Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт языка и литературы

СТРАТЕГИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы X Международной научно-практической конференции
(Ижевск, 21-22 ноября 2023 г.)

Ижевск
2024

ISBN 978-5-4312-1170-6
DOI: 10.35634/978-5-4312-4312-1170-6-2024-1-385

© Авторы статей, 2024
© Л.А. Юшкова, сост., 2024
© ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2024

УДК 378:81‘27(063)
ББК 81.006.2я431 + 74.484я431
С833
Рекомендовано к изданию Управлением развития научно-инновационной деятельности УдГУ

Оргкомитет форума

Г.В. Мерзлякова – ректор УдГУ (председатель), **Н.В. Котова** – директор ин-та яз. и лит., **Л.Ф. Килина** – доцент каф. рус. яз., теорет. и приклад. лингвистики, **Т.Р. Копылова** – зав. каф. проф. иностр. яз. для естественнонаучных специальностей, **М.И. Малетова** – доцент каф. иностр. яз. в сфере права, экономики и управления, **М.Н. Сираева** – доцент каф. лингвистического и лингводидактического сопровождения инояз. проф. коммуникации, **Е.В. Тарабаева** – зав. каф. лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации, **Н.Е. Трепалина** – доцент каф. журналистики, зам. директора ИУФФУиЖ по науч. работе, **Р.Ш. Чермокина** – доцент каф. лингвистического и лингво-дидактического сопровождения инояз. проф. коммуникации, **Л.А. Юшкова** – зав. каф. иностр. яз. в сфере права, экономики и управления, зам. директора ИЯЛ по науч. работе.

Составитель: Юшкова Л.А.

С833 Стратегии межкультурного взаимодействия в контексте мирового образовательного пространства: Опыт и перспективы : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Ижевск, 21-22 ноября 2023 г.) : [Электрон. ресурс] / сост. Л.А. Юшкова.– Электрон. (символьное) изд. (3,22 Мб). – Ижевск : Удмуртский университет», 2024. – 385 с.

В сборнике представлены материалы X Международной научно-практической конференции «Стратегии межкультурного взаимодействия в контексте мирового образовательного пространства: Опыт и перспективы», состоявшейся 21-22 ноября 2023 г. в Удмуртском государственном университете. В фокусе рассмотрения находятся также вопросы внедрения современных цифровых технологий и педагогических инноваций в образовательный процесс, проблемы поиска эффективных методов формирования иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей адекватно участвовать в реальной межкультурной коммуникации в разных ситуациях общения, включая сетевое пространство и СМИ. Адресован широкому кругу читателей.

Минимальные системные требования:
Celeron 1600 Mhz; 128 Мб RAM; WindowsXP/7/8 и выше;
разрешение экрана 1024×768 или выше; программа для просмотра pdf.

ISBN 978-5-4312-4312-1170-6
DOI: 10.35634/978-5-4312-4312-1170-6-2024-1-385

© Авторы статей, 2024
© Л.А. Юшкова, сост., 2024
© ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2024

Стратегии межкультурного взаимодействия в контексте мирового образовательного пространства: Опыт и перспективы
Материалы X Международной научно-практической конференции
(Ижевск, 21-22 ноября 2023 г.)

Подписано к использованию 05.04.2024
Объем электронного издания 3,22 Мб, тираж 10 экз.
Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, д. 4Б, каб. 021
Тел. : +7(3412)916-364 E-mail: editorial@udsu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ ИМ. ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА Г. С. ТРОФИМОВОЙ 8

Ананьина Л.Н., Белоногова Э.О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 8

Бредихина О.М. КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ (НА ПРИМЕРЕ ЮРИДИЧЕСКОГО АСПЕКТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) 10

Вылегжанина И.А. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ 14

Газизова А. И. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ 19

Гайнитдинова Д.Ю., Закирова А.Б. ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 23

Гладких И.А. ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МОНГОЛЬСКИХ КУРСАНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ РОССИИ 25

Голдобина Е.А., Решетникова Т.К. РОЛЬ МОДЕЛЬНОГО СУДЕБНОГО ПРОЦЕССА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРАВОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 30

Жулева М.И. УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА 33

Журабекова Х.М. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ... 38

Карпенко О.А. СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ОДНА ИЗ НАИБОЛЕЕ ВОСТРЕБОВАННЫХ И ЭФФЕКТИВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ... 43

Клементьева Н.Н. ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОЙ НЕУВЕРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 47

Кузьмина Е. М., Озарас М. Седат. АНАЛИЗ ТОЛЕРАНТНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ УДМУРТИИ К ИНОСТРАНЦАМ ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ 54

Маевская В.А., Горохова Н.Э. АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА К СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИЕ СТРАТЕГИИ 59

Павлюкевич Л.В., Микова И.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 67

Реднева Т.А. ПРИМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРИ РАБОТЕ С ЯЗЫКОВЫМ И РЕЧЕВЫМ МАТЕРИАЛОМ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ... 73

Сафонова Т.В. ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В АГРАРНОМ ВУЗЕ 78

Талагаева Ю.А., Варушкина А.В., Калгина Е.А. ТЕХНОЛОГИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМООБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ 86

Торхова Ю.В. КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 91

Требух О.С. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ 94

Троянская С.Л. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ ИССЛЕДОВАНИЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ Г.С. ТРОФИМОВОЙ К МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ В ТРУДАХ ТРОЯНСКОЙ С.Л. 99

Халимдарова Г.Р. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА» 101

Хасанова Л.И. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ 106

РАЗДЕЛ II. ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ 114

Зиннурова А.Р. ЭЛЕМЕНТЫ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЧЕТАНИИ С ПРИНЦИПАМИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУРСУ «ГИДЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ» В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 114

Линь Лиюань. DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEDIUM OF EFL TEACHING IN UNIVERSITY IN CHINA 118

Василькова О.В., Перевощикова Н.А. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ 122

Дуничева В.М., Каменев Е.С. ДЕТСКИЕ СТИШКИ (NURSERY RHYMES) КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ОСВЕДОМЛЁННОСТИ 127

Занозина Т.Г. ОПЫТ СОЗДАНИЯ АВТОРСКОГО ТРЕВЕЛ-БЛОГА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВОГО РЕСУРСА WordPress.com 133

Рязанцева Г.С., Рязанцева М.Д. ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ И ИНЫЕ КОНКУРСЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 137

Тимошина Д.В. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И МЕССЕНДЖЕРОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ 143

Фридерикс А.В. РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 148

Чиркина Е.А. ОБСУЖДЕНИЕ ФИЛЬМОВ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ 153

