью процессов, составляющих основу обучения и развертывания в сети учебной коммуникации. В современной немецкой дидактике введен термин «распределенный познавательный процесс», который кроме обучения включает в себя и научно-исследовательскую деятельность студентов [2].

Что пока не активно практикуется в нашей методике преподавания иностранных языков. Казалось бы, что достаточно введено методических терминов, лингвистических определений, определений текста и текстовой организации учебной работы в сети на основе новых технологий. Но все это вызывает сложности в методике преподавания иностранных языков. Например, введение новых категорий, которые раскрывают соединенность текстов в виртуальном гипертекстовом пространстве, базируется на ранее введенных категориях, таких как «хронотоп» М.М. Бахтина [1]. Если мы рассматриваем этот термин с выходом на сферу русского мира, то эта сфера предстает как пространство функционирования языка и культуры, как многогранное поле функционирования разных текстов, соединяющих прошлое и настоящее как в истории, культуре и лингвистике. Гипертексты стали в сети основными носителями информации, носителями любой национальной культуры.

Проблема определения гипертекста связана с многоаспектностью его изучения и использования в различных областях знания и различной деятельности. По мнению современных философов, в работе с текстом необходимо сочетать грамматическую интерпретацию с психологической интерпретацией, так как они основываются на интуитивном постижении текста.

Сетевые гипертексты – это узлы, состоящие из отдельных, разделенных во времени и пространстве текстов. Когда преподаватель работает со студентами в сети, они выходят на создание нового продукта – текстового, как результата совместной учебной деятельности. Гипертекст – это сложноустроенное культурное и ментальное пространство русского языка, сложнейшая сеть межтекстовых связей, метафор и образов актуальной компактности. И все это без адаптации входит в обучающее пространство университетов, которое требует определения поведенческих фреймов, которые в методике обучения еще не кодифицированы, не классифицированы должным образом.

Так как гипертекст – это основная базисная площадка для текста, в который включены мультимедиа, аудио карты, анимация, то современное понимание наглядности предполагает использование различных форм презентаций, реализуемых средствами новых технологий.

Гипертекстовое пространство – это обучающий инструмент, поэтому активное участие студентов при овладении новым учебным материалом, в ходе выполнения заданий, то преподаватель может изменить параметры заданий, применительно к уровню знаний и возможностей учебных групп и отдельных студентов. Это значит, что преподаватель может создавать согласно учебным ситуациям индивидуальные задания для каждого студента. При выполнении заданий студенты могут анализировать, устанавливать многоуровневую связь между частями текстовой информации, создавать оригинальные пути извлечения из сети

разнообразных языковых, социокультурных, методических материалов в виде собственно смоделированных гипертекстов с мультимедиа, как средства научного сотрудничества и познания [3].

Основным противоречием внедрения новых технологий в обучение, является противоречие между упрощенным феноменологическим пониманием коммуникации, сложившимся в методике и сложностью процессов, составляющих основу обучения и развертывания учебной коммуникации в гипертекстовой среде.

Так, термин «средо-ориентированное» обучение иностранным языкам понимается нами как способ организации деятельности студентов по формированию умений работать с гипертекстами на различных этапах информационного и коммуникативного процесса [3].

Работа в гипертекстовой сети должна проходить в начале, как внешний или рецептивный этап (этап извлечения из сети предложенной информации), необходимый для последующего перехода к внутреннему или рефлекторному этапу, когда студенту даются алгоритмы действий, ситуативные модели по переработке воспринятой информации и критерии для самооценки правильности выполнения интерактивных действий. Здесь мы говорим о понятии письменных коммуникационных заданий на основе гипертекста в условиях сетевой коммуникации [3]. Когда интерактивная коммуникация в сети происходит между преподавателями различных стран, профессорами различных университетов, как в виртуальной университетской аудитории, студенты подключаются к семинарам и лекциям профессоров разных университетов мира. Это происходит в интерактивном режиме в прямом общении. Это абсолютно иная форма коммуникации в интерактивной среде, в гипертексте, как организация связанного обучающего текста-дискурса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М. 1986. - 445с.
2. *Tatiana Boldova.* Überlegungen zu den aktuellen Aufgaben und zukünftigen Perspektiven der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer an den russischen Hochschulen. Vorträge am Slavischen Seminar der Universität Tübingen. Herausgeber: Tilman Berger, Rolf-Dieter Kluge, Jochen Raecke.Redaktion: Michaela Fischer. Tübingen. 2011. №41. s.10.
3. *Болдова Т.А.* Новые технологии и обучение студентов языковых факультетов педагогических вузов иностранным языкам на основе гипертекстов. Miedzynarodowa Konferencja Naukowo-Didaktyczna Jakosc w Nauczaniu Jezykow Obcych Na Studiach Niefilologicznych. Radom, 22-24 wrzesnia 2011 r. «Kompetencja jezykowa kadry dydaktycznej kluczem do rozwoju naukowego i europejskiego rynku pracy». Projekt wspolfinansowany ze srodkow unii europejskiej w ramach europejskiego funduszu spolecznego. 2011. С. 38-46.

Буриева М.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН

Аннотация. Статья посвящена вопросам информационных технологий, а именно применению данных технологий в Республике Таджикистан в процессе обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки. Особое внимание уделено использованию системы управления обучением (LMS) Moodle, которая способна решить проблемы, связанные с восполнением пропущенных занятий по изучаемому иностранному языку.

Ключевые слова: информационные технологии; вузы Республики Таджикистан; обучение иностранному языку; неязыковые вузы; LMS Moodle.

Burieva Mekhrangez

THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

Abstract. The article deals with the issues of information technology. It focuses on the adaptation of this technology in the Republic of Tajikistan while teaching foreign languages to non-linguistic students. Much attention is given to learning management systems (LMS) Moodle, which is able to solve problems associated with the completion of the missed classes of the foreign language.

Key words: information technology; universities of the Republic of Tajikistan; teaching of foreign languages; non-linguistic universities; LMS Moodle.

После обретения независимости в 1992г. в Республике Таджикистан наблюдаются изменения в политике построения системы образования в целом, что в свою очередь обусловлено ускоренным развитием современных информационных технологий. Особое внимание правительство страны стало уделять вопросам, связанным с подготовкой будущих специалистов неязыковых направлений, поскольку именно данная категория специалистов представляют собой основу экономической мощи страны.

В настоящее время от студентов неязыковых вузов, наряду с совершенным владением знанием, умением и навыком по изучаемой специальности, все больше требуется развивать умения самостоятельно анализировать, находить, структурировать необходимую информацию, а также использовать эту информацию в коммуникации, как на родном, так и на иностранном языке.

Одной из главных причин применения современных информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в технических вузах

является недостаточное количество аудиторного времени на освоение иностранного языка. Использование компьютерных технологий, в том числе веб-инструментов, при изучении иностранных языков позволяет компенсировать данные часы, а также развивает навыки самостоятельной работы у студентов неязыковых направлений подготовки в рамках личностно-деятельностного подхода и способствует формированию всех видов речевой деятельности, необходимых для устной и письменной коммуникации [1, с. 5].

Среди популярных информационных технологий, используемых для развития и формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке студентов нелингвистических направлений подготовки, выделим мультимедийные технологии, под которыми понимается «информационная технология на основе программно-аппаратного комплекса, имеющего ядро в виде компьютера со средствами подключения к нему аудио- и видеотехники» [5, с. 14]. Данные технологии очень часто применяются в неязыковых вузах Таджикистана для проведения дискуссий на иностранном языке; для подготовки выступлений с презентацией на иностранном языке; для развития навыков аудирования и др.

Информационные технологии, которые активно внедрены в процесс обучения иностранным языкам, классифицируются на две группы: 1) средства синхронной коммуникации и 2) средства асинхронной коммуникации [7]. Первые представляют собой интернет-средства, позволяющие обмен информацией в онлайн режиме через голосовые сообщения или при помощи веб-камеры. К ним следует отнести различного рода мессенджеры, Skype, Yahoo и др. Благодаря средствам синхронной коммуникации во многих неязыковых вузах Таджикистана проводятся видеоконференции, семинары в режиме реального времени на иностранном языке, а также организуются дискуссии в той или иной области научного знания с носителями языка.

К средствам асинхронной коммуникации относятся интернет-средства, которые позволяют обмениваться информацией с задержкой во времени. В качестве примера при обучении иностранному языку студентов в Таджикистане можно выделить блоги, форумы, электронную почту и др.

За последние несколько лет в Таджикистане, как и на территории других постсоветских стран, особую популярность приобретает система управления обучением (LMS) Moodle, которая включает в себя синхронные и асинхронные средства коммуникации. Результатом распространения данной системы является ряд законопроектов, принятых в Республике Таджикистан в области цифрового образования: Государственная стратегия «Информационно-коммуникационные технологии для развития Республики Таджикистан (5 ноября 2003 г. № 1174) [4]; «Государственная программа развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в Республике Таджикистан» (3 декабря 2004 года № 468) [3];

Программа № 416 - «О Государственной программе компьютеризации общеобразовательных учреждений Республики Таджикистан на 2011-2015 гг.» и др. [6]

LMS Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Под данным термином понимается «система управления курсами, система управления обучением, виртуальная обучающая среда, позволяющая создать целостное рабочее пространство для всех участников образовательного процесса» [8, с. 11].

К основным преимуществам данной системы следует отнести следующие: возможность организовывать взаимообмен информацией (файлами, чаты, форумы); осуществлять контроль знаний студентов при помощи различных систем оценивания; вносить коррективы в учебный материал; применять интерактивные элементы в виде анкетирование, тестирования, опроса и др.; делать рассылки отзывов преподавателей и студентов с форумов по электронной почте [2, с. 36-37].

Примером реализации системы LMS Moodle в неязыковых вузах Таджикистана является Таджикский государственный университет коммерции, который реализует дистанционное обучение с 2015 года, используя данную платформу. Также среди неязыковых вузов следует выделить Таджикский государственный медицинский университет им. Абуали Ибни Сино, в котором в 2017 г. было разработано методическое пособие по работе в системе LMS Moodle для студентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что LMS Moodle является наиболее современной и эффективной системой, которая развивается и распространяется в неязыковых вузах Республики Таджикистан. LMS Moodle включает в себя все элементы ранее представленных информационных технологий, что в свою очередь помогает студентам неязыковых направлений подготовки выучить иностранный язык, несмотря на относительно небольшое количество аудиторных часов. Данная система позволяет развивать навыки аудирования с помощью прослушивания записанных лекций на иностранном языке; общаться с носителями языка на форумах; размещать самостоятельные проекты в блогах; выполнять лексико-грамматические задания; развивать навыки письма, с помощью написаний эссе на иностранным языке; развивать умение профессионально работать с информацией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Анищенко А.В., Горожанов А.И.* Способы оптимизации управления учебной деятельностью с использованием веб-инструментов // Язык в мире дискурсов. Лингвистика. Лингводидактика. Методика. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 252 с. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 4(610). Сер. Языкознание). – С. 52–61 .

2. *Горожанов А.И.* Формирование обучающей виртуальной среды в контексте

новых информационных технологий / дисс. ... д-ра филол. наук. МГЛУ, Москва, 2018.

3. Государственная программа развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в Республике Таджикистан [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rcc.org.ru/userdocs/inform/docs/Zakoni_stran_RSS/Tadgikistan/Zakoni_RT/6_Progr_razv_RTdoc347.doc (Дата обращения: 18.11.2018)

4. Государственная стратегия «Информационно-коммуникационные технологии для развития Республики Таджикистан» [Электронный ресурс]. – URL:http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/unpan/unpan041014~1.pdf (Дата обращения:20.11.2018)

5. *Мингазизова Г.Г.* Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения иностранным языкам //Вестник Казанского юридического института МВД России. 2013. № 1(11). С.78. 6.

6. Постановление «О Государственной программе компьютеризации общеобразовательных учреждений Республики Таджикистан на 2011-2015 годы» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.adlia.tj/show_doc.fwx?rgn=15747 (Дата обращения: 18.11.2018)

7. *Смыковская Е.П.* Особенности синхронной и асинхронной коммуникации при обучении иностранному языку с помощью компьютерных технологий, Мн.: БГУ, 2003

8. *Хусаинова А.А.* Педагогические условия использования системы Moodle в организации самостоятельной работы при обучении иностранному языку студентов экономических специальностей // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 2 (22). – С. 11.

Калияева Р.Г.

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос внедрения информационно-коммуникативных технологий в процесс обучения языку и возможность использования разных видов ИКТ на занятиях русского языка как иностранного. Статья может быть интересна преподавателям РКИ.

Ключевые слова: электронное обучение, классификация, использование.

Kaliyaeva R.G.

ON USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) AT RUSSIAN AS A FOREIN LANGUAGE CLASSES

Abstract. The article discusses the issue of introducing information and communication technologies in the process of learning a language and the possibility of using different types of ICT in Russian as a foreign language classes. The article may be of interest to the teachers of the RFL.

Key words: e-learning, classification, usage.

Задача эффективного использования информационно-коммуникативных технологий на занятия в вузе является актуальной в наше время. Вопрос о возможности реализации образовательных программ с применением электронного обучения нашел отражение в некоторых статьях «Федерального закона об образовании в РФ» (вступил в силу 1 сентября 2013 года.) Использование этих технологий является важным фактором обновления и модернизации образовательной системы.

Все информационные технологии так или иначе связаны с применением компьютера, однако термин «компьютерные технологии» является составляющей частью более широкого термина «информационные технологии».

ИКТ - это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации (компьютерное оборудование, программное обеспечение, мультимедийные средства, а также сеть Интернет» [2].

Образовательный процесс меняется, компьютерная сеть и другие аналогичные средства ИКТ дают возможность оперативного доступа к учебной и другой необходимой студенту информации из любой точки земного шара, доступа к электронным библиотекам, базам данных и др. Появляются все новые и новые технологии, инструменты и приложения, сервисы и программы. Все это делает актуальным создание методик эффективного использования возможностей ИКТ в системе образования.

Использование ИКТ на занятиях не вызывает сомнение, но теоретические и методические, дидактические аспекты их применения находятся пока на стадии внедрения.

При преподавании РКИ преподаватель сталкивается со следующими трудностями: какую ИКТ оптимально применить при обучении тому или иному виду речевой деятельности, на каком этапе обучения, в какой форме и т.д.

Вопросами внедрения ИКТ в образование (обучение) занимается ряд ученых: О.И. Агапова, В.И Гриценко, Г.Р.Громов, О.А.Кривошеев, И.В.Роберт В.Ф.Шолохович [2]. По методическому назначению в обучении предлагают следующую классификацию ИКТ:

1.Справочные и информационно-поисковые - формируют умения и навыки по систематизации информации, сообщают сведения.

2.Обучающие - сообщают знания, формируют умения, навыки учебной или практической деятельности, обеспечивает усвоение.

2.Тренажеры – способствуют закреплению пройденного материала.

3.Имитационные - представляют определенный аспект реальности для изучения его структурных или функциональных свойств.

4.Демонстрационные – визуализируют изучаемые объекты, явления, процессы с целью их изучения.

5.Моделирующие - позволяют составлять модель объекта с целью его исследования.

6.Лабораторные - дают возможность проводить удаленные опыты на реальном оборудовании.

7.Учебно-игровые - создают учебную ситуацию, в которой учащийся может применить полученные знания в игровой форме [1].