РАЗДЕЛ III. РУССКИЙ ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ 156

Богачанова Т.Д., Березовская В.П. ИЗУЧЕНИЕ НОРМАТИВНОГО АСПЕКТА КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСЕН СОВРЕМЕННЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ 156

Копылова Т.Р., Килина Л.Ф., Зайнуллина С.Р. КАТЕГОРИЯ В КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ ПАРАДИГМЕ: К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ 162

Метлякова Е.В. ИДЕНТИЧНЫЕ ПОВТОРЫ В ПОЭЗИИ АННЫ АХМАТОВОЙ..... 168

Некоз О.А. К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА 173

Павлова А.А. THE PROBLEM OF RUSSIAN FOLK TALES TRANSLATION INTO ENGLISH . 177

Советникова А.И. АКТИВИЗАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ЖЕНЩИНА» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ..... 182

Иванова С.С. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДМУРТСКО-РУССКОГО БЛОГА 186

Килина М.Ю. «АД» КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ДОМИНАНТА РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ 195

Прибыткова А.А. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РЕСПУБЛИКЕ КАМЕРУН 198

Садыкова И.А. К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 202

Степашкина О.И. СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО АНГЛОЯЗЫЧНЫМ ОБУЧАЮЩИМСЯ РЕСПУБЛИКИ КАМЕРУН 206

Шейдаева С.Г. МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ПРАКТИКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ..... 210

РАЗДЕЛ IV. ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, СОЦИУМ: ИССЛЕДОВАНИЯ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ 217

Арекеева Ю.Е. ПРИЗНАКИ ОБРАЗОВ «СВОЕГО» И «ЧУЖОГО» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ 217

Басовец И.М. О ВОЗНИКНОВЕНИИ ПОНЯТИЯ «ДЕАВТОРИЗАЦИЯ»: ИСТОРИКО-ХРОНОЛОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР 222

Белова Е.В. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ТЕМАТИКИ СПО).. 226

Губочкина Л.Ю. ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВ ПОЭТИЧЕСКОГО АНТРОПОМОРФИЗМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ 234

Ефремов Д.А. ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ВЕНГЕРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УДМУРТСКИЙ ЯЗЫК 239

Ершова Ю.А. ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛЕВАЯ И КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОГО БЛОГА 245

Исмагилова М.Ф., Бабажонова С.Д. ОБРАЗ РОДИНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКИХ И УЗБЕКСКИХ ПОЭТОВ 251

Ключенович С.С. СИНТАГМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ВКЛЮЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО СЛОЖНОСОСТАВНОГО УНИВЕРБА В КОНТИНУУМ РЕЧИ..... 255

Кириллова Л.Е., Самарова М.А. СОХРАНЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОННОТАЦИЙ В ГОДОНИМАХ Г. ИЖЕВСКА ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА УДМУРТСКИЙ ЯЗЫК . 259

Левина В.С., Подузов М.С. ВЛИЯНИЕ ПОЗИТИВНЫХ ФИЛЬМОВ И ТЕЛЕПЕРЕДАЧ НА МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЗРИТЕЛЯ 263

Литвинова В.М., Сарафанова Т.В. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДУ 266

Медведева Т.С., Шкабарева А.С. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА *SAVOIR VIVRE* ВО ФРАНЦУЗСКИХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛАХ 271

Ошанова Е.С. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТЕНДАП-ВЫСТУПЛЕНИЙ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ 276

Пирогова Н.Г. TEACHING ENGLISH ACROSS CULTURES 281

Сахипкарамова Н.И., Русанова И.Ю., Исмагилова А.Ф. СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ СЦЕНИЧЕСКИХ ИМЁН АРТИСТОВ, ИСПОЛНЯЮЩИХ МУЗЫКУ В ЖАНРЕ K-POP 284

Суханова А.С. ПРЕОДОЛЕНИЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА В ПОДГОТОВКЕ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ 292

Филиппова А.С. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА СОВЕТИЗМОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ М. А. БУЛГАКОВА «РОКОВЫЕ ЯЙЦА» 299

Федотова Н.В. ОБРАЗ АМЕРИКАНСКИХ ГОРОДОВ В ТРАВЕЛОГЕ «ПО АМЕРИКЕ. ПОЕЗДКА В КАНАДУ И СОЕДИНЁННЫЕ ШТАТЫ» П. С. АЛЕКСЕЕВА 306

Фомина В.В. LINGUOCULTOROGICAL PROBLEMS PF PHRASEOLOGCAL UNITS TRANSLATION 310

Хасанов А.М. LEXICAL GAPS AND EUPHEMISMS AS A SIGNIFICANT FEATURE OF THE CULTURES OF THE NATION 313

Худайбергенова У.К. О ПРИНЦИПАХ ПРИМЕНЕНИЯ ЭРГОНИМОВ, СВЯЗАННЫХ С ТОРГОВЛЕЙ 318

Черкасская Н.Н. О ЖАНРОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АПЕЛЛЯТИВА 321

Чернышева Л.М. К ВОПРОСУ О РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФИГУР ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ СТИЛЕ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА 324

Чиркова Ю.М. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАПОЛНЕНИЯ САЙТОВ РОССИЙСКИХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ФОРУМОВ НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 330

Чулкова Н.Г. ОБРАЗЫ ДУХОВ ХОЗЯЕВ ЛЕСА: ВЁРСА И ЛЕШИЙ 335

Юлчибаева М.Ж. ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНЯТИЙ 343

Юшкова Л.А. ОСОБЕННОСТИ КОЛЛОКВИАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ С УЧАСТИЕМ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ ТВ СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ 347

РАЗДЕЛ V. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ И СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ 352

Булычева Е.А. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ БИЛИНГВИЗМ В УДМУРТСКОЙ СРЕДЕ (В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ) 352

Киселев Н.С., Трепалина Н.Е. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНОСТЕРЕОТИПОВ В РУССКОЯЗЫЧНОМ СЕГМЕНТЕ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА 357

Любарец С.Н. МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. БЕГБЕДЕРА 360

Метлякова Е.В. ТЕКСТОВЫЕ ОШИБКИ В ДИСКУРСЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА КП «ИЖЕВСК») 366

Мутных Ю.В. МИР И РЕАЛЬНОСТЬ В ОБЪЕКТИВЕ ЗАРУБЕЖНОЙ КИНОДОКУМЕНТАЛИСТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА А. КЕРТИСА) 371

Толстикова А.А., Трепалина Н.Е. КИНОКРИТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО В СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА..... 376

Трепалина Н.Е. ПРИЁМЫ И РЕСУРСЫ ДЛЯ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ МЕДИАПЛОЩАДОК С ДОРАМНОЙ ТЕМАТИКОЙ)..... 380

РАЗДЕЛ I

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ ИМ. ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА Г.С. ТРОФИМОВОЙ

Ананьина Л.Н., Белоногова Э.О.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Настоящая статья посвящена реализации принципа наглядности на уроках иностранного языка. Актуальность данного исследования обусловлена внедрением современных технологий и их активным использованием. Наглядность является основным принципом дидактики. Применение принципа наглядности на учебных занятиях способствует формированию речевых навыков и умений. Средства наглядности активно используется преподавателями на занятиях по иностранному языку, помогая выделить важную информацию и сделать на ней акцент. Кроме того, использование наглядности на занятиях помогает повысить интерес к обучению.

Ключевые слова: наглядность, средства наглядности, иностранный язык, виды наглядности, обучение.

В последнее время под влиянием мультимедийных и информационных технологий у современных школьников и студентов формируется клиповое мышление. Характерными особенностями данного типа мышления являются: фрагментарность, алогичность, не связанное предоставление информации, влияющее на целостность мышления и интеллектуальное развитие личности.

Основными источниками активности являются цели, мотивы, желания и интересы. Для их поддержания используются различные приемы обучения, в том числе средства наглядности [1].

Известно, что облегчить восприятие информации можно, изменив ее подачу, используя наглядность: сложная интеллектуальная работа по созданию образов и ассоциаций превращается в наглядный продукт. Обратимся к определению наглядности. В кратком словаре современной педагогики определение наглядности выглядит следующим образом: «дидактический принцип, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися» [3].

Наглядность в учебном процессе решает ряд важных задач: позволяет сделать процесс обучения максимально эффективным, а также применять широкий спектр мультимедийных технологий, доступных на данный момент.

Если рассматривать использование наглядности при обучении иностранному языку, это не только позволяет наглядно семантизировать

лексические единицы, но и за отдельными языковыми явлениями увидеть общие законы, правила функционирования устной и письменной речи. Наглядность в виде смысловой и лексической опоры позволяет в процессе обучения разгрузить оперативную память обучающихся и акцентировать их внимание не на теме говорения, а на способности говорить. Это позволяет создать на занятии по иностранному языку продуктивную лингводидактическую языковую среду, что поможет повысить качество обучения.

Наглядность в обучении иностранному языку имеет несколько ключевых преимуществ:

1. Улучшение понимания и запоминания материала

Визуальные средства, такие как изображения, диаграммы, таблицы, помогают учащимся лучше понять и запомнить новые слова, фразы и грамматические правила. Они помогают создать ассоциации и связи между изучаемым материалом и уже знакомыми понятиями, что облегчает усвоение информации.

2. Повышение мотивации и интереса к изучению языка

Использование наглядности в обучении создает более интересную и динамичную обучающую среду. Учащиеся активно взаимодействуют с визуальными материалами, что способствует повышению их мотивации и интереса к изучению языка.

3. Усиление коммуникативных навыков

Наглядные средства также помогают развивать коммуникативные навыки, такие как говорение, чтение и письмо. Они позволяют учащимся видеть примеры использования языка в реальных ситуациях и улучшать свои навыки через наблюдение и моделирование.

Средства наглядности играют незаменимую роль в педагогической деятельности и вовлечении учащихся, особенно в контексте овладения сложными языковыми системами, такими как китайский. На начальном этапе обучения необходимо не только познакомиться с новыми словами, новыми речевыми структурами, грамматическими конструкциями, но и с новой системой письма. В данном случае, средства наглядности играют важную роль в процессе обучения, обеспечивая важнейшие преимущества во многих отношениях.

Исследователи считают, что в отношении обучения иностранным языкам наглядность принято также делить на языковую и неязыковую.

Языковая включает в себя все виды наглядности, где так или иначе используется язык, как знаковая система, ее можно разделить на:

– коммуникативно-речевую наглядность -демонстрацию коммуникативно-смысловой функции языкового явления в речи (устной и письменной);

– демонстрацию языковых явлений в изолированном виде (фонем, морфем, слов, предложений и др.) в устной или письменной форме;

– лингвистическую и грамматическую схемную наглядность (схемы, таблицы и др.).

При этом языковая наглядность может принимать довольно интересные формы, например, быть изобразительной, начиная от фото лица говорящего человека и заканчивая схемой времени глагола изучаемого языка.

К неязыковой наглядности относятся все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности: естественная, изобразительная наглядность (картины, фотографии, кинофильмы).

При обучении китайскому, как и любому другому иностранному языку, желательно систематическое и планомерное применение всех разновидностей наглядности, о которых говорилось выше.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьина Л. Н. Активизация возможностей личности и учебной группы при изучении китайского языка (на опыте изучения китайского языка в hust) / Л. Н. Ананьина // Стратегии межкультурного образования в контексте мирового образовательного пространства: опыт и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Ижевск, 25-26 сент. 2018 г. / М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Ин-т яз. и лит., Отд-ние проф. иностр. яз.; отв. ред. Р. Г. Шишкина. – Ижевск: Удмуртский университет, 2019.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание сочинений. Т.2 – М. Просвещение, 1982. – 189 с.

3. Краткий словарь современной педагогики.Сост.Т. Б. Санжиева, Ю. Г. Резникова, Т. К. Солодухина и др. Под. ред. Л. Н. Юмсуновой. Изд-е 2-е, перераб. доп. – УланУдэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с.

4. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку – М.: Просвещение, 2002. С 33-58.

5. Щукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. – М: Икар, 2018. – 188 с.

Бредихина О.М.

Московский государственный институт международных отношений, Москва, Россия

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ (НА ПРИМЕРЕ ЮРИДИЧЕСКОГО АСПЕКТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Коммуникативная методика обучения иностранным языкам заключается в развитии навыков Говорения и Аудирования, которые постепенно влияют на совершенствование иных навыков – Письма, Грамматики, Чтения. Данный подход функционален, поскольку обучение ведется на иностранном языке

с минимальным использованием родного. При этом происходит полное погружение не только в иноязычную среду, но и в профессиональную сферу, так как при работе в аудитории студенты изучают конкретные кейсы, что в дальнейшем приводит к более легкому и плавному погружению в профессию.

Ключевые слова – коммуникативная методика, обучение на основе задач, обучение на основе содержания, Догме, мозговой штурм, драматизация.

Обучение иностранным языкам является важной составляющей современного образования. Основная цель в таком случае - научить студентов не только грамматическим и лексическим правилам языка, но и способности говорить и понимать на иностранном языке. В настоящее время коммуникативная методика считается одной из наиболее эффективных в обучении иностранным языкам.