На занятиях РКИ (на разных уровнях) возможно успешное использование таких видов ИКТ, как: обучающие, учебные тренажеры, учебно-игровые, демонстрационные, информационно-поисковые:

- *информационно-поисковые* ИКТ: электронные словари будут полезны с первых дней обучения языку, когда студенты сталкиваются с большим количеством новых слов и понятий. Особенно эффективно их использование при работе с научным текстом, при изучении «Научного стиля речи», для перевода и толкования слова или термина;

- *обучающие* (на элементарном уровне) - целесообразно использовать, например, в виде слайд-шоу (алфавит, фонетическая зарядка, интонационные конструкции), обучающие фильмы (раздел «Страноведение»). Это позволит сэкономить время и обеспечить наглядность;

- *тренажеры* - эффективны на всех занятиях РКИ для закрепления грамматических и лексических знаний, выработки автоматизма в их использовании и в процессе контроля качества знаний;

- *демонстрационные* ИКТ - различные таблицы обеспечивают наглядность и лучшее восприятие и, следовательно, усвоение языкового материала (например, схемы и картинки по такой сложной для студентов теме как «Глаголы движения»);

- *учебно-игровые*- позволяют в занимательной форме повторить лексический и грамматический материал, а ситуативные игровые задания способствуют формированию и закреплению навыков говорения.

ИКТ возможно использовать на всех этапах занятия: при изложении нового материала, закреплении изученного, контроля усвоения, организации самостоятельной работы студентов. Они расширяют возможности изложения и закрепления языкового материала, делают процесс обучения языку интересным и современным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе: учебно-методический комплект для системы педагогического образования. М.: АПК и ПРО, 2004. - с.5-13.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М.,2000.

3. *Тевс Д.П., Подковыркова В.Н., Апольских Е.И., Афонина М.Ф.* Использование современных информационных и коммуникативных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие. – Барнаул: БГПУ, 2006.

Казакова Т.А.

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ

Аннотация: Данная статья посвящена вопросам применения активных методов обучения иностранному языку в неязыковом вузе. В статье представлен теоретический материал по использованию на занятиях по иностранному языку активных и интерактивных методов обучения, приведены практические рекомендации для студентов неязыковых вузов. Автор приходит к выводу, что использование активных и интерактивных методов обучения иностранному языку способствует совершенствованию языковой подготовки студентов, активизирует познавательную деятельность студентов, повышает позитивную мотивацию к изучению иностранного языка, обеспечивает индивидуальный подход, что способствует интенсификации учебного процесса в целом.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение, активные и интерактивные методы обучения.

Kazakova T.A.

THE USE OF ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN NON-LANGUAGE SPECIALIZED HIGH SCHOOL

Abstract: This article is devoted to the application of active methods of teaching a foreign language in a non-linguistic University. The article presents theoretical material on the use of active and interactive teaching methods in foreign language classes, provides practical recommendations for students of non-linguistic universities. The author comes to the conclusion that the use of active and interactive methods of teaching a foreign language helps to improve the language training of students, activates the cognitive activity of students, increases the 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, teaching, active and interactive teaching methods.

Модернизация российского образования, интеграция в общеевропейское образовательное пространство вносят существенные коррективы в подготовку будущих специалистов. Современному обществу необходимы образованные, квалифицированные специалисты, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью. В настоящее время владение иностранным языком становится необходимым качеством личности – это не только атрибут культурного развития человека, но и условие его успешной профессиональной деятельности. Изучение иностранного языка в вузах рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста с высшим образованием. Современная концепция языкового образования в неязыковом специализированном 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 [1, с. 69]. В связи с этим в практику входят новые формы и методы обучения. Безусловно, стремление преподавателей активно применять новые современные методы в сфере образовании, направлено на повышение повышения познавательного интереса будущих специалистов к изучению языка, укрепления их положительной мотивации в учении. Широкие возможности для стимулирования познавательной активности предоставляют активные и интерактивные методы обучения [5, с. 214]. Использование данных методов обучения призвано помочь в построении учебного процесса и повышении интереса студентов к изучению иностранного языка в силу большого количества возможностей, которыми они обладают.

Слово «метод» в переводе с греческого означает «исследование, способ, путь к достижению цели». Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной категории. «Метод - в самом общем значении - способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность», - сказано в философском словаре. Очевидно, что и в процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых по достижению определенных учебно-воспитательных целей. С этой точки зрения каждый метод обучения органически включает в себя обучающую работу преподавателя (объяснение нового материала) и организацию активной учебно-познавательной деятельности обучаемых в их взаимосвязи, а также специфику их работы по достижению образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения [2, с. 88]. Существенными признаками, отраженными в данных дефинициях, является то, что: во-первых, это деятельность, целью которой выступает обучение индивида и решение учебно-воспитательных задач, во-вторых, это всегда совместная деятельность обучающего и обучаемого. Отсюда следует, что основой понятия «метод обучения» выступает деятельность субъектов образовательного процесса. Метод обучения практически всегда предполагает активную деятельность учителя, сопровождающую деятельность ученика.

Использование в процессе обучения иностранному языку интерактивных методов соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как предполагает обучение в сотрудничестве. В данном случае преподаватель только организует образовательный процесс, создавая благоприятные условия для проявления креативных способностей обучаемых [3, с. 4]. Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от традиционной логику образовательного процесса, а именно: не от теории к

практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение [5, с. 215].

Активные методы обучения – это методы, которые побуждают обучаемых к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. АМО способствуют формированию положительной учебной мотивации, развивают творческие способности, активно вовлекают обучаемых в образовательный процесс, раскрывают их личностно-индивидуальные возможности, развивают нестандартное мышление, повышают их познавательную активность, позволяют с большей эффективностью усваивать большой объём материала, развивают коммуникативные качества личности, умение работать в команде, вести совместную проектную и исследовательскую деятельность, отстаивать свою позицию и прислушиваться к чужому мнению, нести ответственность за себя и команду. Для каждого этапа занятия следует использовать активные методы, позволяющие эффективно решать конкретные задачи. Большинство методов универсальны и могут использоваться не только на занятиях по иностранному языку, но и на занятиях по другим учебных дисциплинам. Как показывает практика, особенно ярко запоминается то, что является нестандартным. Активные методы позволяют разбавить скучные и привычные занятия и сделать их интересными и более познавательными. Активные методы и новые современные технологии позволяют подготовить выпускника вуза, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни, уметь быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов. Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

Существуют различные формы организации активного обучения:

Различные формы лекций

Проблемная лекция

Эта лекция начинается с постановки проблемы, которую необходимо решить в ходе дискуссии. Проблемные вопросы отличаются от иных тем, что скрытая в них проблема требует не стандартного решения. Другими словами, готовой схемы решения в прошлом опыте студентов нет. Для выработки решения в данном случае требуется размышление, личный опыт, ответственность, словом, сумма личностных качеств обучающегося. Педагог определяет суть проблемной ситуации, прежде чем студенты ознакомятся с полной информацией по проблеме, имеющейся у преподавателя и составляющую для них новые знания. Затем обучающиеся самостоятельно пробуют найти решение обсуждаемой проблемной ситуации. В традиционном обучении поступают наоборот - вначале

преподаватель дает новые знания, после этого – примеры, упражнения на их закрепление.

Лекция-пресс-конференция

Педагог начинает занятия с названия темы и дает студентам задание в течение 2-3 минут написать и передать ему вопросы по теме лекции. Затем преподаватель в течение 3-5 минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Материал лекции излагается педагогом в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются ответы на вопросы студентов. В конце занятия преподаватель дает итоговую оценку вопросов как отражения знаний обучающихся. Активность студентов на лекции-пресс-конференции достигается посредством стимулированной педагогом мобилизации знаний каждого обучающегося. В этом отличительная черта данной формы лекции.

Лекция-беседа

В процессе этой лекции осуществляется диалог педагога со студентами. Преимущество лекции-беседы заключается в том, что она способствует привлечению внимания обучающихся к наиболее значимому содержанию темы. Лекция-беседа становится менее эффективной, если не все студенты принимают активное участие в обсуждении. Это можно объяснить недостаточным для лекции временем. Эффективность может быть низкой даже при малом количестве обучающихся, присутствующих на лекции. Несмотря на указанные выше недостатки, групповая беседа, позволяет преподавателю успешно организовать дискуссию, обмен мнениями и знаниями, что имеет большое значение для активизации мышления студентов. Обучающихся можно привлечь к участию в лекции-беседе различными приемами, так, например, задать студентам вопросы информационного и проблемного характера. Это дает преподавателю возможность определить уровень знаний обучающихся по предлагаемой теме. Педагог задает вопросы всем студентам, присутствующим на лекции. Если он видит, что кто-то не принимает участия в обсуждении, то спрашивает именно того студента [4, с. 24].

Различные техники организации групповой работы (упражнения, нацеливающие учащихся на обмен информацией по типу «мозаики», «мозговой штурм», составление семантической карты).

Различные методы (дискуссия – учебная дискуссия, направляемая дискуссия, свободная дискуссия; игровое моделирование – ролевые игры, «воображаемые ситуации»).

Метод «круглого стола»

Этот метод основан на совместном обсуждении наиболее трудных для понимания вопросов. Основная цель таких занятий состоит в том, чтобы обеспечить обучающимся возможность практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих их будущую

профессиональную деятельность. Студенты должны овладеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, научиться отстаивать свою точку зрения, демонстрировать достигнутый уровень подготовки. На занятиях «круглого стола» коллективно обсуждаются главные темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки. Это способствует активному участию всех студентов.

Лучше всего, чтобы на занятиях студенты сидели в круговом расположении, что подчеркивает их формальное и фактическое равноправие, и дает возможность чувствовать себя раскованно. Отсюда и название данного метода «круглый стол». Расположение педагога в круге помогает ему контролировать деятельность студентов, создает менее формальную обстановку, и дает возможность для личного включения каждого обучающегося в общение. Для активизации общения преподаватель может дать для обсуждения две разные точки зрения по одной проблеме. Для повышения эффективности занятия возможно использование аудио - видеофрагментов, материалов из газет и журналов, схем и диаграмм.

Игровые методы обучения

В группу имитационных игровых методов входят: деловые и ролевые игры.

Деловая игра

Она дает возможность проиграть практически любую конкретную ситуацию в лицах, что позволяет лучше понять психологию студентов, встать на их место, понять, что ими движет в тот или другой момент реального события. Как правило, каждая игра включает несколько этапов: подготовительный, вводную часть, собственно деловую игру, анализ результатов, подведение итогов. Подготовительный этап - подготовка студентов к участию в игре. Для этого накануне выдается разработанный учебный материал, формируются игровые группы и распределяются роли предстоящей игры с назначением руководителей игровых групп. Основной этап – проведение деловой игры. Заключительный этап - анализ деятельности участников, выведение суммарных поощрительных и штрафных баллов, а также объявление лучших игровых групп по оценке всех участников игры и особому мнению группы обеспечения.

Ролевая игра

Ролевая игра – это речевая, игровая и учебная деятельность одновременно. Когда обучающиеся принимают роль, они играют самих себя или какого-либо персонажа в специфической ситуации. Поэтому в ролевой игре нет зрителей, а, следовательно, есть уверенность, что общение состоится, а поведение участников будет понято правильно. Назначение ролевой игры: – отработка практических навыков и умений обучающихся; – выработка у них эмоционально-волевой устойчивости,

внутреннюю готовность и способности преодолевать трудности в решении коммуникативных, и познавательных проблем. Чтобы использовать игры на занятиях надлежащим образом, необходимо сформировать у студентов необходимые умения общения на иностранном языке. Этому способствуют предваряющие упражнения на тренировку выражений этикетного плана, развитие навыков разговора по телефону, микро-диалоги на заданную тему из нескольких реплик, создание диалогов на иностранном языке по образцу, чтение и воспроизведение этих диалогов, проигрывание диалога в парах. Кроме того, используется повторное прослушивание диалога или серии диалогов, записанных на аудио - носитель, предлагается разыграть диалог/диалоги по ролям, копируя поведение персонажей. В процессе ролевой игры студенты включаются в моделируемую ситуацию, предлагают и всесторонне обсуждают обстоятельства, требующие учета для принятия согласованных решений

Все вышеперечисленные приёмы являются методами интерактивного обучения.

Цикл интерактивного обучения включает в себя:

- переживание и осмысление полученного опыта, основанное на взаимодействии с учителем, с одноклассниками, изучаемым материалом;
- рефлексия, целью которой является определение личного уровня продвижения;
- применение на практике.

Подобные занятия позволяют обучающимся выйти из привычной роли наблюдателя; создают более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную.

Использование технологии АМО способствуют созданию условий для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков студентов вуза. Они оказывают существенное влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. Использование активных методов обучения позволяет преподавателю создать положительный микроклимат в группе, что создает атмосферу неформального, свободного и потому наиболее эффективного общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Казакова Т.А.* Роль иностранного языка в профессиональной подготовке сотрудников УИС // Высшее образование сегодня. 2016. № 5. С. 69-71.

2. *Казакова Т.А.* Использование интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Методы обучения и организация учебного процесса в вузе : сб. тез. докл. III Всерос. науч.-метод. конф. Рязань : РГРТУ, 2013. С. 88-90.

3. *Павленко В.Г.* Интерактивные технологии обучения иностранному языку // Уральский научный вестник. 2016. Т. 6. № 2. С. 3-6.

4. *Степанова С.Н.* Активные методы обучения на занятиях по иностранному языку в вузе // Журнал Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 2. С. 23-25.

5. *Шаханова Н. А.* Прокудина Ю. Б. Применение активных и интерактивных методов обучения на занятиях английским языком как способ повышения мотивации и эффективности учебного процесса студентов неязыкового вуза // Педагогика высшей школы. 2016. №3.1. С. 214-217.

Куприна О.Г.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: Изложена актуальность применения инновационных технологий обучения иностранному языку в техническом вузе. Рассмотрены преимущества их использования в учебном процессе.
Ключевые слова: иностранный язык, инновационные технологии, технический вуз.

Kuprina O.G.

NOVEL TECHNOLOGIES FOR TEACHING A FOREIGN LANGAUGE AT AN ENGINEERING UNIVERSITY

Abstract: The article covers the significance of applying novel technologies for teaching a foreign language at an engineering university. The advantages of their use in education are considered.
Key words: a foreign language, novel technologies, an engineering university.

Новые высокие требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования к уровню владения иностранным языком у студентов технических вузов привели к активному внедрению инновационных образовательных технологий. Несомненно, что традиционные образовательные технологии обладают довольно ограниченным потенциалом по сравнению с инновационными технологиями.

Под инновационными образовательными технологиями мы понимаем технологии, используемые для обучения, отличные от традиционных технологий.

Актуальность применения инновационных технологий обучения иностранному языку обусловлена их способностью решать определенные учебно-воспитательные задачи, направленные на активизацию и интенсификацию учебной деятельности студентов, а также развития у них культуры самостоятельной работы. Необходимость использования инновационных образовательных технологий также обусловлена непрерывным увеличением объема информации, который необходимо изучить и переработать в ходе обучения в рамках сокращения количества часов, выделяемых на аудиторную работу над иностранным языком в неязыковых вузах.

Одними из важнейших образовательных технологий, применяемых в ходе преподавания иностранного языка в техническом вузе, являются современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Основными формами использования ИКТ являются следующие:

1) занятия с использованием мультимедийных технологий, которые проводятся на основе компьютерных обучающих и тестирующих программ;

2) практические и лекционные занятия на основе авторских компьютерных презентаций;

3) телекоммуникационные проекты;

4) дистанционное обучение и др.

Преимуществами использования ИКТ в ходе обучения иностранным языкам в техническом вузе являются:

- представление учебных материалов по иностранному языку в печатном, графическом, звуковом и анимационном виде, что позволяет переносить акценты с традиционных вербальных способов передачи информации на аудиовизуальные;

- широкий доступ к учебным материалам в удобное для пользователя время, снятие проблемы их тиражирования и распространения;

- реализация личностно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам, поскольку Интернет позволяет налаживать межкультурное общение студентов с сетевым сообществом;

- решение проблемы оптимизации организации учебной деятельности благодаря использованию ряда Интернет-сайтов для обучения иностранному языку, поиска студентами дополнительной информации в Интернете по заданию преподавателя, реализации технологий дистанционного обучения;

- автоматизация системы контроля, оценки и коррекции знаний, умений и навыков студентов [2];

- внедрение принципов дифференциации и индивидуализации обучения;

- формирование информационной культуры;

- эффективная и эргономичная организация самостоятельной работы учащихся;

- существенное повышение мотивации у студентов к изучению иностранного языка.