Данная методика появилась в Великобритании в конце 1960-х годов. Основными ее целями стало развитие коммуникативных компетенций (т. е. обучение общению на языке) и развитие всех четырех языковых навыков в связке (чтение, письмо, аудирование и говорение). Это значительно отличалось от предыдущих подходов, где говорению уделялось не так много внимания.

При изучении юридического аспекта английского языка представляется крайне важным не только изучение новой лексики, но и ее активное использование в речи. Поэтому разумно прибегать к одному из видов коммуникативной методики – обучение на основе задач (Task-Based Learning). Изучение языка на основе заданий предполагает активное использование всех имеющихся знаний и получение новых в ходе выполнения определенных задач.

Так, например, при изучении темы о ценных бумагах после введения педагогом изучаемой лексики группа приступает к решению определенного кейса. В зависимости от численности класса выдается несколько ситуаций, но все они в своей основе требуют внимательного анализа данной ситуации – компания Х хочет расширить свой бизнес, для этого надо прибегнуть к эмиссии ценных бумаг. Вводные различны – у одной группы речь идет о крупной известной компании, которой необходимы дополнительные финансовые средства для расширения бизнеса; у другой – небольшая местная компания хочет открыть дополнительные представительские офисы в других регионах; у третьей – компания находится на грани банкротства.

На доске в качестве активной лексики, требующей отработки, зафиксированы слова: equities, debt securities, stocks/shares (common and preferred), bonds, derivatives/options.

Группы вырабатывают общую тактику поведения, распределяют роли при выступлении и защите своего мини-проекта. С более сильными группами возможна параллельная отработка слов в Quizzlet или на досках Миро.

Таким образом, что группы в том числе обучаются на основе содержания (Content-based instruction). Это следующий метод коммуникативной методики, который используется в лицеях, колледжах и университетах и предполагает одновременную интеграцию с «содержанием», т. е. другими академическими

дисциплинами. Content-based instruction с 1980-х годов используется в программах «Английский для особых целей» (*ESP*) и «Английский как второй иностранный» (EFL / ESL). В нашем случае речь идет об их объединении – русскоязычные студенты изучают язык профессии. Пожалуй, сложность заключается в том, что педагогический состав должен состоять из специалистов в своих областях: право, экономика, политология, логистика, знающих язык на уровне *Proficiency*.

Характерный для МГИМО формат мини-групп при обучении иностранным языкам предполагает использование т. н. Dogme language teaching, который поощряет уроки без постоянного использования учебников и вместо этого фокусируется на разговоре (автор Скотт Торнбери). К примеру, после аргументированных выступлений каждой из вышеуказанных групп остальные получают право задать вопросы или найти слабые места выступивших. И тут подход Догме уникален, поскольку предполагает, что устная речь – главный инструмент, фундаментальная форма языка, английский в действии. Общение, социальное взаимодействие гораздо важнее, чем анализ предложений и фраз.

В рамках коммуникативной методики используются активные методы обучения, которые иногда называют групповыми, что указывает на их адекватность групповой форме обучения.

Так, «мозговой штурм» (мозговая атака, англ. brainstorming) – свободная форма дискуссии, интерактивная коммуникация. Метод «мозгового штурма» появился в США в конце 30-х годов, он был разработан копирайтером Алексом Осборном. Целью использования «мозгового штурма» в образовательном процессе является устранение разнообразных барьеров: психологических, коммуникативных, социальных. При обсуждении разработанных идей по методике Догме студенты постепенно подходят к методу «мозговой штурм», когда идеи могут подаваться без обоснования; допускается выдвижение заведомо нереальных, фантастических, шутливых идей; позволительна любая идея; все предложения фиксируются без поправок или критики предлагаемых формулировок; но запрещаются взаимные критические личностные замечания и оценки, поскольку они мешают возникновению новых идей.

Важно отметить, что достоинства метода мозгового штурма особенно проявляются при групповой работе, так как, будучи упражнением открытого типа, он дает возможность учащимся с разным уровнем владения языком вносить свой вклад в разработку идеи, совместными усилиями расширять общее информационное поле, активизировать словарный запас.

Драматизация как методический прием был впервые применен в Англии П. Слейдом (1954) и Б. Уэй (1967), которые считали, что она позволяет индивиду «пропускать» ситуацию через себя, придавая ей личностный характер и тем самым превращая обучение из тривиального в творческий процесс. Инсценирование, разыгрывание по ролям содержания учебного материала на уроках тоже задействуется при обсуждении разрешения заданных ситуаций, поскольку каждый из студентов выступает как представитель определенной компании.

Коммуникативная методика имеет ряд преимуществ, которые делают ее эффективной в обучении иностранным языкам:

Активное участие студентов: студенты являются активными участниками процесса обучения, они участвуют в диалогах и ситуациях, имитирующих реальные общие ситуации, при этом обсуждение идет исключительно на иностранном языке.

Развитие навыков общения: студенты учатся слушать и понимать речь на иностранном языке, а также говорить и излагать свои мысли на этом языке.

Мотивация и интерес: использование реальных ситуаций и сопутствующих материалов делает процесс обучения более интересным и позволяет студентам почувствовать практическую пользу от изучения языка.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что основная задача урока, построенного по коммуникативной методике, заключается в том, чтобы способствовать актуализации знаний, навыков и умений в ситуации, максимально приближенной к реальной коммуникации. Такой подход предвосхищает возможные реальные ситуации, помогает студентам эффективно освоить иностранный язык и применить его на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И. А. Коммуникативные тренировки в процессе обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

2. Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

3. Сорокина И. Г. Major trends in teaching foreign languages in Russia today // Вопросы филологии, № 40, 2012. С. 100–109.

4. Чубарова Е. В. Коммуникативная методика в преподавании иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 5. – С. 186–188. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56188.htm.

5. Brown H.D. Teaching by principles: An integrative approach to language pedagogy NY: Pearson, 2011.

6. Carter R. Language Awareness // ELT Journal, № 57/1, 2003. Pp. 64–65. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. [Электронный ресурс]. Council of Europe, 2018 // URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/ 1680787989.

7. Hall G. Exploring English Language Teaching. Language in Action. London, NY: 2011.

8. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford, 2008.

9. Nunan D. Task-based Language Teaching. Cambridge: CUP, 2004. Pennycook A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching // TESOL Quarterly, №23, 1989. Pp. 589 – 618.

10. Svalberg A. Language Awareness and Language Learning // Language Teaching. №40. 2007. Pp. 287–308.

Вылегжанина И.А.
Институт международных связей, Екатеринбург, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В статье рассматривается проблема межкультурной адаптации студентов вуза. Цель статьи – определить принципы, методы и приемы межкультурной адаптации студентов в вузе. Методологическую основу исследования составляют культурологический и интегративный подходы. В статье определяется понятие межкультурной адаптации, перечисляются внешние и внутренние социально-психологические факторы межкультурной адаптации, формулируются принципы и методы межкультурной адаптации. Анализируются проблемы межкультурной адаптации и условия ее успешного прохождения. Описывается опыт организации работы Института международных связей по межкультурной адаптации студентов в рамках академического и социокультурного направлений.

Ключевые слова: интернационализация образования, межкультурная адаптация, факторы межкультурной адаптации иностранных студентов, педагогическое сопровождение, система педагогического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов.

Глобализация затрагивает все сферы общества. Образовательные процессы тоже имеют международный характер. Одна из важнейших тенденций развития современного общества – это интернационализация образования. Дж. Найт определяет интернационализацию как «процесс встраивания международного, межкультурного и глобального измерения в цели, функции и процессы высшего образования» [5]. В отличие от глобализации интернационализация образования предполагает разработку и реализацию программ с опорой на национальные особенности.

Одним из направлений интернационализации образования является прием иностранных студентов. Соотношение числа иностранных и российских студентов является важным показателем международной деятельности в отечественных вузах.

Иностранные студенты, приезжая на обучение в другую страну, погружаются в новую культуру, новый язык и новую систему образования. Иностранные студенты сталкиваются с проблемами адаптации, в том числе межкультурной.

Под межкультурной адаптацией, по мнению Т. Г. Стефаненко, следует понимать «процесс вхождения личности в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. При этом подлинная адаптация предполагает достижение социальной и психологической интеграции с еще одной культурой без потери богатств собственной» [4: 234].

По мнению Е. Д. Максимчук, межкультурная адаптация – это сложный, многосторонний процесс вхождения индивида в новую социокультурную среду, освоение ее норм, ценностей, образцов поведения, результатом которого являются психическое здоровье, чувство удовлетворенности, ясное чувство личностной и культурной идентичности, участие в социокультурной жизни новой группы, эффективное взаимодействие с представителями различных культур» [3: 34].

Степень межкультурной адаптации обуславливается внешними и внутренними факторами. К внутренним факторам Л. Ф. Анн-Вилсон относит индивидуальные особенности личности: возраст, пол, общественное положение, знание языка, мобильность, индивидуальный опыт пребывания в инокультурной среде, контакт с носителями других культур [1: 10]. Успешность интеграции иностранных студентов в систему российского образования зависит также от ряда внешних факторов и напрямую сопряжена с академическими и социокультурными условиями, предоставленными со стороны российских вузов.

Для успешной межкультурной адаптации иностранного студента необходимо, чтобы он:

1) овладел языком в достаточной степени, чтобы эффективно функционировать в принимающем обществе;
2) освоил стандарты поведения, ценности и нормы принимающего сообщества;
3) был способен общаться и взаимодействовать с представителями принимающего общества;
4) был способен полноценно участвовать в социальной и культурной жизни нового общества;
5) был удовлетворен своим положением в новой среде;
6) находился в нормальном психологическом состоянии.

В Институте международных связей обучаются иностранные студенты из Казахстана, Грузии, Узбекистана и Таджикистана – это 3,43% от общего числа студентов вуза. Студенты-иностранцы обучаются на программах бакалавриата «Лингвистика», «Реклама и связи с общественностью», «Экономика», «Менеджмент».

В вузе выстроена система педагогического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов. Педагогическое сопровождение рассматривается нами как «нелинейная, гибкая, адаптивная, пролонгированная форма, создающая условия для принятия иностранными студентами оптимальных решений в различных ситуациях общения и взаимодействия в иносоциокультурной среде, содействующих адаптации» [2: 10].

Система сопровождения строится на следующих принципах: гуманизма, межкультурного взаимодействия, коммуникативности.

Работа по межкультурной адаптации иностранных студентов осуществляется по двум направлениям: академическому и социокультурному.

1. Академическое направление

Адаптация студентов проходит во время образовательного процесса. Дисциплины, которые наиболее важны для успешной адаптации:

1). Русский язык и культура речи

Дисциплина ведется на 1 курсе всех направлений подготовки. В начале курса проходит входное тестирование для определения уровня владения русским языком. На этом этапе определяется разница во владении русским языком студентами, для которых русский является родным, и студентами, для которых русский является иностранным языком. Если разница является существенной, то мы предлагаем студентам-иностранцам пройти программу дополнительного образования «Русский язык как иностранный» параллельно с основным обучением. Как правило, разница во владении русским языком студентами из России и студентами из стран СНГ является несущественной.

2). Иностранный язык, Деловой иностранный язык, Иностранный язык в профессиональной сфере

Английский язык является в ИМС первым иностранным языком на всех программах высшего образования. Дисциплины, связанные с изучение английского языка, ведутся в течение всего периода обучения, т.е. с первого до четвертого (пятого) курса.

При обучении иностранному языку в ИМС используется коммуникативная методика. Обсуждение реальных жизненных ситуаций привлекает учащихся, вызывает живой интерес и желание поделиться своими идеями. Преподаватель же направляет учащихся на выполнение языковой задачи. Основное место при коммуникативном обучении иностранному языку занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, которые не только позволяют наращивать лексический запас, мыслить аналитически, но и помогает наращивать формальные и неформальные социокультурные связи.

Хорошее владение иностранным языком позволяет участвовать во всех социокультурных мероприятиях института, которые проводятся, в основном, на английском языке.

3). Теория межкультурной коммуникации

Дисциплина ведется на втором курсе всех образовательных программ высшего образования. Теория межкультурной коммуникации изучается с целью формирования первичного поля теоретических знаний основных проблем, овладения основными понятиями и терминологией, систематизации знаний в области межкультурной коммуникации, представления о сущности явлений и процессов межкультурного взаимодействия. В процессе преподавания курса решаются следующие задачи:

- исследовать влияние культуры на процесс коммуникации;
- получить представление об основных типах культур;
- познакомиться с вербальными и невербальными приемами коммуникации в различных культурах;
- осознать влияние собственной культуры на образ жизни, ценности, мировоззрение;

• сформировать необходимые навыки подготовки к культурному взаимодействию;

• сформировать основу межкультурной компетентности, как способности не только признать, но и принимать различия, избавиться от предубеждений и негативных стереотипов, проявлять толерантность к нормам других культур.