Наряду с успешным использованием ИКТ в ходе обучения иностранному языку в техническом вузе, также применяются проектные технологии, целью которых является организация и реализация социального взаимодействия студентов для решения определенной творческой профессионально-ориентированной задачи.

Работа над проектом в вузе является многоуровневым подходом к изучению иностранного языка, который охватывает различные виды речевой деятельности студентов.

Использование проектов также способствует реализации междисциплинарного характера обучения иностранному языку, формированию командного духа работы, сотрудничества, толерантности,

развитию творчества, кругозора, познавательной деятельности, самостоятельности.

Кроме того, проектная форма работы создает языковую среду, поскольку учащиеся работают со справочной литературой, словарями, компьютерами, то есть, при этом создается возможность непосредственного контакта с аутентичным языковым материалом. Все это стимулирует возникновение естественной потребности в общении на иностранном языке.

Огромными преимуществами для обучения иностранному языку студентов, имеющих разный уровень подготовки, является использование технологии разноуровневого (дифференцированного) обучения. Технология дифференцированного обучения способствует осуществлению учебно-познавательной деятельности студентов с учетом их уровня иноязычной подготовки, индивидуальных способностей, возможностей и интересов, тем самым поощряя их реализовывать свой творческий потенциал [3].

Преподавание иностранного языка в техническом вузе считаем целесообразным организовывать на основе технологии модульного обучения, которая предусматривает деление содержания дисциплины на достаточно автономные разделы (модули). Преимуществом такого обучения является обозримость обучения, его структурированность, ритмичность и четкость. Оно обеспечивает развитие мотивационной сферы студентов, самостоятельности, умений самоуправления своей учебно-познавательной деятельностью.

Подготовка специалистов технических вузов включает в себя формирование таких коммуникативных умений, которые бы позволяли осуществлять профессиональные контакты в различных сферах, в том числе, с зарубежными партнерами, поэтому важным является реализация профессионально-ориентированного обучения иностранному языку [1]. К инновационным технологиям профессионально-ориентированной направленности относятся: контекстное обучение по А.А. Вербицкому, технология обучения в имитационно-деятельностной игровой форме, технология обучения навыками научно-технического перевода и др.

Итак, использование инновационных технологий в практике обучения иностранному языку в техническом вузе способствует решению следующих задач: развитие коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности; стимулирование познавательной активности и мотивации у студентов к дальнейшему изучению иностранного языка; развитие умений самостоятельной работы.

В заключение отметим, что потенциал использования инновационных образовательных технологий в области обучения иностранному языку в техническом вузе огромен и его возможности еще недостаточно изучены.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Айнутдинова Е.Н.* Инновационные технологии обучения иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт)/Настольная книга педагога-новатора. – Казань: Издательство Казанского университета, 2011. – 456 с.

2. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд. – М.: издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.

3. *Куприна О.Г.* К вопросу о реализации смешанного обучения иностранному языку в вузе // Сб. трудов II Международной научно-технической и научно-методической конференции: в 8 т. Рязанский государственный радиотехнический университет. 2017. С. 231-234.

Мансо Вергара Х.

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

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.

Manso Vergara, J.

NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

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

Учитывая спрос на языки на рабочих местах, в последние годы, все больше и больше людей начинают изучение второго языка, и поэтому сегодня обучение иностранным языкам очень важно для нашего общества. Кроме того, все больше и больше рабочих мест запрашивают обширные знания о компьютерных средствах, поэтому наши классы и методы обучения, используемые в них, должны развиваться и обновляться по мере того, как технологические достижения вводятся в наше общество.

Поэтому преподавание языков претерпело изменения в последние годы. Изучение и освоение иностранных языков, и ИКТ (информационно-коммуникационные технологии) являются двумя основными элементами изучения языков и перевода. Использование ИКТ облегчает изучение иностранных языков, а также стимулирует учащихся погружаться в культуру изучаемого языка. Кроме того, с точки зрения подготовки лингвистов и переводчиков, это большая помощь в повышении квалификации студентов переводчиков.

Однако преподавание языков с помощью ИКТ, как и многие другие методы, имеет как свои плюсы, так и минусы.

Внедрение новых технологий в классе и их включение в методы обучения восходят к концу прошлого века. В 1960 году начали вводить

компьютеры в Университете штата Иллинойс, а затем этот проект расширился во всем мире.

Тем не менее, только в 1980-х годах, наступил тот период, когда ИКТ действительно были внедрены в систему образования. Новый метод обучения, который был создан благодаря этим инновациям, известен как электронное обучение или компьютерное обучение (AAO). В нашем случае термин, который будет использоваться, будет изучение языков с помощью компьютера (ALAO) или Computer-Assisted Language Learning (CALL), на английском языке.

В то время как предыдущие подходы к обучению были более шаблонными, как известно и заставляли студентов учиться одинаково, этот новый метод позволяет студентам создавать собственные знания из объяснений во время занятий и автономного расширения этих концепций.

Поэтому с таким подходом студенты более осведомлены о своем собственном обучении. Этот подход больше ориентирован на ученика и его обучение, чем на учителя и то, как он должен преподавать. Тем не менее, вопрос, который должен быть задан последним, заключается не в том, следует ли использовать компьютер в своих классах, а в том, как использовать его для содействия обучению студентов.

В настоящее время можно сказать, что в этом контексте технологического обучения сосуществуют два разных поколения: молодежь и даже дети, и взрослые.

Daniel Cassany и Gilmar Ayala [4, с. 53-71] - имена последних «*цифровых иммигрантов*», потому что они не используют технологию так же, как молодые люди, и поэтому должны адаптироваться к этой цифровой эволюции.

Кроме того, они относятся к группе молодых людей как к «родным», поскольку они выросли в технологическую эпоху, и являются поколением, которое учится самостоятельно, как использовать эти инструменты ИКТ, так и получать информацию через них.

По этой теме авторы утверждают, что *«туземцы привыкли к обучению через игру, моделирование, развлечение и онлайн-сотрудничество*», Cassany и Ayala, [3, с. 60]. Таким образом, методы преподавания языков, ориентированные на обучение этого поколения, должны быть более динамичными и включать использование ИКТ. Таким образом, студенты будут учиться, не осознавая этого, и это займет меньший период времени, чем они должны были бы затратить с традиционным образованием. Это связано с тем, что, будучи наиболее интерактивными классами, они учатся одновременно получать удовольствие, что, в свою очередь, заставляет их проявлять больше интереса к предмету. Эта концепция очень важна в обучении L2, поскольку, как мы увидим позже в нашем анализе, если студенты мотивированы, смеются и наслаждаются обучением во время занятий, их результат растет. Таким образом, студенты могут улучшить

различные навыки в классе более приятным способом, чем с традиционным обучением.

Ресурсы ИКТ, используемые в классе.

Для выполнения этой задачи группа «*цифровых иммигрантов*» должна изучить целый ряд новых концепций о технологиях, прежде чем приступать к изучению иностранного языка. Если вы этого не сделаете, у вас не будет навыков и знаний, необходимых для того, чтобы иметь возможность выражать себя и общаться через ИКТ.

Несмотря на то, что мы можем с одной стороны иметь бесконечные ресурсы, важно иметь в виду, когда дело доходит до подготовки такого класса - первое что нужно - это обеспечение компьютером. В настоящее время большинство семей имеют доступ к одному и более компьютерам с подключением к интернету, и это наш второй основной ресурс для обучения ИКТ. С помощью Интернета мы можем получить доступ к широкому спектру ресурсов для использования в классе или для использования в самообучении языков. Интернет является основным источником материалов в преподавании второго языка. Основным недостатком этого средства является выбор материалов, так как не все они имеют хорошее качество. Для этой задачи у нас есть учитель, который учит студентов выбирать веб-страницы или другие качественные ресурсы, которые они могут найти.

Другим ресурсом, используемым в классе, является PDI или интерактивная доска. С его помощью мы можем проецировать любой контент для просмотра во время занятий или выполнять интерактивные упражнения со студентами. Особенно в преподавании языков, текстовый процессор используется для обучения грамматике и лексике или в качестве средства для студентов, чтобы практиковать написание.

В этом контексте существуют и другие широко используемые ресурсы, такие как Вики, блоги или форумы, где преподаватель и учащиеся могут делиться различными ресурсами и материалами с другими людьми. К этой группе инструментов мы также можем добавить электронную почту, с помощью которой учитель может оцифровывать и отправлять все содержимое и материалы класса студентам, а также цифровые платформы, такие как виртуальные кампусы, которые, в свою очередь, имеют дискуссионные форумы в соответствии с заданной конфигурацией.

И, конечно же, мы не должны забывать о наиболее часто используемых среди молодежи ресурсах: социальных медиа и всевозможных мультимедийных материалов, доступных в Интернете. Некоторые примеры из первой группы: Facebook; YouTube, используемый для обучения с помощью учебников или даже для практики произношения и устного понимания; Edmodo, образовательная программа, о которой мы поговорим ниже; или даже виртуальная реальность Second Life, в

основном используемая для обучения английскому и испанскому языкам в качестве второго языка. Эти социальные сети помогают нам практиковать изучаемый язык и обмениваться документами и другими ресурсами. Наконец, в мультимедийных материалах мы можем найти: видео и фильмы, музыку, подкасты, онлайн-игры и т.д. Эти ресурсы сосредоточены на практике устного или письменного понимания и выражения.

С точки зрения преподавания языков для обучения переводчиков, у нас есть другие ресурсы, от упомянутых выше, которые больше ориентированы на перевод языков, чем на их обучение. Среди этих дополнительных ресурсов мы можем найти: Trados [12], инструмент ТАО (компьютерный перевод), известный и используемый в академической системе обучения переводчиков; Multiterm, программа, с которой мы можем создать наши собственные глоссарии или добавить больше записей в другие; все виды тезауров, глоссарии; онлайн-словари, как двуязычные, так и одноязычные; программы, ориентированные на аудиовизуальный перевод и т. д.

"Edmodo" [13] - это платформа, посвященная исключительно образовательному сектору. Кроме того, это совершенно бесплатно и работает аналогично социальной сети, как Facebook или Twitter. Единственное различие заключается в полной конфиденциальности, как созданных групп, так и профилей. В Edmodo существует три типа различных профилей: один для учителей, другой - для студентов и, наконец, один для родителей. Первый - профиль учитель может легко создать свой профиль с помощью имени пользователя, пароля и учетной записи электронной почты. После создания этого профиля можно создать одну или несколько групп, управлять ими и загружать все типы файлов и рейтинги для задач. Второй профиль, профиль студента, создается аналогично профилю учителя, но не требует электронной учетной записи. Вместо этого студент может присоединиться только к группам с помощью кода доступа и отправлять файлы или комментарии учителю, а также задачи, которые он запрашивает. Также можно загрузить файлы и проверить свои рейтинги, и календарь событий.

Преимущества и недостатки ИКТ

Как мы уже видели, внедрение ИКТ в классе очень полезно в области языков с образовательной точки зрения, но также помогает учителю и ученику в других аспектах. Например, у обоих есть быстрый доступ к целому ряду задач, информации, и аудиовизуальных ресурсов. Тем не менее, как учитель, так и ученик должны знать, какие ресурсы являются надежными и качественными. Кроме того, этот выбор несет большую ответственность и увеличивает время для подготовки обучающих материалов для классов.

С другой стороны, ИКТ-это способ мотивировать учащихся, особенно молодых, к изучению иностранных языков. Существует большое количество ресурсов в интернете, которые делают менее однообразными и более игровыми и развлекательными занятия, тем самым привлекая интерес к этому типу студентов. Таким образом, студенты мотивированы больше участвовать в совместной работе класса [1, с. 37], и проявлять свою инициативу, по сравнению с традиционными методами. Тем не менее, это не очень хороший метод, если студенты уделяют слишком много внимания компьютерам, так как есть вероятность, что они отвлекаются на поиски страниц, которые не имеют никакого отношения к классу. Мы даже можем столкнуться с каким-то дисциплинарным конфликтом или с нецензурными сообщениями в чатах.

Кроме того, введение этой меры в классе способствует совершенствованию технологических и компьютерных знаний. Он также помогает усовершенствовать социальные навыки и приближает нас к методам организации, возможности выбора и оценки существующей информации в интернете. Несмотря на это, полагаясь только на интернет, можно было бы потерять все данные и информацию об обучающем курсе, если бы мы сохранили их только в сети. Еще одним недостатком был бы отказ от обучения со стороны тех студентов, которые не имеют необходимых технических знаний [1, с. 1-92].

С другой стороны, мы должны учитывать, что этот метод способствует дистанционному изучению и гибкости времени, что очень благоприятно, особенно в университетах, для тех студентов, которые приходят из профессионального сектора и хотят получить больше знаний из своей области, работая над этим. [2, с. 67-89]. Таким образом, им не нужно перемещаться, и они могут даже следить за классами из своего собственного дома и сопоставлять свой рабочий график с обучением. Тем не менее, студенты, изучающие язык дистанционно, должны обладать достаточной силой воли, поскольку они сами себе устанавливают график и время на изучение материала.

Точно так же учителю тоже необходимо время для подготовки классов и ресурсов, которые он будет использовать в случае, если у вас нет необходимых компьютерных знаний, чтобы восполнить этот недостаток.

Несмотря на это, преимущества обучения с помощью ИКТ-это увеличение более индивидуализированных и персонализированных наставничеств и усиление коммуникации между учеником и учителем. Кроме того, они также облегчают процесс коррекции и оценки последнего.

Другие преимущества, которыми мы можем с удовольствием пользоваться с помощью этого типа обучения - это легкий доступ к другим культурам мира; практика изучения языка с носителями языка через онлайн-проекты или программы; более автономное и интерактивное обучение для студентов, каждый из которых может идти на разных

темпах обучения; а так же использование ИКТ в качестве инструмента для более легкой интеграции среди работающего населения.

ИКТ - это метод, который способствует прогрессу морфосинтаксических, семантических и фонетических уровней; это способ для студентов быстро увидеть ошибки, которые они комментируют и исправляют; и, наконец, это обучение, которое практикует как работу по отдельности, так и работу в группе - очень востребованный навык на рынке труда [4, с. 63-99].

В отношении недостатков этого метода, мы можем столкнуться с: необходимостью защиты данных и авторских прав, в случае работы, так как Интернет увеличивает появление плагиата; необходимостью выполнения технического обслуживания и обновление оборудования компьютерного класса и их программ; задержки по вине неисправности или сбои в работе оборудования; стоимость программ, используемых во время занятий, и в случае версии бесплатного или теста, ограничение времени использования; и, наконец, элитарность, поскольку предполагается, что у всех есть доступ к компьютеру, и, к сожалению, есть еще много людей, которые не имеют его.