В рамках дисциплины проводится практикум «Подготовка к межкультурному общению»:

Задание:

I этап. Сформировать культурное досье России и стран СНГ (Казахстан, Грузия, Таджикистан, Узбекистан) – в зависимости от того, студенты каких стран обучаются в ИМС

1. Собрать информацию:
- Национальный характер;
- Менталитет;
- Верования и ценности;
- Поведение: нормы, этикет, обычаи, традиции, табу;
- Особенности быта и досуга;
- Отношение к здоровью и гигиене;
- Пища, вкусы, привычки;
- Одежда: какая, для каких случаев.

2. Проанализировать национальную культуру стран по трем методикам:
- Г. Хофстеде;
- Р. Льюиса;
- Э. Холла.

3. Определить особенности вербальной и невербальной культуры стран

II этап. Выявить основные барьеры межкультурного общения:
- на бытовом уровне;
- в деловой коммуникации.

III этап. Подготовить рекомендации по межкультурному общению.

Работа ведется в группах. Студенты в рамках самостоятельной работы собирают материал, на занятии обмениваются мнениями по каждому пункту задания, составляют презентацию, выступают с докладами. На заключительном этапе идет общегрупповое обсуждение сценария, стратегии и тактики решения проблемы.

Описанные дисциплины обеспечивают успешное вхождение иностранных студентов в академическую среду вуза.

2. Социокультурное направление

Рассмотрим основные социокультурные мероприятия:

1). Тренинг командообразования

Тренинг командообразования помогает студентам в адаптации к новым для них социальным условиям, закладывает основы благоприятного психологического климата в группе. При проведении тренинга используются упражнения: «Повернуться в одну сторону», «Образуем круг», «Город группы» и т. д.

2). Социокультурные мероприятия

В апреле в вузе проходит Фестиваль иностранных языков. Студенты пишут сценарии, готовят номера в рамках академических групп или малых творческих коллективов на любом иностранном языке.

Каждый год, в канун 9 Мая, студенты и преподаватели ИМС проводят Вахту памяти. Это мероприятие, на котором говорят о Второй мировой войне и Великой Отечественной войне сквозь призму своей семьи. Студенты рассказывают о своих родных, которые были на войне. В институте каждый май действует экспозиция «Бессмертный полк». Студенты готовят материалы на английском и русском (или родном) языках.

3). Студенческие клубы по интересам

В ИМС работают игровой клуб «Play and Say» и киноклуб «Cinema Nerd Club». Участники игрового клуба играют в настольные игры и общаются только на английском языке. Студентам заранее представляются правила игры на английском языке и общие сведения об игре, что помогает погрузиться в ее атмосферу. Во время игры идет групповое обсуждение игрового процесса с модератором разговорного клуба.

В киноклубе студенты с преподавателями смотрят и обсуждают фильмы на иностранном языке. Для участников киноклуба проводится вступительная лекция на английском языке о предстоящем фильме, которая помогает погрузиться в его атмосферу и узнать интересные факты о произведении, о котором в дальнейшем пойдет обсуждение. Далее идет просмотр фильма на английском языке с английскими субтитрами. После показа фильма проходит групповое обсуждение с модераторами клуба.

При реализации социокультурных мероприятий у студентов-иностранцев происходит наращивание формальных и неформальных социальных связей с представителями других культур и принимающим сообществом.

Высокая академическая успеваемость, вовлеченность иностранных студентов в социокультурную деятельность, а также отсутствие межличностных и межкультурных конфликтов между иностранными студентами и преподавателями, иностранными студентами и российскими студентами позволяют говорить об эффективности работы вуза по межкультурной адаптации студентов. Использование правильно подобранных методов с учетом внутренних и внешних факторов межкультурной адаптации оказывает положительное влияние на эффективность межкультурной адаптации иностранных студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анн-Вилсон Л. Ф. Социально-психологические особенности межкультурной адаптации российских студентов в Германии. Казань, 2003. 23 с.

2. Гребенникова И. А. Принципы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2015. – № 3 (20). – С. 9–17.

3. Максимчук Е. Д. Особенности межкультурной адаптации иностранных студентов и обоснование выбора методик для ее исследования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2014. – Том 7. – № 1. – С. 34–40.

4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Аспект-Пресс, 2008. 208 с.

5. Knight J. Internationalization Remodeled Definition, Approaches, and Rationales // Journal of Studies in International Education. – 2004. – Vol. 8, Iss. 1. – P. 5–31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832.

Газизова А. И.
Казанский федеральный университет, Казань, Россия

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена вопросам формирования переводческой компетенции студентов в обучении иностранному языку; рассмотрены актуальность и позиции современных исследователей на проблему; обозначены направления организации обучения профессионально-ориентированному переводу (определение объема базовой лексики и грамматики, содержания учебных материалов; трудности при отборе тематики); отмечена значимость предварительных упражнений при обучении переводу, необходимость проведения анализа ошибок, возможность предложения упражнений-анализа машинного перевода.

Ключевые слова: иностранный язык, переводческая компетенция, упражнения, профессионально-ориентированный текст

Формирование переводческой компетенции студентов в вузе обусловлена постоянным усложнением профессиональной деятельности будущих специалистов. Необходимость их постоянного развития, в том числе на основе поиска и обмена новой информацией, включая достижения зарубежных экспертов, ее переработки, безусловно, смещает акцент в изучении перевода в сторону прикладных аспектов. Следовательно, овладение студентами переводческой компетенцией становится стратегической целью и необходимым условием формирования «профессионально ориентированной языковой личности» как нового типа профессионалов [4].

Вопрос формирования переводческой компетенции находится в поле зрения многих современных ученых (А. Ш. Габдуллина [2], И. В. Журавлева [4], М. А. Ганюшина [3], В. М. Панфилова [7], Е. Е. Царева [8] и др.), раскрывающих как потребности в межкультурной коммуникации, обмене информацией, так и необходимость поиска новых подходов в области обучения профессионально-ориентированному переводу, что предполагает овладение специальным подъязыком, соотнесенном с определенной отраслью науки [4]. Отсюда, знание специальной лексики, включая терминологию данного подъязыка,

представляется благоприятной предпосылкой для успешного обучения профессионально-ориентированному переводу.

Безусловно, значимо и совершенствование языковых навыков, о чем свидетельствуют исследование Н. В. Кондрашовой [5]. Исследователем выделены составляющие переводческой компетенции, позволяющие выполнять двусторонний перевод письменных специальных текстов в рамках изученной тематики: предметная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция (лингвистические знания, языковые и речевые навыки), «технические» умения (т. е. умения пользоваться литературой), собственно переводческая компетенция. По Конышевой А. В., структура переводческой компетенции – это комплекс умений и навыков, направленный на информативный анализ текста на одном языке и передачу извлеченной информации путем создания текста на другом языке [6], что, на наш взгляд, более значимо после этапа восприятия иноязычного текста. Мыльцева Н. А. рассматривает переводческую компетенцию как «знание основ переводческой деятельности и умение осуществлять адекватный перевод в зависимости от характера исходной иноязычной информации, то есть умение передать не только смысловое содержание, но и стиль, жанр, манеру изложения, метафоричность языка» [7]. Формирование переводческой компетенции на неязыковом факультете происходит на базе языковой, речевой и социокультурной компетенций, образующих иноязычную коммуникативную компетенцию [1].