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. 1-92.
2. *Casado Casado, J* (2000) “Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador”, Didáctica (lengua y literatura), pp-67-89
3. *Cassany, Gilmar Ayala, D.* “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela” Nº. 9, 2008 págs. 53-71
4. *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.
5. URL: https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/viewFile/233/214
6. URL: https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/tintero-6-uso_de_las_nuevas_tecnologias.htm
7. URL: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000715.pdf
8. URL:https://www.researchgate.net/publication/267766910_La_ensenanza-aprendizaje_de_lenguas_extranjeras_y_las_TICs_el_caso_del_Espanol_como_Lengua_Extranjera_ELE
9. URL:https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13414/1/TFG-O%20534.pdf
10. URL:https://repositori.upf.edu/handle/10230/21226
11. URL:https://juandomingofarnos.wordpress.com/2012/08/26/paper-nativos-e-inmigrantes-digitales-en-la-escuela-daniel-cassany-y-gilmar-ayala/
12. URL:https://ru.wikipedia.org/wiki/Trados
13. URL:https://en.wikipedia.org/wiki/Edmodo

Писарик О.И.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ WEB 2.0 ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения инструментов Web 2.0 в рамках смешанного обучения с высокой долей очных часов в контексте преподавания иностранных языков. Технология смешанного обучения (blended learning) в сочетании с элементами парадигмы Web 2.0 превращает обучающего из пассивного потребителя информации в активного соавтора собственной траектории обучения. С точки зрения методики преподавания иностранного языка подобный подход позволяет эффективнее усваивать учебный материал.

Ключевые слова: иностранные языки, методика преподавания, информационные технологии, инструменты Web 2.0, смешанное обучение.

Pisarik O.I.

SOME ASPECTS OF WEB 2.0 TOOLS IN THE FRAMEWORK OF BLENDED LEARNING CONCERNING TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The paper discusses the issues of applying Web 2.0 tools in the framework of blended learning in the context of teaching foreign languages. Blended learning technology combined with Web 2.0 elements transforms the student from a passive consumer into an active co-author of his own learning path. Such an approach acquires more openness and participation from the entire learning process.

Key words: foreign languages, teaching methodology, information technology, Web 2.0 tools, blended learning.

Информационные и коммуникационные технологии приобретают все большее значение в жизни современного человека, что обусловлено появлением новых цифровых технологий, расширением языковых и межкультурных границ коммуникации человека, его стремлением к саморазвитию.

Сфера высшего образования стремится отвечать потребностям постоянно развивающегося общества и, с этой целью, уже в 60-е гг. XX в. получают развитие первые системы управления обучением (Learning Management Systems – LMS), в том числе и иностранным языкам [3, с. 15-19]. Подобные системы призваны не только собирать и протоколировать информацию и действия пользователей, но и осуществлять общение между преподавателем и студентом, а также активизировать самостоятельную работу обучающегося.

Однако в большинстве случаев LMS воспринимаются как веб-сайты, для входа на которые нужны логин и пароль. Такое использование не привносит в процесс преподавания фактически ничего нового. Зачастую преподаватели приравнивают размещение информации в системах управления обучением к её пересылке по электронной почте, только более сложным и непривычным образом, не представляя никакой разницы [1, с. 130].

Понимание сути систем управления обучением полностью меняется, если мы обращаемся к понятиям парадигмы Web 2.0 и технологии «смешанного обучения» (blended learning). Согласно определению Тима О'Рейли, Web 2.0 обозначает новое состояние Интернета, в котором ведущую роль играют сообщества пользователей, одновременно выступая в качестве потенциальных авторов [4]. Таким образом, пользователь уже играет не пассивную роль потребителя информации, а является активным соавтором сайта.

В рамках методики преподавания иностранного языка следует выделить главный принцип её применения – изменение функции преподавателя и студента в образовательной среде. Роль преподавателя трансформируется от носителя и транслятора знаний к модератору учебного процесса, координирующему действия обучающегося и оценивающему его успехи. Студент в свою очередь становится активным «автором» своей собственной траектории обучения, выбирая материал из рекомендуемых преподавателем источников, а также из любых ему понравившихся.

Технология «смешанного» обучения (blended learning) — это комбинация онлайн и очного обучения. Как правило, онлайн-фазы необходимы для подготовительной работы или для окончательной обработки материала на этапе актуализации имеющихся навыков в новых ситуациях общения. В фазе присутствия время используется для выполнения практических заданий, проведения дискуссий, для применения изученного материала на практике [5]. Таким образом, сочетая инструменты парадигмы Web 2.0 и технологию «смешанного обучения» преподаватель может повышать уровень усвоения пройденного материала во время аудиторной работы у студентов, общаться с обучающимися, отвечая на их вопросы и координируя действия, а также дополнять, изменять, перерабатывать и актуализировать информацию в рамках определенного курса. Студент в свою очередь получает возможность закреплять и улучшать знания, полученные на очных занятиях, грамотно выстраивать самостоятельную работу, получать доступ к информации в любое удобное для него время.

Технической площадкой для общения будет являться любая система управления обучением, например, LMS Moodle, в которой можно создать такой элемент как «форум». Важно, чтобы форумы очень хорошо

модерировались и предусматривали ответственность за недоброкачественный контент, а также поощрения за обсуждение. Каждый зарегистрированный участник имеет репутацию, которая может расти или понижаться в зависимости от качества вопросов и ответов [1, с. 133]. Одна из главных особенностей «форума» в онлайн курсе – возможность формирования у студентов умения общаться в академической среде с другими участниками курса, а также со своим преподавателем. Удачным примером реализации можно рассматривать форумы на курсах иностранных языков, созданных на платформе LMS Moodle различных университетов как зарубежных, так и отечественных. Обсуждая интересующие вопросы по грамматике немецкого языка в рамках курса, можно не только приобрести новые знания, но и получить хороший рейтинг за интересный вопрос или развернутый и правильный ответ.

Другим эффективным элементом парадигмы Web 2.0 является «база данных», реализация которой также возможна в рамках онлайн курса на платформе LMS Moodle [2, с. 27]. «База данных» может представлять собой алфавитный список используемых на курсе терминов, тематический словарь отдельного урока и т.д. При этом важно отметить, что обучающиеся – участники курса – самостоятельно добавляют информацию в базу данных, соблюдая требования оформления и её целесообразности. Модерирование может осуществляется преподавателем или тьютером, а также более опытными студентами курса.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что интеграция технологий Web 2.0 и «смешанного обучения» в процесс организации образовательного процесса и самостоятельной работы способствует подготовке высококлассного специалиста, который в реальной жизни уже без помощи преподавателя сможет самостоятельно находить, обрабатывать и усваивать новую информацию для поддержания уровня своей профессиональной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Горожанов А.И.* Инструменты Web 1.0 и Web 2.0 в преподавании иностранного языка// Вестник ТГПУ, 2015. 1 (153).- С. 130-134
2. *Горожанов А.И*. Обучающая виртуальная среда для изучения иностранного языка: проблемы разработки и развития: монография. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. – С. 110
3. *Levy M.* Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. NY: Oxford University Press, 1997. 299 p.
4. *O'Reilly T.* What Is Web 2.0 // Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. URL: http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html (дата обращения: 15.01.2019).
5. *Stangl, W*. Werner Stangls Arbeitsblatter [Электронный ресурс]. — URL: http:// www. stangltaller. at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/ Elearning. sht-ml (дата обращения: 15.01.2019).

Савосина Л.М.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В статье дается характеристика современных интерактивных, мультимедийных и интенсивных технологий; рассматриваются преимущества инновационных педагогических интерактивных технологий, направленных на стимулирование самостоятельности обучающихся в процессе изучения ими русского языка как иностранного; указываются возможности применения инновационных технологий в обучении русскому языку как иностранному; предпринимается попытка выявить характерные особенности описываемых подходов и показать их специфику.
Ключевые слова: лингводидактическая инновация; инновационные, педагогические, интерактивные, мультимедийные технологии; инновационные методики; проектная технология; методическая мастерская; нанотехнология.

Savosina L.M.

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: this article describes advanced interactive, multimedia and intensive technologies; discusses the benefits of innovative teaching interactive technologies, aimed at promoting the self-reliance of students during their study of Russian as a foreign language; identifies opportunities for innovative technologies in teaching Russian as a foreign language; attempts to identify the characteristics of the described approaches and show their specificities.
Keywords: linguistic and didactic innovation; innovative, educational, interactive, multimedia technologies; innovative methodology; design technology; methodological workshop; nanotechnology.

Появление компьютеров, планшетов, мобильных телефонов, Интернета нашло отражение в кардинальном изменении педагогических процессов, лингводидактики, методики обучения иностранным языкам, выдвинуло требования новой методологии в создании инновационной среды обучения языкам, и как следствие - под влиянием современных информационных процессов произошли (и происходят) существенные семантические сдвиги в методике обучения иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному (РКИ).

В настоящее время инновационным технологиям посвящены многие статьи, в которых рассматривается методический аспект применения той или иной технологии при обучении РКИ (например, технологии веб-квест); анализируются особенности использования инновационных технологий в преподавании РКИ на разных уровнях: от Базового до III Сертификационного; раскрываются суть и преимущества инновационных педагогических интерактивных технологий, направленных на

стимулирование самостоятельности обучающихся в процессе изучения ими русского языка как иностранного; поясняется значение естественных психологических механизмов, грамотная актуализация которых позволяет приближать усвоение русского языка обучающимися до уровня общеевропейских компетенций; рассматриваются вопросы интенсификации процесса обучения; дается характеристика современных интерактивных, мультимедийных и интенсивных технологий; предлагаются методические рекомендации по использованию различных методов и технологий в зависимости от цели, содержания и этапа обучения в профессиональной коммуникации; представляются учебные материалы с применением инновационных технологий, внедренные в практику преподавания; демонстрируются способы работы с предлагаемыми материалами при обучении РКИ и т.д.

Всё это говорит о принципиальных изменениях методической (лингводидактической) парадигмы преподавания РКИ, использовании и внедрении в практику педагогической работы новых образовательных технологий интерактивного типа, основанных, на что обращается особое внимание, на субъект - субъектных взаимодействиях в системе «преподаватель - обучающийся».

Отметим, что теория и методика преподавания РКИ располагает определенными теоретическими и практическими достижениями в области создания и использования электронных средств обучения, а также в использовании инновационных методик, характеризующихся новым стилем организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, который предполагает изменение как способов презентации и усвоения знаний, так и типа овладения ими. Цель таких методик – активизировать, оптимизировать, интенсифицировать процесс познания.

Одной из основных проблем остаётся поиск более эффективных способов организации учебно-воспитательного процесса на основе индивидуализации и включения механизмов личностного развития, решение вопроса о кардинальном изменении педагогической парадигмы – отношений преподавателя и обучающегося в учебном процессе, стиля деятельности преподавателя – таким образом, чтобы создать ситуацию, в которой обучающийся учится сам, а преподаватель только направляет его учение, то есть мотивирует, организует, координирует. (Вспоминается высказывание: *«Я могу довести коня до ручья, но напиться он должен сам»* и высказывание из китайского трактата: *«Посредственный учитель излагает, хороший учитель объясняет, выдающийся учитель показывает, великий учитель вдохновляет»*).

Напомним, что обычно к основным инновационным технологиям в образовании относят: информационные технологии (позволяющие увеличить эффективность преподавания); интернативные технологии (актуализирующие у обучающихся их интеллектуально-познавательную

деятельность, творческое мышление, самостоятельность в поиске и создании новой языковой информации) интернет-ресурсы; информационные методы преподавания (способствующие повышению качества образования); различные имитационные технологии, моделирующие в учебном процессе различного рода ситуации и условия реальной жизни и другие информационно-коммуникативные технологии инновационного типа.

Безусловно, современные информационные технологии существенно расширяют диапазон возможностей для изучения и преподавания РКИ, и это связано с тем, что: использование мультимедийных средств делает возможной эффективную презентацию материала; интерактивные учебные задания и обучающие программы позволяют работать над развитием навыков во всех видах речевой деятельности; доступ к огромному количеству электронных ресурсов и национальным корпусам текстов позволяет объединить текстовые, аудио- и видеоматериалы и способствовать формированию социокультурной и лингвострановедческой компетенции обучающихся; средства электронного общения позволяют сделать существенным компонентом учебного процесса не только учебную, но и реальную коммуникацию на изучаемом языке; дистанционный доступ к учебным ресурсам позволяет сделать более гибкой и мобильной организацию обучения, значительно индивидуализировать обучение, увеличить объем самостоятельной и творческой работы обучающихся, усилить роль преподавателя как консультанта и координатора учебного процесса.

Продуктивными средствами интерактивного обучения выступают субъект - субъектное взаимодействие, диалог - полилог (умение слушать, задавать вопросы и отвечать на вопросы, высказывать и отстаивать собственную точку зрения, вести полемику), мыследеятельность и смыслотворчество (умение осуществлять мыслительные операции, чётко выражать смысл своей позиции и др.).

Практика показывает, что использование в процессе изучения иностранными обучающимися русского языка инновационных педагогических технологий, в частности интерактивного типа, расширяют возможности обучения, способствуют формированию коммуникативной компетенции, усиливают мотивацию обучающихся, оптимизируют учебный процесс, что способствует повышению качества подготовки специалистов.

Обратим внимание на то, что специфика обучения русскому языку как иностранному состоит в том, что это процесс овладения не только знаниями (как при обучении другим дисциплинам), но и навыками и умениями; и обучение всем видам речевой деятельности (слушанию, говорению, чтению, письму) требует активного использования

мультимедийных средств и интерактивного способа обучения данной дисциплине.

Без мультимедийных технологий трудно представить современный урок РКИ. И спектр их применения в последнее время расширяется: от создания специальных обучающих программ до разработки целостных концепций образовательных систем.

Какие условия необходимы для успешного проведения занятия по РКИ? Прежде всего, это сильная мотивационная база, которая, как показывает практика, приводит к хорошим результатам; необходимость учёта индивидуальных особенностей обучающихся с разным познавательным процессом; актуализация лингводидактического инновационного потенциала; внедрение в учебную практику наиболее эффективных методик и технологий и творческое развитие теоретического и практического опыта преподавания РКИ.

Лингводидактическая инновация определяется методистами как какое-либо педагогическое новшество на основе последних научно-технических и технологических достижений в целях удовлетворения актуальных потребностей лингводидактики. В последнее время к инновационным технологиям в методике преподавания РКИ относят использование таких развивающих технологий, как мультимедийные комплексы, проблемная технология, проектная деятельность, интерактивное и контекстное обучение, методика критического мышления, обучение в формате веб-страницы (обучающая игра всегда считалась мощнейшим дидактическим стимулом в педагогическом процессе), организация работы по принципу педагогических мастерских и другие.

Отметим, что представленные технологии позволяют реализовывать не только обучающие цели, но и образовательные. Так, обучающиеся овладевают не только коммуникативной компетенцией, составной частью которой является лингвистическая, но и совершенствуют таких мыслительные умения, как сравнение, обоснование своей точки зрения, доказательство, опровержение, вынесение оценочного суждения, подведение итогов; навыков поиска дополнительной информации, обращения к справочникам, словарям, Интернету. Таким образом, обеспечивается развитие самостоятельности не только в коммуникативной деятельности, но и интеллектуальной.

В нашу задачу не входит описание имеющихся в настоящее время технологий: уже выпущены десятки монографий, специальных сборников. Эта тема входит в программы научно-методических конференций и симпозиумов, является основой ряда исследований диссертационного характера. Возможности компьютерных технологий и их использование в обучении обсуждается на Конгрессах Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

Что касается инновационных педагогических технологий, используемых в практике преподавания РКИ, то кратко остановимся на таких технологиях, как технология мультимедиа, проектная деятельность, интерактивное обучение и организация работы по принципу педагогических мастерских.

Прежде всего, укажем, что инновационная организация изучения РКИ предполагает осознанный выбор преподавателем таких принципов, методов, форм и средств обучения, которые обеспечивают включение обучающихся в активную работу, благоприятную эмоциональную среду, ведут к выработке устойчивой положительной мотивации, создают каждому обучающемуся условия для достижения личностных целей в процессе учения.

Развитие ***технологии мультимедиа*** и активное использование мультимедийных средств в учебном процессе по дисциплине РКИ значительно расширяют возможности подачи учебного материала и делают разнообразными формы и методы обучения, что поднимает учебный процесс на новый качественный уровень.

Нельзя не отметить тот факт, что многие современные методические инновации связаны с ***применением интерактивных методов*** обучения, поскольку интерактивное обучение направлено на формирование коммуникативной компетенции на русском языке, основано на творческой деятельности и диалоге в процессе обучения. В ходе использования интерактивных методов обучающиеся воспринимают явления и процессы, происходящие в природе, науке, технике и обществе, анализируя их, оценивают, выражают собственное отношение к ним. Именно это служит базой для выработки навыков и умений самостоятельности, развития свободного мышления.

Как показывает практика, интерактивные занятия, развивая у обучающихся способность продуктивного, творческого, свободного мышления, превращают обучение в настоящий исследовательский процесс, в котором принимают участие практически все обучающиеся.

Действительно, мультимедийные уроки в сочетании с интерактивными технологиями обучения демонстрируют хороший уровень развития навыков аудирования и говорения, коррекции навыков чтения и письма с усвоением предметной, социокультурной и межкультурной информаций.

Главное преимущество таких технологий мы видим в том, что 1) с их помощью можно тщательно отобрать текстовый и иллюстрационный материал; 2) успешное, эффективное усвоение тем возможно только при опоре на иллюстрационный и демонстрационный видеоматериал; 3) презентация языкового материала параллельно со зрительными образами вызывает интерес к изучению темы, обогащает знания о культуре страны изучаемого языка; в презентациях представлены различные виды

упражнений, которые формируют и закрепляют навыки разговорной речи; презентация речевых образцов выполняется с опорой на зрительную и слуховую наглядность; 4) визуальный ряд, сопровождающийся диалогами (и полилогами), иллюстрирует речевые ситуации; 5) на экран выводятся тексты (соответствующие тематике каждого урока), имеющие страноведческую значимость; 6) они способствуют формированию межкультурной коммуникации, трактуемой нами как технологию обучения, в которой постоянно сохраняются основные параметры общения: высокая мотивация, целенаправленность, личностный смысл, речемыслительная активность, личная заинтересованность, взаимодействие обучающихся.

Резюмируя сказанное, отметим, что применение мультимедийных и интерактивных технологий обучения РКИ способствует реализации целого комплекса методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делают процесс изучения русского языка интересным и творческим. Их практическое применение предполагает развитие коммуникативной компетенции инофонов, их познавательной активности, овладение необходимыми речевыми компетенциями, формирование умений самостоятельно пополнять знания, ориентироваться в потоке информации чужой языковой среды, развивает интерес к русскому языку и культуре.

Все это, безусловно, способствует успешной адаптации иностранных обучающихся к условиям жизни и обучения в России, принятию и усвоению ценностей, традиций и норм, сложившихся в поликультурной среде.

Центральным понятием ***проектной технологии*** является проект. Работа над проектом – это творческий процесс. Обучающиеся сами (или под руководством преподавателя) занимаются решением проблемы, личностно значимой для них. Это требует от них самостоятельного переноса знаний, навыков и умений в новый контекст их использования, т.е развивается креативная компетенция как показатель владения языком на определённом уровне. При этом на занятии создаётся такая проблемная ситуация, в которой употребление обучающимися русского языка является естественным и свободным, таким оно выступает в родном языке. Поэтому от обучающегося ожидается умение сосредоточить своё внимание не столько на языковой форме высказывания, сколько на его содержании. Важно, что, работая над проектом, обучающийся имеет возможность проявить собственную фантазию и творческие способности, активность и самостоятельность.

Методисты определяют цель проектной методики как самовыражение и самосовершенствование обучающихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса; реализация на практике приобретѐнных умений и навыков, развитие речи, умение

грамотно и аргументировано презентовать исследуемый материал, вести дискуссионную полемику, а также демонстрация уровня культуры, образованности, социальной зрелости. К видам проектов относят ролевые игры, исследовательские, творческие (сочинения, перевод, сценарии и т.д.), мультимедийные презентации.

Нам импонирует и такая форма организации учебно-воспитательного процесса, как ***педагогическая мастерская***, поскольку эта технология позволяет обучающимся самостоятельно добывать знания, которые интериоризируются и переводятся на уровень функционального смысла.

Обратим внимание на то, что это особый способ организации деятельности обучающихся. Она состоит из ряда заданий, которые направляют работу в нужное русло, но внутри каждого задания они абсолютно свободны. Обучающиеся каждый раз вынуждены осуществлять выбор пути исследования, средств достижения цели, темпа работы и т.п.

Занятия, построенные по принципу мастерских, ориентированы на развитие личности. В мастерской знания выстраиваются, а не даются и не передаются, поэтому, возможно, что до конца занятия так и не прозвучит истина, которую знает преподаватель. В мастерской создается творческая атмосфера, психологический комфорт, личность обучающегося развивается в сотворчестве. Он выстраивает свои знания самостоятельно в совместном поиске, процесс которого хорошо продуман преподавателем.

Как источник тонких инновационных технологий лингводидактики можно рассматривать и ***моделирование стратегий полиглотов*** (автор данной статьи работает с переводчиками). Данная технология позволяет ответить на вопрос: *Как максимально интенсифицировать процесс обучения – и по объёму усвоенного материала, и по срокам, и по органичности включения задач, связанных с изучением языка, в свою повседневную деятельность?* Ведь известно, что полиглоты – это люди, достигающие впечатляющих результатов в изучении множества новых языков именно за счёт того, что на основе интуитивно выработанных стратегий (поведенческих, психолингвистических, когнитивных) они смогли задействовать полный потенциал способностей и свойств собственной личности и тем самым оптимизировать процесс изучения языка.

Рамки статьи не позволяют остановиться на стратегии полиглотов подробно, поэтому отметим лишь, что использование в лингводидактике тонких инновационных технологий такого типа позволяет добиться эффективных результатов путём нюансированного воздействия на психические процессы и состояния обучающихся, связанные с усвоением языка, порождением и пониманием речи.

Заключая эту часть статьи, ещё раз подчеркнём, что использование на занятиях современных инновационных педагогических технологий

способствует повышению качества и эффективности обучения русскому языку в самых различных условиях и на всех его уровнях.

Мы уже осознали значимость использования развивающих педагогических технологий обучения. Однако, как показывает практика преподавания РКИ, самого осознания необходимости в обучении РКИ недостаточно для повышения качества обучения. Необходимы конкретные учебные материалы, позволяющие внедрить развивающие методики в учебный процесс, поэтому следует и далее разрабатывать учебные материалы на основе инновационных технологий (отобранных методик), которые, с точки зрения преподавателя, являются наиболее эффективными. При этом особо важной оказывается разработка ***инновационных заданий*** для инофонов, поскольку основной целью таких заданий является активизация самостоятельной регуляции мыслительной деятельности обучающегося на стадии инициации. Опыт показывает, что инновационные упражнения целесообразны на всех этапах обучения РКИ.

Автору данной статьи представляется, что используемые в обучении РКИ (и не только РКИ) технологии сегодня уже не являются такими уж инновационными, хотя и сохраняют методическую новизну (интенсивно внедряются такие методы обучения, как мозговой штурм, дискуссия, дебаты, речевые игры, словесная ассоциация, разветвление, диаграмма VEN и др.).

Однако думается, что характерной особенностью лингводидактических инноваций на современном этапе следует считать их тесную взаимосвязь с последними научно-техническими и технологическими достижениями интеллектуальной деятельности человека, к которым относится комплекс разнообразных средств информационных и коммуникационных технологий – ***нанотехнология.***

Дело в том, что сегодня особое значение прибретает отрасль кибернетики – речеведения, связанная с языком и речью, развитие которой уже наметилось в наши дни и провоцировалось продвинутым уровнем новых информационных технологий. Если вспомнить слова Горация *«Всё в едином, и из единого всё»*, то можно предположить, что взаимодействие (как это не парадоксально) между нанотехнологиями и технологиями, связанными с изучением языка, реально и перспективно.

В качестве иллюстрации к сказанному добавим, что сегодня рассматриваются такие вопросы, как**: «***Дискурсивная наностратегия как лингводидактическая проблема», «Принципы нанотехнологии в лингводидактике», «Нанотехнология: этапы и шаги реализации инновационных моделей обучения в вузах», «Использование нанотехнологий как перспектива решения некоторых проблем в преподавании теоретических дисциплин», «Обучающее пространство как нанотехнологическая инновация в образовании»* и другие.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Антюхов А.В.* Современные образовательные технологии в вузе: учеб. пособие для магистров и аспирантов / А.В. Антюхов, М.В.Ретивых, Н.В.Фомин. – М.: Педагогическое общество России, 2013. – С. 320.

2. *Батин, Н.В.* Основы информационных технологий / Н. В. Батин. - Минск: Институт подготовки научных кадров Нац. акад. наук Беларуси, 2008. – С. 235.

3. *Бимурзина И.В., Батраева О.М.* Мультимедийные уроки с использованием интерактивных методов обучения. Владивосток: Дальрыб-втуз, 2013. С. 35.

4. *Кулибина Н.В.* Инновационный вектор в методике преподавания русского языка как иностранного – изменение лингводидактической парадигмы / Н.В.Кулибина // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (18 июня 2015 г, г. Уфа) / отв. ред. канд. филол. наук, ст. преп. О. С. Тарасенко. – Уфа: Уфимского ЮИ МВД России, 2015. – С.9 – 20

5. *Пашковская С.С.* Инновационные технологии в методике преподавания русского языка как иностранного / С.С.Пашковская // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (18 июня 2015 г., г. Уфа) / отв. ред. канд. филол. наук, ст. преп. О.С.Тарасенко. – Уфа: Уфимского ЮИ МВД России, 2015. – С. 21-26.

6. *Ретивых М.В.* Инновационные технологии обучения в вузе: концептуальные основы, педагогические средства, формы и виды //Вестник Брянского государственного университета. / М.В.Ретивых – Брянск: Из-во Брянского государственного университета им. академика И.Г.Петровского. 2015.№1, С. 61-65.

7. *Щукин А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А.Н Щукин.М.: Филоматис, 2008. С.188.

Семенов А.В.

ЯЗЫКОВЫЕ СТАЖИРОВКИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается роль языковых стажировок в Китае как действенный фактор повышения универсальных и общепрофессиональных компетенций слушателей. Приводится корреляция уровней владения китайским языком в Дипломатической академии и квалификационных экзаменов HSK (КНР) и TOCFL (Тайвань).
Ключевые слова: Китайский язык, компетенции, языковая стажировка

Semenov A.V.

LANGUAGE COURSE IN CHINA AS A WAY TO INCREASE EFFICIENCY OF LEARNING CHINESE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract. The article discusses the role of language courses in China as an effective factor in increasing the universal and general professional competencies of students. The correlation of proficiency levels in Chinese at the Diplomatic Academy and the HSK (China) and TOCFL (Taiwan) qualification examinations is given.
Keywords: Chinese language, competence, language course

Новые модернизированные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) 3++ по направлению подготовки бакалавров и магистров ставят своей целью повышение качества обучения в Дипломатической Академии МИД РФ. Для достижения этой цели был предложен компетентностный подход: выделены задачи, которые будет способен решать на практике выпускник, и обозначено поведение, которым он должен обладать для выполнения практического задания. Таким образом, были установлены универсальные компетенции (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК) [7; 8].

Улучшение качества образования часто понимается как повышение эффективности учебного процесса путем достижения результата при сокращении временных и материальных затрат. Следует заметить, что в педагогике и образовании нет прямой зависимости между результативностью и затратами, и даже если эффективность выражена высокими показателями, качество обучения может снижаться.

При выполнении требований ФГОС ВО 3++ в процессе обучения китайскому языку в неязыковом вузе имеют место трудности объективного и субъективного порядка.

Во-первых, нивелирование особенностей иностранных языков,

искусственное их выравнивание независимо от сложности, предъявление одинаковых требований;

Во-вторых, объективно небольшое количество часов по сравнению с языковым вузом подвергается дальнейшему сокращению;

В-третьих, внутриведомственные причины уменьшения количества высоко затратных языков, к которым стали относить восточные языки.

В такой ситуации, чтобы соответствовать новым ФГОС ВО, кроме интенсификации учебного процесса: как-то применение дистанционного обучения, активных методов – презентаций и ролевых игр, организации лекций и семинаров с носителями языка, в Дипломатической Академии была интенсифицирована программа языковых стажировок в Китай. Обучение в стране изучаемого языка позволяет резко повысить уровень компетенций слушателей и выпускников. Стажировка способствует знакомству с культурной дипломатией страны, с традиционной и современной культурой, а также содействует гуманитарным обменам и распространению языка [3, с. 51].

Языковая стажировка за границей всегда была важным и действенным средством в повышении уровня профессиональной подготовки выпускников [4, с. 437].

Слушатели ДА проходили языковую стажировку в вузах Китая (Дипломатическом институте Китая, Восточно-Китайском педагогическом университете, Пекинском университете иностранных языков, Шанхайском университете коммуникаций, Шанхайском университете иностранных языков, Харбинском технологическом институте) и Тайваня (Национальный Тайваньский педагогический университет, Национальный политический университет, Тамканский университет).

Языковые стажировки подразделяются на два вида: краткосрочные (3-4 недельные курсы) и долгосрочные (от 5 месяцев до 1 года).

Краткосрочные стажировки в Дипломатической Академии стали организовывать 3 года назад. Они представляют собой трехнедельные летние курсы на базе Шанхайского университета иностранных языков. В 2018 году наши слушатели как студенты-стипендиаты Народного правительства города Шанхая проходили обучение на летних курсах для студентов государств-членов и стран-наблюдателей Шанхайской Организации Сотрудничества (ШОС) [Подробнее см. 1; 5; 6].

Программа состояла из курса по китайскому языку, лекций по истории, культуре, экономике, дипломатии, современному развитию Китая и практическим занятиям (каллиграфия, гимнастика «тайцзицюань» и пр.)

Курс китайского языка разбит по уровням владения – начальный, средний и высший. Наши слушатели, в основном 2 и 3 курс, занимались по программе среднего и высшего уровня. Средний балл по окончанию летних курсов у слушателей Дипломатической академии МИД РФ составляет 85.

Краткосрочные стажировки имеют важное значение при обучении и повышению качества подготовки по китайскому языку.

1) Слушатели впервые знакомятся со страной изучаемого языка, имеют возможность как в аудитории, так и во внеклассное время совершенствовать и закреплять навыки и умения, полученные в ДА.

2) Повышается коммуникативная компетенция слушателей. Повседневное и социокультурное общение с носителями языка позволяет вырабатывать и укреплять навыки неподготовленного говорения и аудирования, снимать психологический зажим в процессе устной коммуникации, осуществить первоначальную адаптацию к сложной полидиалектной языковой среде Китая.

3) Усиливается мотивация слушателей к дальнейшему изучению китайского языка. Все, кто прошел краткий курс стажировки в Китае, обычно продолжают изучать китайский язык с еще большим интересом и получают высокие баллы на зачетах и экзаменах.

4) Слушатели овладевают первоначальными навыками межкультурной компетенции, получают знания об истории, культуре и современной жизни Китая, расширяют свой международный кругозор.

Долгосрочные стажировки играют решающую роль в дальнейшей профессионализации слушателей и выборе жизненного пути, связанного с Китаем.

Долгосрочные стажировки практикуются в Дипломатической Академии с начала 2000 года. Именно в то время с Дипломатическим институтом Китая (с 2003 года - Дипломатическим университетом Китая) было подписано соглашение о сотрудничестве и студенческом обмене, которое действует по настоящее время.

За 16 лет сотрудничества в Дипломатическом университете Китая прошли языковую стажировку 34 человека (в основном, по 2 человека в год, только 2018 году было принято 4 человека).