Данные ссылки показывают, что вопрос точного определения содержания и структуры переводческой компетенции остается недостаточно решенным в силу многоаспектности явления. Актуальными представляются также вопросы организации эффективного обучения профессионально-ориентированному переводу, что во многом обусловлено методически грамотно выстроенной работой: определен объем базовой лексики (термины общего и специального характера, устоявшиеся лексические клише, окказионализмы и т. д.) и грамматики (употребление пассивных форм, наличие причастных, деепричастных и инфинитивных оборотов; безличных предложений; предложений с несколькими придаточными и др.), необходимый для обучения в зависимости от уровня подготовки студентов, определено содержание учебных материалов (профессионально-ориентированные тексты из иноязычных источников), разработан алгоритм обучения переводу и контроля (последовательность, регулярность и обязательность оценки качества перевода заданий). Важно обеспечить также логическое нарастание трудностей при отборе тематики и переводимых материалов, в том числе связанные с:

– подбором учебного материала для перевода профессионально-ориентированного текста с переходом от хорошо усвоенного к новому материалу;

– подбором текстов и составления заданий для самостоятельной работы с обеспечением межпредметных связей;

– редактирования текста с применением переводческих приемов и соблюдением литературных норм языка перевода.

Все обозначенные этапы работы значимы, поскольку способствуют формированию и развитию навыков следующих языковых и переводческих компетенций: 1) лексическая компетенция иностранного языка, 2) лексическая компетенция родного языка, 3) предметная компетенция, 4) грамматическая компетенция 5) компетенция передачи прецизионных элементов (имена, даты, цифры и т.д.) 6) компетенция логического и интегрированного мышления [3].

При обучении переводу необходимо развивать у студентов умения анализировать и оценивать качество перевода, отличать хороший перевод от плохого. Такие навыки способствуют глубокому пониманию языковых систем и норм языков, развитию речи на родном языке и на иностранном. В этом плане целесообразно организовать выполнение различных предварительных упражнений, которые направлены также на изучение грамотной профессиональной речи на родном языке, терминологии и её эквивалентности, узуса устной и письменной профессиональной речи на родном языке при установке перевода на родной язык. Согласно Ганюшиной М. А., предпереводческий анализ предполагает многократное прочтение текста с целью определить тематику текста, основное содержание, структуру, стиль, для кого предназначен текст, в каких условиях и когда создавался [3].

Прогресс в формировании переводческой компетенции во многом связан с анализом и предупреждением ошибок и исправлений. Появление ошибок узазывает на характер проблем, с которыми сталкивается студент, и служит сигналом совершенствования работы. Габдуллина А. Ш. [2] выделяет 4 разновидности ошибок при переводе текста: ошибки смысловые, терминологические, лексические фонетические, и заключает, что большинство из них делаются из-за невнимательности или незнания основных грамматических правил или перевода слов/фраз, что определенно, на наш взгляд, актуализирует планирование корректирующей работы преподавателя.

Эффективным представляется также упражнение-анализ недостатков машинного перевода, очень популярного среди студентов. Для их демонстрации студентам можно предложить машинный перевод любого теста профессиональной ориентации и сравнить его с переводом, выполненным профессиональным переводчиком и сделать компоративный анализ перевода специальной лексики, грамматических явлений и др. Для повышения эффективности данной работы важно проведение усиленной работы над грамматическим материалом, которая также будет способствовать избеганию многочисленных ошибок в самостоятельных переводах (слабый ориентир в структуре предложения, перевод всего подряд, без выбора подлежащего или сказуемого; сложность в переводе существительного и глагола и их производных; искажение смысла предложения из-за невнимания к предлогам и др.), что обусловливает также выполнение дополнительных упражнений для совершенствования навыков перевода.

Таким образом, активизация формирования переводческой компетенции у будущих специалистов в вузе значимо для решения практических профессиональных задач в будущем и межкультурного общения.

Приобретённые навыки перевода, по нашему мнению, позволят студентам осознать их важность для повышения своей конкурентоспособности в условиях огромного информационного пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова Е. Е. Основы методики обучения переводу научных текстов на неязыковых факультетах / Е. Е. Аксенова // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: Материалы Второй научно-практической конференции, Москва, 24–25 апреля 2015 года / Редакционная коллегия: Е. Б. Ястребова, Е. А. Лукьянченко, Ответственный редактор Д. А. Крячков. Том 2. – Москва: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2015. – С. 277–281.

2. Габдуллина, А. Ш. Основные ошибки при формировании переводческой компетенции у студентов неязыковых вузов / А. Ш. Габдуллина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1(132). – С. 157–161.

3. Ганюшина М. А. Переводческая компетенция у студентов-нефилологов: потребность или данность? / М. А. Ганюшина // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации: Сборник научных трудов / Под общей редакцией С. Н. Курбаковой, Н. М. Мекеко. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. – С. 115–123.

4. Журавлева И. В. Формирование переводческой компетенции как одного из основных компонентов в общей структуре иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №12–2.

5. Кондрашова Н. В. Компетентностный подход в преподавании перевода в неязыковом вузе / Н. В. Кондрашова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. - № 12-2. – С.165–169.

6. Конышева, А. В. Формирование переводческой компетенции студентов технических специальностей / А. В. Конышева // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2014. – № 15. – С. 48–53.

7. Мыльцева Н. А. Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08/ Н. А. Мыльцева. – М.: Акад. ФСБ, 2008. – 43 с.

8. Панфилова В. М. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание / В. М. Панфилова, А. Н. Панфилов, А. И. Газизова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–14. – С. 3164–3169.

Царева Е. Е. Состав и структура мультиязычной коммуникативной компетенции в инженерном вузе / Е. Е. Царева, Р. З. Богоудинова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №4. – С. 153–157.

Гайнитдинова Д.Ю., Закирова А.Б.
БФ УУНиТ, Бирск, Россия

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается проблема социальной девиации у подростков, уточняется оределение термина «девиантное поведение», рассматриваются направления работы с подростками, направленной на профилактику отклонений в развитии и функционировании у подростков и подростковых групп. Подробно анализируется содержание уровней психопрофилактики.