Сроки стажировки: 5 месяцев (1 семестр)

Уровень слушателей, проходивших стажировку:

2 курс (факультета переподготовки) - 19 человек

1 курс магистратуры – 5 человек

2-3 курс бакалавриата – 10 человек

Таблица 1

Результаты стажировки в Дипломатическом университете Китая:

Годы	2003	2004	2005	2006	2007	2008		2009	2010	2011		2012
Чтение. Письмо					77	78	93			92	95	
Говорение					82	84	92			83	96	
Аудирование					70	73	85			83	75	
Газета										82	90	
Доп.лекции											5	
Уровень					Сред-ний	Сред-ний I	Сред-ний I			Сред-ний II	Сред-ний II	
Награды		1*	1*		2**		2**				2**	

Годы	2013		2014	2015		2016		2017		2018			
Чтение. Письмо	80	77	88	86	90	86	86	82	80	87	87	86	93
Говорение	90	90	94	92	94	85	87	86	90	89	85	89	89
Аудирование	92	93	97	85	89	80	81	85	84	80	71	83	84
Газета	88	92	92	82	80	88	88	90	86	81	91	83	86
Доп.лекции		1											
Уровень	Средний II	Средний II	Средний II	Средний II	Средний II	Средний II	Средний II	Средний II	Средний II	Средний II	Средний II	Средний II	Средний II
Награды	3***	П	1*			3***					П	3***	

* Грамота студента, добившегося наилучших успехов

** Грамота выдающегося студента

*** Грамота студента, получившего много поощрений

П Благодарность от Посольства РФ в КНР

Таблица 2

Средний балл стажировки в Дипломатическом институте Китая с 2003 по 2018 гг.

Годы	до 2010 года	С 2010 по наст. время	Общий средний балл	Примечание
Чтение Письмо	83	86	84,5	Рост
Говорение	86	89	87,5	Рост
Аудирование	76	84	80	Рост
Газета	-	87	87	
Доп.лекции				
Уровень	Средний I	Средний II		Повышение уровня
Награды	4(1*х 2) (2**х 2)	5 + 2П	9+2П	Увеличение
Итого	**81,67**	**86,5**	**84,75**	

По грантам посольства КНР в России на годичную языковую стажировку выезжали слушатели 2 курса магистратуры в количестве 2 человек. Результаты их учебы приводятся ниже.

Таблица 3

Долгосрочная стажировка в Пекинском университете иностранных языков

(1 год)

Годы	1 семестр 2013 г.	2 семестр 2014 года	Общий средний балл
Чтение и письмо	96	95	95,5
Говорение	90	88	89
Аудирование	92	90	91
Средний уровень II			
Итого:	**92,6**	**91**	**91,8**

По грантам Министерства образования Тайваня на годичную стажировку в разное время выезжали слушатель факультета переподготовки 2 курса и слушатель 2 курса магистратуры. Результаты их учебы приводятся ниже.

Таблица 4

Долгосрочная стажировка в Тайваньских университетах (1 год)

Годы	С 2006 -2007 гг. Национальный Тайваньский педагогический университет	С 2010 по 2011 гг. Национальный политический университет	Общий средний балл
Средний уровень I	90,4	90,94	90,67
Средний уровень II	89,7	88,25	88,975
Продвинутый уровень	-	72,56	72,56

По долгосрочным стажировкам до 2010 года, когда мы отправляли слушателей с факультета переподготовки 2 курса, которые начинали учить китайский с 0. Они добивались средних баллов на уровне Средний I (B1) по: 1) чтению и письму – 83 балла

2) говорению - 86 баллов

3) аудированию – 76 баллов

Иными словами, наши слушатели уступали в аудировании, что является одним из сложнейших видов речевой деятельности в китайском языке.

С 2010 года мы стали отправлять магистров, которые при поступлении сдавали на функциональный уровень ДА, а с 2015 года стали отправлять бакалавров 2-3 курсов, имевших базовый и функциональный уровень ДА.

Статистические данные показывают, что резко повысился уровень успеваемости слушателей в Китае: все стажеры уже занимались по программе Средний уровень II (B 2) и показали следующие результаты:

1) чтение и письмо – 86 балла

2) говорение - 89 баллов

3) аудирование – 84 баллов

4) газета - 87 баллов

Причем слушатели, которые занимались по программе годичной

стажировки в КНР и на Тайване показали средний балл соответственно 91, 8 и 88,975 (Средний уровень II)

Даже слушатели 2 курса бакалавриата с базовым уровнем (хотя и раньше мы отправляли на стажировку со 2 курса 2 семестра!) занимались по программе Средний уровень II и показали результаты на уровне магистрантов:

Таблица 5

Результаты языковой стажировки средний балл бакалавров-стажеров 2 курс ДА

Годы	2016	2018	2018	Средний балл
Чтение и письмо	86	87	87	**86,7**
Говорение	87	89	85	**87**
Аудирование	81	80	71	**77**
Газета	88	91	91	**90**
Средний уровень II	+	+	+	
Итого:	**85,5**	**86,75**	**83,5**	**85,175**

Как видно, остаются у некоторых проблемы с аудированием, но общий средний балл все равно остается высоким 85,175 на Среднем уровне II.

Что означают результаты долгосрочных стажировок в Китай и на Тайвань?

1) В связи с утверждением стандартизированных квалификационных экзаменов на подтверждение уровня владения китайским языком в Китае (HSK) и на Тайване (TOCFL) и широким практическим их применением возникал вопрос о соответствии программ и уровней владения китайским языком в ДА международным стандартам.

По результатам анализа результатов обучения в Китае и на Тайване наших слушателей можно констатировать, что

Уровень HSK 3 (КНР) 中级 I (Intermediate I) (B1) соответствует **Базовому уровню** ДА

Уровень HSK 4 (КНР) 中级 II (Intermediate II) (B 2) соответствует **Функциональному уровню** ДА

Уровень HSK 5 (КНР) 高级 I (Advanced I) (C1) соответствует **Оперативному уровню** ДА

Уровень TOCFL (Тайвань) 基础级 (A 2) соответствует **Базовому уровню** ДА

Уровень TOCFL (Тайвань) 进阶级 (B 1) соответствует **Функциональному уровню ДА**

Уровень TOCFL (Тайвань) 高阶级 (B 2) соответствует **Оперативному уровню ДА**

2) Для поступления в магистратуру университетов в КНР и на Тайване необходимо сдать соответственно

Уровень HSK (КНР) 高级 I (Advanced I) (C1) и Уровень TOCFL

(Тайвань) 高阶级 (B 2).

Эти уровни соответствуют оперативному уровню владения языком ДА и отвечает требованиям квалификационного экзамена на ВКИЯ МИД РФ при приеме на работу в Министерство иностранных дел РФ.

Следует заметить, что несмотря на разницу содержания программ по обучению китайскому языку как иностранному в Китае и на Тайване и программам ДА по китайскому языку для неязыковых вузов, наши выпускники, сдавшие на оперативный уровень, успешно проходят языковые барьеры HSK 5(C1) (2 чел. в 2018 году) и TOCFL B 2 (2 чел. в 2016-2017 гг.) и поступают в университеты Китая и Тайваня на магистерские программы по профилю ДА.

3) Интенсификация обучения китайскому языку, которая проходит на кафедре восточных языков, позволяет качественно улучшить подготовку слушателей. Компетенции лучшие из них уже в конце второго курса соответствуют уровню третьего курса, то есть функциональному уровню. А в конце третьего курса выходят на оперативный уровень и уже могут сдать квалификационный экзамен для учебы в университетах Китая.

Из приведенного выше материала можно сделать следующие выводы:

1. Языковые стажировки в Китае были, есть и остаются действенным средством повышения эффективности преподавания и подготовки слушателей ДА.

2. Если краткосрочные стажировки на начальном этапе позволяют повысить и удержать мотивацию к изучению китайского языка, то долгосрочные стажировки на этапе окончания бакалавриата и во время обучения в магистратуре дают возможность окончательно определиться с будущей профессией. Все слушатели, которых мы отправляли на долгосрочную стажировку, в своей профессиональной или учебной деятельности связаны с Китаем. Из выпускников более 60% - это сотрудники МИД РФ, остальные – сотрудники и работники министерств и ведомств РФ, крупных государственных и частных компаний и банков.

3. Языковые стажировки в Китае наших слушателей позволяют соотносить программы изучения китайского языка в ДА с уровнем программ лучших китайских университетов, а успехи наших слушателей дают возможность корректировать уровни владения китайским языком на предмет соответствия не только требованиям МИД РФ, но и мировому уровню.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Галимзянова А.К.* 15 лет Шанхайской организации сотрудничества: Становление. Развитие. Перспективы // В сборнике: Актуальные проблемы международных отношений в XXI веке Материалы международной конференции. 2017. С. 152-157.

2. *Гурулева Т.Н.* Компетенции владения китайским языком. Результаты сопоставительного лингводидактического исследования: монография / М.: Издательский дом ВКН, 2108. 228 с.
3. *Добринская О.А.* Популяризация языка как инструмент культурной дипломатии Японии // В сборнике: Язык как фактор культурной дипломатии. Материалы межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 51-57.
4. *Исупова М.М.* Роль языковых стажировок за рубежом. // Аксиология иноязычного образования. Сборник научных трудов участников V Международной научно-практической конференции. 2016. С. 434-441.
5. *Ларионова Е.И., Белякова Н.С.* ШОС в интеграционных процессах Турецкой республики // В сборнике: ШОС: возможности и перспективы// Материалы международной конференции. 2016. С. 182-191.
6. *Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К.* ШОС: на пути становления полюса притяжения в будущем многополярном мире // В сборнике: ШОС: возможности и перспективы// Материалы международной конференции. 2016. С. 171-181.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 июня 2017 г. № 555 - URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 23.12.2018)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 41.04.05 Международные отношения. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 июня 2017 г. № 649 - URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 23.12.2018)

Тюменева Н.П.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ, РУССКОГО ЯЗЫКА В ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы методического обеспечения процесса формирования коммуникативных способностей курсантов при изучении русского языка и культуры речи, русского языка в деловой документации.
Ключевые слова: коммуникативные способности, курсанты, методическое обеспечение.

Tyumeneva N.P.

METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF CADETS' COMMUNICATIVE SKILLS FORMATION IN THE COURSE OF STUDYING RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH ETHICS, RUSSIAN LANGUAGE IN OFFICIAL RECORDS

Abstract. The article deals with the formation of cadets' communicative skills in the course of studying the Russian language and speech ethics, the Russian language in official records/
Keywords: communicative skills, cadets, methodological provision.

Искусное владение литературным языком помогает решать многие проблемы общества во всех сферах деятельности, в том числе в профессиональной деятельности сотрудника УИС.

Исходя из специфики деятельности, будущие специалисты УИС готовятся к субординационному взаимодействию, а потому они не могут быть ни руководителями, ни подчиненными без достаточно развитых коммуникативных способностей. Низкий уровень общения, связанный с недостатком специальных знаний и несформированностью коммуникативных способностей, оказывает существенное влияние на их деятельность, служебную карьеру, снижает степень удовлетворенности от профессиональной деятельности, не позволяет качественно выполнять служебные задачи.

Формирование и развитие коммуникативных способностей осуществляется в ходе изучения различных учебных предметов, но особый потенциал имеют дисциплины «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой документации», целью которых является формирование общекультурных компетенций, необходимых для практического владения современным русским литературным языком в разных сферах общения.

Важнейшим условием совершенствования процесса формирования коммуникативных способностей является его оптимальное методическое обеспечение, которое включает в себя организацию деятельности обучающегося, активизацию его как личности, создание необходимых материально-технических условий для использования инновационных компонентов педагогических технологий.

В процессе преподавания дисциплин возможно использование технологий проблемного обучения, разноуровневого обучения, коллективного взаимообучения. Данные технологии позволяют использовать на практических занятиях специальные «техники».

Все задания, включенные в подобные «техники», обладают некоторыми общими характеристиками и требуют соблюдения определенных условий.

● О*ткрытость.* Задание не предполагает одного правильного ответа, и преподаватель должен предоставлять курсантам возможность давать как можно больше ответов.

Подобного рода задания могут быть при изучении вопросов культуры речи: нормативного, коммуникативного и этического аспектов.

Например: *Отредактируйте предложения. Представьте разные варианты редакторской правки.*

1. Упал с крыши в больницу. 2. Круглов потерпел наказание. 3. Лицо может быть исправлено без изоляции от общества. 4. Подсудимые возвели сарай из похищенных материалов.

● *Принятие разнообразных идей и ответов, генерирование идей для разрешения проблемы.* Обучающиеся свободно обмениваются идеями по мере их возникновения таким образом, что каждый может развивать чужие идеи. Стараясь предложить много разных вариантов, курсанты часто могут высказывать необычные идеи. Преподаватель должен принимать все идеи, заботиться об уважительном отношении к разным высказываниям, а не только к очевидно продуктивным.

Так, при изучении основ ораторского мастерства используются элементы интерактивного обучения, когда обучающиеся взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, погружаются в атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. В ходе подготовки к выступлениям анализируются высказывания выдающихся ораторов, философов, писателей, обсуждаются проблемы, даются практические рекомендации. Например: *Какие требования к речи сформулированы в предложенном тексте? Сформулируйте свои рекомендации для выступающих.*

Удержать и даже увеличить внимание можно:

1) краткостью,

2) быстрым движением речи,

3) кратким освежающим выступлением.

Краткость речи состоит не только в краткости времени, в течение которого она произносится. Лекция может идти час и все-таки быть краткой; она же при десяти минутах может показаться длинной, утомительной.

Краткость – отсутствие всего лишнего, не относящегося к содержанию, всего того водянистого и засоряющего, чем обычно грешат речи. Надо избегать лишнего; оно расхолаживает и ведет к потере внимания слушателей. Чтобы из мрамора сделать лицо, надо удалить из него все то, что не есть лицо (мнение А. П. Чехова). Быстрое движение речи обязывает лектора не задерживать внимания в подходах к новым частям (новым вопросам – моментам) речи… Отступления должны быть легкими, даже комического характера, и в то же время стоять в связи с содержанием данного места речи (А. Ф. Кони).

●*Принятие новых точек зрения и «выход» за границы обычных, привычных для нас размышлений.* Необходимо стараться по-новому, необычным образом взглянуть на уже знакомые идеи, события и наоборот – взглянуть на необычные вещи, как на знакомые, близкие. Творческие задания на составление текстов разных типов и жанров по предложенной проблеме (например, неправильное употребление слов, в частности юридических терминов) представляются наиболее продуктивными и интересными.

Особенности формирования коммуникативных способностей курсантов при изучении русского языка и культуры речи, русского языка в деловой документации определяются содержанием дисциплин, позволяющим глубоко изучать вопросы речевого мастерства будущих специалистов УИС, предусматривающим, в том числе, составление документов, в которых выражаются и закрепляются юридически значимые действия, общение с коллегами, осужденными, родственниками осужденных, выступления в компетентных органах.

Дисциплины «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой документации» обладают богатыми воспитательными возможностями, позволяющими воздействовать на личность обучающегося, раскрывать его нравственный и интеллектуальный потенциал. Поэтому при подготовке дидактического материала к практическим занятиям особое внимание уделяется текстам воспитывающего характера. Подобный подход оказывает всестороннее влияние на становление курсантов как личностей, требует осознанного отношения к изучению важных в их профессиональном становлении учебных тем, к самостоятельному углублению профессиональных знаний, формированию умений и навыков.

Методическое обеспечение процесса формирования коммуникативных способностей курсантов немыслимо без разработки соответствующих учебных и учебно-методических пособий. В соответствии с требованиями

Государственного стандарта высшего образования, рабочих программ в академии были разработаны учебные пособия «Культура речи сотрудника ФСИН России»[1], «Русский язык в деловой документации сотрудника ФСИН России» [2]. Теоретический и практический материал учебных пособий отражает основные разделы курсов «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой документации», учитывает специфику профессиональной деятельности будущих специалистов УИС, содержит вариативные задания, позволяющие организовать работу курсантов с разным уровнем речевой культуры; дает возможность обучающимся оптимально использовать средства русского языка при устном и письменном общении.

Таким образом, оптимальное методическое обеспечение существенно влияет на формирование коммуникативных способностей, повышение уровня речевой культуры курсантов, способствует осознанию необходимости формирования коммуникативных способностей как качественной характеристики их будущей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сидорова Н. И.* Культура речи сотрудника ФСИН России : учеб. пособие для курсантов и слушателей образоват. орг. ФСИН, обучающихся по специальности 031001 Правоохран. деятельность / Н. И. Сидорова, Н. П. Тюменева ; Акад. ФСИН России. Рязань, 2014. 320 с.

2. *Тюменева Н.П.* Русский язык в деловой документации сотрудника ФСИН России: учеб. пособие / Н. П. Тюменева, Н.И.Сидорова; Акад. ФСИН России, каф. иностр. яз. Рязань, 2016. 206 с.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1.
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1.	Архипова Е.В. Аксиологическая лингводидактика: концепты в образовательном дискурсе	1
2	Белякова И.Г. Современное языковое образование в высшей школе через призму активизации интегративной функции межкультурной коммуникации	7
3	Базылев В.Н. Эрративы в устных видах речевой деятельности (актуальные теоретические и практические аспекты корректировки компетентностных ошибок)	13
4	Бедненко С.В. Современные тенденции преподавания испанского языка студентам нелингвистических специальностей	19
5	Гамова О.Л. Опыт организации культурно-воспитательной реботы в рамках преподавания филологических дисциплин	24
6	Давыдова Н.А. К вопросу о полной и краткой форме в болгарском языке: история и современный взгляд на проблему	29
7	Дегтева И.В., Новикова М.Л. Методический аспект работы с «Кратким учебным словарем газетной лексики» как средством профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному	37
8	Дмитриева Ю.Г. Обучение интерпретации иноязычного политического дискурса	44
9	Добринская О.А. К вопросу об обучении иероглифике на начальном этапе изучения японского языка	54
10	Дрига М.В. Целесообразность применения суггестивной технологии при обучении иностранному языку на краткосрочных курсах (3-10 месяцев)	61
11	Егоршина Н.В. Фоновые знания как неотъемлемый компонент культурной картины мира	65
12	Ефимова О.Ю. Учет фонетических особенностей вьетнамского языка при преподавании русского языка как иностранного (РКИ)	75
13	Жебраткина И.Я. Контроль уровня владения иноязычными навыками и умениями в системе подготовки адъюнктов и аспирантов	80
14	Жумагулова Ж.Ж., Еркебаева Ж.К. Интегративная модель обучения неродным языкам в условиях современной школы	83
15	Качалина А.В. Организация работы на уроках иностранного языка в разноуровневых группах в вузе	88
16	Кашина А.А. Проблема верификации уровня знания арабского языка	96
17	Кашинцева И.Л. Формирование общекультурных компетенций посредством организации экскурсионных проектов	103
18	Ковальчук Е.В. Лингвострановедческий и методический аспекты работы с российскими художественными фильмами в иностранной аудитории	108
19	Козан О. Когнитивный подход в обучении иностранному языку и переводу: турецко-русская языковая пара	114
20	Коробейникова Л.Н. Анализ логико-смысловой структуры текстов	123

общественно-политической тематики в процессе обучения реферированию
21 Коробцева Н.Р. К вопросу об основаниях семантических классификаций «принцип деятельности» 132
22 Кузнецов В.Г. Формирование вторичной языковой картины мира как способ преодоления интерференции 141
23 Лысикова И.В. Устойчивые глагольные выражения на занятиях немецким языком в свете новых научно-методических подходов 151
24 Максимова И.Р. Обучение иностранному языку взрослых учащихся: проблемы и противоречия 156
25 Нгуен Мань Хай. Градационные отношения в синонимических рядах температурных имен прилагательных в современном русском языке 160
26 Никанорова И.А. Методика организации и проведения социально-культурного мероприятия на занятии по английскому языку в ДА МИД России (уровень обучающихся – продвинутый – C_1) 166
27 Розанова И.Л., Романович М.Ю. Лингвострановедческий аспект преподавания английского языка в языковом вузе (на материале аудиторной работы с учебным пособием “LONDON: in Print and Online” 169
28 Селезнева М.В. Поурочное планирование: открытое занятие по теме «Политическое устройство ФРГ» 175
29 Синицын А.Ю. Роль песенной лирики в изучении иностранного языка 184
30 Смирнова Ю.В. Об использовании воспитательного потенциала иностранного языка в ведомственном вузе 191
31 Соколова Г.Е. Особенности преподавания «Языка делового общения» иностранным студентам 195
32 Фаустова Н.А., Гордеева М.Ю. Формирование лексической компетенции в практике обучения русскому языку в ДА МИД России 200
33 Фролова Г.М., Перлова О.В. Учебники и учебные пособия как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык 207
34 Цапина Е.А. О некоторых старых и новых методах изучения языков 217
35 Яньшина И.В. Использование пособия For And Against Л.Г.Алекзандера на занятиях по общему аспекту английского языка (продвинутый уровень) 225

СЕКЦИЯ 2.
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

36 Алексеева Т.Е. Особенности обучения грамматике в неязыковом вузе 229
37 Ананьева Н.А., Насырова Г.Н. Роль преподавателя на начальном этапе обучения иностранному языку профессиональной деятельности магистров по направлению подготовки «Международные отношения» в ДА СИД России (на материале английского языка) 237
38 Беляков Н.В. Профессионализация языкового образования: моделирование программ дополнительного профессионального образования в современных условиях 243
39 Борисова Е.Б., Блохина А.В. Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Самарском государственном 249

техническом университете: успехи и ошибки, которые нам исправлять
40 Буробина С.В. К вопросу об аудировании в обучении иностранному языку в неязыковых вузах 256
41 Варламова О.Ф. Эвфемизмы в профессионально-ориентированном общении 261
42 Васильева И.В. Иностранный язык в вузе в контексте гуманистической парадигмы отечественного образования 265
43 Воробьев Ю.А. Возможности остенсивной семантизации культурно-маркированных лексических единиц в учебной литературе для неязыковых вузов 270
44 Денисова С.С. Обучение иностранному языку сотрудников правоохранительных органов 275
45 Дружининская О.В. Проектирование учебного терминологического словаря-минимума по английскому языку для курсантов вузов ФСИН 280
46 Ирмухамедова Г.Н. Лингвистические и методические принципы отбора аутентичного профессионально-ориентированного материала для студентов экономических вузов 286
47 Колеватова М.И., Страмнова Т.В. Использование аутентичных текстов общественно-публицистического характера при формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся 293
48 Кочетова Л.В. Нужны ли рукописные тексты на занятиях по иностранному языку 298
49 Матюшечкина Г.Г. О парадигме изучения иностранных языков 304
50 Мирзоева Ф.Р., Артемова И.Э. К вопросу о мотивации в изучении иностранных языков на очно-заочном отделении ДА МИД России 311
51 Мироненко Е.С. К вопросу организации внеаудиторной работы курсантов в практике обучения английскому языку 317
52 Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К. Новые тенденции в преподавании восточных языков в ДА МИД РФ в соответствии с задачами современной внешней политики России 322
53 Сыркова И.А. Об опыте работы над профессионально-ориентированным учебником по славянским языкам (на примере учебника чешского языка «В стране и в мире/Z domova a ze světa») 328
54 Хайрудинов Ф.З. Комбинаторные изменения в египетском разговорном языке 333

СЕКЦИЯ 3.
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ, ТРАНСЛЯТОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

55 Алеевская А.О. Иностранный язык как неотъемлемая часть развития культуры личности (теоретический подход) 339
56 Багиян М.Б. Проблемы понимания некоторых лексических единиц и грамматических явлений в английском языке 344
57 Баско Н.В. Образные названия стран и городов как источник страноведческих сведений 350
58 Бурлак Т.А. Женский политический дискурс в Чили 357
59 Величко А.О. Лингвистические особенности района компактного 362

проживания курдов
60 Воркачев С.Г. Превращения тщеславия: понты, гламур, пафос 366
61 Гаджиева А.А. Структурно-семантический анализ устойчивых словосочетаний в современном арабском языке 3701
62 Денисенко Е.Н. Символика дерева как источник культурологической информации в курсе РКИ 379
63 Зиновьева И.Г. Китайский календарь как одна из основ сезонных слов в японской поэзии 385
64 Зоткина И.В. Некоторые особенности франкоязычного дискурса в преподавании французского языка 391
65 Зоткина Т.А. Лингвострановедческий материал как одно из средств развития познавательного интереса курсантов 400
66 Коржева Л.Б. Творчество Питера Брейгеля в контексте диалога культур 403
67 Кремер И.Ю. Структурно-вербальные особенности рецензий-описаний в сфере немецкоязычной научной коммуникации 412
68 Лошак Г.П., Савилова И.П. Актуализация английских идиоматических оборотов в различных регистрах речи 418
69 Лушева Е.П. Место пословиц в языковой картине мира 425
70 Молнар А.А., Кургузенкова Ж.В. Концептуальные различия восприятия белого цвета в венгерском, русском, английском и французском языках 429
71 Персикова Т.Н. Дискуссия как способ развития лингвокультурной коммуникативной компетенции 439
72 Потапов Ю.Б. О проблемах перевода реалий при обучении общественно-политическому дискурсу на персидском языке 449
73 Предтеченская Н.В. Может ли танец, как одно из проявлений языка тела, считаться средство межкультурной коммуникации? 455
74 Просвирина О.А. Фразеология и дипломатия 464
75 Русакова И.Б. Употребление глаголов со значением поддержки в английском медиатексте 472
76 Степанова С.Ю. Вариативность орфоэпической нормы английского языка 482
77 Трошина Н.Н. Новая этничность как социолингвокультурный феномен 489
78 Федосеева Л.Н. Логоэпистемы и логоэпистемоиды с локативной семантикой как аксиологический и интертекстуальный фактор русского дискурса 492
79 Фунда Темур. Анализ мифологизированных животных, описанных в народных сказках «Калила и Димна» в турецком переводе 498
80 Чичина М.О. Являются ли слова года 2018 актуальной лингвистической характеристикой российского общества? 505
81 Шапкина О.Н. Лексические единицы с культурным компонентом в преподавании польского языка студентам-историкам 515
82 Шилина Н.В. Структура иноязычной социокультурной компетенции как компонента коммуникативной компетенции 521

СЕКЦИЯ 4.
ОТРАСЛЕВАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

83 Анохин Д.А., Севостьянова Е.Б. Особенности англо-русского перевода в юридической сфере 524
84 Власенко С.В., Егоров А.В., Гученко О.А., Титко Н.Н. Заимствования 529

американских баскетбольных терминов в русском спортивном дискурсе
85 Гусарова Н.Г. Повесть-сказка для научных работников младшего возраста: два перевода 539
86 Коптелова И.Е., Фадеева И.А. Какие воротнички сейчас в моде 545
87 Коренева Е.В. Новые термины цифрового общения и их адаптация к грамматическим и орфографическим нормам современного испанского языка 552
88 Миронова М.В. Становление термина «языковая дискриминация» в современной социолингвистике 555
89 Назаренко А.И. Язык аргентинских СМИ: англицизмы явные и скрытые 560
90 Объедкова И.В. Многоаспектность понятия дискурса и проблема полисемии юридического текста 569
91 Панёвкина Е.И. К вопросу о терминологии международного права 572
92 Покровская Л.Ю. Неологизмы в современном немецком языке 580
93 Раренко М.Б. О двух переводах И.А.Бунина из Г.У.Лонгфелло 587
94 Савилова И.П., Лошак Г.П. Английская фразеология в контексте военного дискурса 600
95 Сандлер-Апевалина Е.О., Черникова А.А. Система подготовки переводчиков в России и в университетах-партнерах РГСУ 605
96 Софронова Л.В. Пути обновления общественно-политической лексики турецкого языка 609
97 Тетёркина О.А. Проблемы перевода при изучении идиоматических выражений на занятиях английским языком 613
98 Тюрева Л.С. Пути развития словаря современного арабского литературного языка. Терминология. 619
99 Оксюз Г., Япыджи Ф. Трудности достижения эквивалентности при переводе фразеологизмов с турецкого на русский язык на материале романа «Королек – птичка певчая» 629

СЕКЦИЯ 5.
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

100 Болдова Т.А. Текстовая коммуникация как средство обучения иностранным языкам и как социальное действие в открытой сети 635
101 Буриева М. Применение современных информационных технологий в обучении иностранному языку в неязыковых вузах республики Таджикистан 639
102 Калияева Р.Г. К вопросу использования ИКТ на занятиях РКИ 643
103 Казакова Т.А. Применение активных и интерактивных методов обучения иностранному языку в неязыковом специализированном вузе 646
104 Куприна О.Г. Инновационные технологии обучения иностранному языку в техническом вузе 653
105 Мансо Вергара Х. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам 657
106 Писарик О.И. Некоторые особенности применения инструментов WEB 2.0 при смешанном обучении в контексте преподавания иностранных языков 663
107 Савосина Л.М. Инновационные подходы к обучению русскому языку как иностранному 666

108 Семенов А.В. Языковые стажировки как способ повышения эффективности при обучении китайскому языку в неязыковом вузе 675
109 Тюменева Н.П. Методическое обеспечение процесса формирования коммуникативных способностей курсантов вузов ФСИН России при изучении русского языка и культуры речи, русского языка в деловой документации 683

Сведения об авторах 693

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алеевская Александра Олеговна	*старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань*	aleyevskaya.al@yandex.ru
Алексеева Татьяна Евгеньевна	*кандидат педагог. наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань*	tat-alexeeva@yandex.ru
Ананьева Надежда Алексеевна	*доцент кафедры английского языка очно-заочного отделания ДА МИД России, Москва*	magiegift@yahoo.com
Анохин Дмитрий Александрович	*магистрант, Российский государственный социальный университет, Москва*	AnokhinDA@rgsu.net
Артемова Ирина Эриксовна	*профессор кафедры английского языка очно-заочного отделения ДА МИД РФ, Москва*	irinartemova@list.ru
Архипова Елена Викторовна	*доктор пед. наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, ФГБОУ ВО «РГУ им. С.А. Есенина», Рязань*	e.arkhipova@rsu.edu.ru
Багиян Марина Борисовна	*доцент кафедры английского языка факультета Мировая экономика, ДА МИД России, Москва*	bagiyan_moscow@mail.ru
Базылев Владимир Николаевич	*доктор филол. 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 имени М.В. Ломоносова, Москва*	ninabasko@mail.ru
Бедненко Сергей Владимирович	*старший преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления ИГСУ РАНХиГС, Москва*	serbed@mail.ru
Беляков Николай Владимирович	*ст. преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления ИГСУ РАНХиГС, Москва*	nv.belyakov@migsu.ru
Белякова Ирина Геннадиевна	*доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой языковой подготовки кадров государственного управления ИГСУ РАНХиГС, Москва*	ig.belyakova@migsu.ru
Блохина Анна Владимировна	*к. фил. наук, доцент, заместитель директора Центра профессиональной переподготовки Института дополнительного образования*	*annaprotchenko@rambler.ru*

	Самарского государственного технического университета, Самара	
Болдова Татьяна Анатольевна	*Доктор пед.наук, профессор кафедры РКИ Московский педагогический Государственный университет (МПГУ), Москва*	*bos1173@mail.ru*
Борисова Елена Борисовна	*доктор фил. наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарского государственного социально-педагогического университета, Самара*	borissovaelena@rambler.ru
Буриева Мехрангез	*аспирант кафедры прикладной и экспериментальной лингвистики факультета английского языка МГЛУ, Москва*	mekhrangez2102@gmail.com
Бурлак Татьяна Альбертовна	*ст. преподаватель кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва*	burlak1902@yandex.ru
Буробина Светлана Валентиновна	*преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань.*	burobina.s@yandex.ru
Варламова Ольга Федоровна	*ст. преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань*	vrlmv.olga@gmail.com
Васильева Ирина Вячеславовна	*к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань*	irina-vas2009@yandex.ru
Величко Анастасия Олеговна	*преподаватель кафедры средневосточных языков ВУМО РФ, Москва*	ne.velichka@yandex.ru
Власенко Светлана Викторовна	*к. фил. наук, доцент Института непрерывного образования Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ), доцент лингвистического факультета Российского государственного социального университета (РГСУ), Москва*	svetsign@gmail.com
Воркачев Сергей Григорьевич	*доктор фил. наук, профессор кафедры иностранных языков Кубанского государственного технологического университета, Краснодар*	svork@mail.ru
Воробьев Юрий Алексеевич	*к. фил. наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань*	jurij.worobjow@yandex.ru
Гаджиева Анар Ахметбековна	*кандидат филологических наук, доцент кафедры «Языков и культуры народов стран СНГ и России»*	nuanar@yandex.ru

	Военного университета МО РФ, Москва	
Галимзянова Альбина Каримовна	*Аспирант, ДА МИД России, Москва*	Galaktika735@mail.ru
Гамова Ольга Леонидовна	*к. фил. наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Воронежского института ФСИН России, Воронеж*	olga-gamova26@rambler.ru
Гордеева Мария Юрьевна	*ст. преподаватель кафедры русского и других славянских языков ДА МИД России, Москва*	mashildag@rambler.ru
Гученко Оксана Александровна	*ст.преподаватель Института физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета (МПГУ)*	oa.guchenko@mpgu.edu
Гусарова Наталия Геннадьевна	*ст.преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва*	nggusarova@gmail.com
Давыдова Наталия Анатольевна	*доцент кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва*	davydova_bg@mail.ru
Дегтева Ирина Владимировна	*к. филол. наук, доцент кафедры русского и других славянских языков Дипломатической академии МИД России, Москва*	irinadegteva@yandex.ru
Денисенко Елена Николаевна	*к. пед. наук, ведущий специалист отдела мониторинга качества образования, ДА МИД России, Москва*	olenaden@gmail.com
Денисова Светлана Сергеевна	*к. пед. наук, доцент, профессор кафедры белорусского и иностранных языков Академии МВД Республики Беларусь, Минск*	denikveta@mail.ru
Дмитриева Юлия Геннадьевна	*Аспирант, МГЛУ, Москва*	dmitrievajulia@mail.ru
Добринская Ольга Алексеевна	*к. ист. наук, ст. преподаватель кафедры восточных языков ДА МИД России, научн. сотрудник Института Востоковедения РАН, Москва*	Doa_78@mail.ru
Дрига Марина Владимировна	*преподаватель кафедры языков и культуры народов стран СНГ и России Военного университета Министерства обороны РФ, Москва*	Dr_mari@mail.ru
Дружининская Ольга Васильевна	*к. фил. наук, доцент, ст. преподаватель кафедры русского и иностранных языков Вологодского института права и экономики ФСИН России, Вологда*	ovdru@mail.ru

Егоров Александр Викторович	*доцент кафедры физического воспитания и спорта Института физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Москва*	stm8789909@yandex.ru
Егоршина Нина Владимировна	*доктор фил. наук, доцент кафедры языкознания и литературы Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, Москва*	egorshina.n@mail.ru
Еркебаева Жанат	*учитель русского языка и литературы школы-гимназии № 50 имени А. Байтурсынова Казахстан*	
Ефимова Ольга Юрьевна	*к. пед. наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил РФ, Москва*	efimova17@yandex.ru
Жебраткина Ирина Яковлевна	*к. фил. наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань*	miss.zhebratkina@mail.ru
Жумагулова Жадыра	*зав.кафедрой русского языка и литературы ЮКГУ им. М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан*	zhadi.72@mail.ru
Зиновьева Ирина Георгиевна	*доцент кафедры восточных языков ДА МИД России, Москва*	izinovieva20@yandex.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 Академии ФСИН России, Рязань*	e.bennet2016@yandex.ru
Ирмухамедова Гюльчехра Насыровна	*к. пед. наук, доцент кафедры английского языка Университета мировой экономики и дипломатии, Ташкент, Узбекистан*	girmukhamedova@rambler.ru
Казакова Татьяна Александровна	*к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань*	tina4242@yandex.ru
Калияева Райганат Гасановна	*к. фил. наук, доцент, «Кафедра языковой подготовки кадров государственного управления РАНХиГС, Москва*	kaliaeva_raya@mail.ru
Качалина Алла Викторовна	*к. фил. наук, доцент кафедры германских языков (кафедра 36) Военного университета МО, Москва*	alla.konovalenko@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 Института Академии ФСИН России, Рязань*	irina553v@mail.ru
Ковальчук Елена Викторовна	*к. пед. наук, доцент кафедры "Русский язык" Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир*	kovalchuk_helen@mail.ru
Козан Олена	*кандидат филолог. наук, преподаватель кафедры «Русский язык и литература» университета Хаджи Байрам Вели, Анкара, Турция*	olena.kozan@gmail.com olenakozan@gazi.edu.tr
Колеватова Марина Ивановна	*к. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва*	mkolevatova@yandex.ru
Коптелова Ирина Евгеньевна	*к.ф.н., зав.кафедрой англ.языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва*	ms.koptelova@list.ru
Коренева Елена Владимировна	*к. фил. наук, доцент кафедры испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва*	arco2001@mail.ru
Коржева Лидия Борисовна	*к. фил. наук, зав.кафедрой Английского языка факультета Мировой экономики, ДА МИД РФ, Москва*	iglidia@mail.ru
Коробейникова Людмила Николаевна	*доцент кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва*	korobejnl@yahoo.com
Коробцева Наиля Рафгатовна	*к. фил. наук, профессор кафедры англ. языка факультета Мировой экономики ДА МИД РФ, Москва*	n.korobtseva@mail.ru
Кочетова Лариса Валерьевна	*доцент кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва*	DAConfa@mail.ru
Кремер Инесса Юрьевна	*к. фил. наук, доцент кафедры «Иностранные и русский языки» Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань*	Ines1505@mail.ru
Кузнецов Валерий Георгиевич	*доктор фил. наук, профессор кафедры лексикологии и стилистики французского языка МГЛУ, Москва*	avamo@mail.ru
Куприна Ольга Геннадьевна	*к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Рязанский государственный радиотехнический университет, Рязань*	shishkova-olga@yandex.ru
Кургузенкова	*к.фил.н., доцент, Российская академия народного хозяйства и*	zhanna-rudn2005@rambler.ru

Жанна Вячеславовна	*государственной службы при Президенте РФ*	
Лошак Галина Петровна	*к. фил. наук, доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины» Рязанского государственного агротехнологического университета им. П.А. Костычева, Рязань*	Sorokodum2014@yandex.ru
Лушева Елена Петровна	*доцент, к. фил. наук, заведующая кафедрой германских языков, Военного университета, Москва*	elenalusheva@yandex.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 Академии ФСИН России, Рязань.*	imaksi20@rambler.ru
Мансо Вергара, Хавьер	*ст. преподаватель ИГСУ РАНХиГС, почетный преподаватель Университета Антонио де Небриха (Мадрид, Испания). Москва*	javier.manso@yandex.com
Матюшечкина Галина Геннадьевна	*к.фил.н., доцент, доцент кафедры английского языка факультета международной экономики ДА МИД России, Москва*	sudzha@mail.ru
Мирзоева Фатима Расуловна,	*к. пед. наук, профессор кафедры английского языка очно-заочного отделения ДА МИД РФ, Москва*	fatima_kalaeva@mail.ru
Мироненко Елена Станиславовна	*к. фил. наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Вологодского института права и экономики ФСИН России, Вологда*	voselena35@mail.ru
Миронова Марина Васильевна	*к. фил. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ДА МИД России, Москва*	marinamironova1@list.ru
Мозлоев Асланбек Тотырбекович	*кандидат исторических наук, профессор, зав. кафедрой восточных языков, ДА МИД России, Москва*	DAConfa@mail.ru
Молнар Анна Альбертовна	*к.филол.н., РАНХиГС, Москва*	lomnar@mail.ru
Назаренко Анна Игоревна	*к. фил. наук, доцент кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва*	annushka_n@mail.ru
Насырова Гюльнара Наилевна	*к. фил. наук, доцент кафедры английского языка очно-заочного отделения ДА МИД России, Москва*	gnn71@mail.ru

Нгуен Мань Хай	*аспирант кафедры «Русский язык» МПГУ, Москва*	manhhainguyen213@yahoo.com.vn
Никанорова Ирина Александровна	*к. фил. наук, профессор кафедры английского языка МО и МП, ДА МИД РФ*	Nikanorovaia47@mail.ru
Новикова Марина Леонидовна	*доцент кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва*	DAConfa@mail.ru
Объедкова Ирина Владимировна	*ст. преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань*	ira.ob@mail.ru
Оксюз Гамзе	*к. фил. наук, доцент кафедры «Русский язык и литература» Университета Анкара Наджи Байрам Вели, Анкара, Турция*	gamze.oksuz@hbv.edu.tr
Панёвкина Елена Ивановна	*доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва*	elena.panevkina@mail.ru
Перлова Ольга Владимировна	*к. пед. наук; доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий ФГБОУ МГЛУ, Москва*	perlova.olga2011@yandex.ru
Персикова Тамара Николаевна	*кандидат культурологии, профессор кафедры англ. языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва*	tpersikova@rambler.ru
Писарик Оксана Ивановна	*преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации НИУ МГСУ, Москва*	ksyfrolova93@gmail.com
Покровская Людмила Юрьевна	*доцент кафедры французского и немецкого языков, ДА МИД РФ, Москва*	lpokrow@mail.ru
Потапов Юрий Борисович	*к. фил. наук, доцент кафедры восточных языков, ДА МИД России, Москва*	ybpotapov@yandex.ru
Предтеченская Наталья Васильевна	*к. фил. наук, профессор кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва*	npredtechenskaya@mail.ru
Просвирина Ольга Артемовна	*к. филол. наук, доцент кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва*	prosvirinaolga@gmail.com
Раренко Мария Борисовна	*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*	rarenko@rambler.ru

Розанова Ирина Львовна	*ст. преподаватель кафедры английского языка как второго переводческого факультета МГЛУ, Москва*	irozanova@yandex.ru
Романович Маргарита Юрьевна	*к.фил.н.. доц. каф. английского языка как второго переводческого факультета МГЛУ, Москва*	margarita-romanovich@rambler.ru
Русакова Ирина Борисовна	*к. фил. наук, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва*	rusakovairina2007@yandex.ru
Савилова Инна Петровна	*к. фил. наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища им. В.Ф. Маргелова, Рязань*	vovas@yandex.ru
Савосина Людмила Михайловна	*к. фил. наук, доцент кафедры русского языка МГЛУ, Москва*	Lsavosina1@yandex.ru
Сандлер-Апевалина Екатерина Олеговна	*начальник управления по международной деятельности, Российский государственный социальный университет, Москва*	Chernikovaaa@rgsu.net
Севостьянова Елена Борисовна	*магистрант, Российский государственный социальный университет, Москва*	sevelena09@mail.ru
Селезнева Маргарита Викторовна	*к. психол. н., доцент кафедры иностр. и русского языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, Рязань; ассоциированный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва*	selezneva-margarita@rambler.ru
Семенов Александр Владимирович	*к.и.н., профессор кафедры восточных языков ДА МИД РФ, Москва*	legatus@bk.ru
Синицын Алексей Юрьевич	*к. полит. наук, доцент кафедры английского языка очно-заочного отделения ДА МИД России, Москва*	alnasina@live.ru
Смирнова Юлия Владимировна	*к. пед. н., доцент кафедры русского и иностранных языков ВИПЭ ФСИН России, Вологда*	julianna1805@yandex.ru
Соколова Галина Евгеньевна	*к. пед. наук, доцент кафедры «Русского языка как иностранного в профессиональном обучении» МПГУ, Москва*	gesokolova@mail.ru
Софронова	*к. филол. наук, доцент кафедры*	lvs877@gmail.com

Лариса Владиславовна	*восточных языков ДА МИД России, Москва*	
Степанова Светлана Юрьевна	*к. филол. наук, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва*	svetlana.y.stepanova@gmail.com
Страмнова Татьяна Владимировна	*кандидат педагогических наук, доцент, ГИРЯ им А.С. Пушкина*	Tatianastramnova@mail.ru
Сыркова Ирина Анатольевна	*доцент кафедры русского и других славянских языков ДА МИД России, Москва*	syrkova55@mail.ru
Темур Фунда	*докторант, Университет Анкара Хаджи Байрам Вели, Анкара, Турция*	f.temur@hbv.edu.tr
Тетёркина Ольга Александровна	*ст. преподаватель кафедры английского языка очно-заочного отделения, ДА МИД России, Москва*	Briks0604@yandex.ru
Титко Наталия Николаевна	*магистрант Института физической культуры, спорта и здоровья, МПГУ, Москва*	titko.natasha@yandex.ru
Трошина Наталья Николаевна	*кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Отдела языкознания ИНИОН РАН, Москва*	troshina@mail.ru
Тюменева Наталья Петровна	*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань*	Nataly.Tyum@yandex.ru
Тюрева Людмила Семеновна	*почетный профессор МГЛУ, старший преподаватель МГЛУ, Москва*	tyurewa@yandex.ru
Фадеева Инна Авенировна	*к. экон. н., профессор кафедры английского языка факультета МЭ, ДА МИД РФ, Москва*	innaf576@mail.ru
Фаустова Нина Александровна	*к. филол. наук, доцент кафедры русского и других славянских языков ДА МИД России, Москва*	Nina.faustova@mail.ru
Федосеева Лариса Николаевна	*д. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань*	In-fedoseewa@yandex.ru
Фролова Галина Михайловна	*к. пед. наук; профессор, зав. кафедрой лингводидактики ФГБОУ МГЛУ, Москва.*	gmf.06@mail.ru
Хайрудинов Фарид	*к.филол.н., доцент кафедры языков стран Ближнего и Среднего Востока, МГИМО, Москва*	

Зуберович		
Цапина Елена Алексеевна	*к. фил.наук, доцент кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва*	ele-najdenova@yandex.ru
Черникова Анна Андреева	*зам.начальника Управления по международной деятельности, РГСУ, Москва*	Chernikovaaa@rgsu.net
Чичина Марина Олеговна	*к. фил. наук, доцент кафедры русского языка МГИМО МИД России, Москва*	mch2629@yandex.ru
Шапкина Ольга Николаевна	*к. фил. наук, доцент кафедры славянских языков и культур МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва*	shapkinaon@mail.ru
Шилина Нина Владимировна	*ст. преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань*	ninashilina87@mail.ru
Яньшина Ирина Валерьевна	*к. ист. наук, ст.преподаватель, кафедры английского языка ф-та «Мировая экономика», ДА МИД России, Москва*	yanshina@bk.ru
Япыджи Фатих	*к. филолог. наук, доктор кафедры «Русский язык и литература» Университета Анкара Наджи Байрам Вели, Анкара, Турция*	fatih.yapici@hbv.edu.tr