Ключевые слова: социальная девиация, девиантное поведение, психопрофилактика, социальая среда.

Проблема девиантного поведения – актуальная проблема современности, имеющая комплексный и междисциплинарный характер. Практически вся жизнь любого общества характеризуется наличием тех или иных отклонений от юридических, социальных, психологических и других норм.

Социальная девиация – отклонение в развитии и функционировании субъектов социального взаимодействия (отдельных лиц, групп, субкультур) от общего направления развития системы, в которую они включены [3, с. 19].

Переходя к определению понятия «девиантное поведение», следует отметить, что очевидная сложность изучаемого понятия обусловлена, прежде всего, его междисциплинарным характером. Е. В.Змановская подчеркивает, что в настоящее время рассматриваемый термин используется в двух основных значениях. В значении действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам девиантное поведение выступает предметом психологии, педагогики и психиатрии (Е. В. Змановская, Ц. П. Короленко, Т. А. Донских, В. Д. Менделевич). В значении социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям оно является предметом социологии, права, социальной психологии (Я. И. Гилинский, Т. В. Шипунова) [1, с. 37].

Растущий интерес у подростков к современным социальным и культурным процессам личностного самоопределения свидетельствует о том, что их стремление к получению образования выходит за рамки простого овладения знаниями, навыками. Для этого социальные институты, предоставляющие досуг, должны создавать оптимальные условия для личностного развития молодежи, оказывать помощь в самообразовании, самоопределении и нравственном совершенствовании.

Выделяют следующие основные направления в работе с подростками:

1. Профилактическое: выезды в специальные учреждения закрытого типа (спецприемник, спецшкола); профилактические беседы.

2. Психологическая реабилитация: психологические тренинги –

позитивное развитие личности; психологический семинар для родителей трудных подростков; психологический семинар для учителей.

3. Социально-педагогическая реабилитация: организация летнего оздоровительного лагеря городского типа; уроки этики и морали.

4. Организация культуры и досуга: экскурсии по достопримечательным памятным местам города; посещение кружков и секций; проведение различных культурно-досуговых мероприятий [5, с. 7].

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) предлагает выделять первичную, вторичную и третичную профилактику. В связи с этим и в психопрофилактике выделяют три уровня:

I уровень – первичная профилактика;

II уровень – вторичная профилактика;

III уровень – третичная профилактика.

Первичная профилактика направлена на осуществление заботы о психическом здоровье и психических ресурсах практически всех детей и подростков. Основная задача – создать благоприятный психологический микроклимат в образовательном учреждении путем оптимизации форм общеия воспитателей с детьми, воспитателей с детьми, воспитателей с коллегами и родителями, а также консультирование сотрудников учреждения по самым разным вопросам. На этом уровне в центре внимания психолога находятся все учащиеся школы, как «нормальные», так и с проблемами (т. е. 10 из 10 учащихся). Именно школы являются оптимальными системами для профилактики психического здоровья, а психологи основными специалистами, проводящими их в жизнь.

Вторичная профилактика подразумевает выявление у детей и подростков трудностей в учении и поведении. Основная ее задача – преодолеть эти трудности до того, как они станут социально и эмоционально неуправляемыми. Вторичная профилактика включает консультацию с родителями и учителями, обучение их стратегии для преодоления различного рода трудностей и т. д.

Третичная профилактика направлена на коррекцию и преодоление серьезных психологических трудностей и проблем. На этом уровне собственно профилактическая деятельность осуществляется параллельно с коррекцией и реабилитацией. Например, концепция комплексной активной профилактики и реабилитации предлагает в качестве кардинального решения проблемы профилактики наркомании объединение в единый комплекс образовательных, социальных и медицинских мер в рамках первичной, вторичной и третичной профилактики, обеспечивающих достижение общей цели [5, с. 47–48].

Если рассматривать профилактику в общем, то стоит отметить, что она предполагает: устранение причин девиации и снижение риска возникновения проблем с поведением подростка; снижение уровня подростковых преступлений; улучшение качества охраны подростков от негативного воздействия взрослых; оказание помощи в развитии личности, что обеспечит улучшение процесса социализации подростков.

С целью того, чтобы профилактика девиантного поведения прошла успешно необходимо начинать ее в период начала формирования отклонений от общепринятых норм поведения.

Специфика работы специалиста по социальной работе по профилактике девиантного поведения подростков заключается в целенаправленном воздействии на подростков через формирование социальной среды, активное социальное обучение социально–значимым навыкам, организацию альтернативных девиантному поведению видов деятельности, здорового образа жизни, активизацию личностных ресурсов для предотвращения проявлений девиантного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дроздецкая И. А. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие / И. А. Дроздецкая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://e.lanbook.com/book/208259, свободный. (Дата обращения: 30.10.2023).

2. Казанцев С. Я. Мониторинг профилактики девиантного поведения подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/297721, свободный. (Дата обращения: 30.10.2023). – С. 2.

3. Кушка М.Г. Понятие и причины социально–педагогического феномена «девиантное поведение» подростка / М. Г. Кушка // Педагогическое и психологическое исследований и их использование в образовательной практике: сборник статей Международной научно- практической конференции: в 2 частях, Челябинск. –2017. – С. 19–20.

4. Мишукова О. А. Девиантное поведение подростков в современной России / О. А. Мишукова С. В. Гузенина // Студенческий. – 2018 – № 2 – С. 15–17.

5. Психология подростка с девиантным поведением: учебное пособие / составители И. Ф. Шиляева [и др.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://e.lanbook.com/book/129833, свободный (дата обращения: 30.10.2023). – С. 7; 47–48.

Гладких И.А.

Военная академия связи, Санкт-Петербург, Россия

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МОНГОЛЬСКИХ КУРСАНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ РОССИИ

Российское высшее военное образование ценится во многих странах мира. Для иностранных обучающихся важно русский язык является не только языком общения, но и языком специальности, на основе которого происходит овладение будущей профессией. Поэтому уровень владения русским языком напрямую

сказывается на процессе подготовки высококвалифицированных иностранных специалистов. Приезжая в Россию, иностранные обучающиеся сталкиваются с различными трудностями. Организация эффективного процесса обучения возможна только при условии адаптации иностранных курсантов к академической среде российского вуза, а также к новой социокультурной и языковой среде. В статье рассматриваются особенности социокультурной адаптации курсантов из Монголии, обучающихся в военных вузах России.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, монгольские курсанты, венный вуз, этноспецифические особенности.

Среди направлений международной деятельности российских университетов важное место занимает подготовка иностранных специалистов. Она является одним из инструментов реализации геополитических интересов государства и важных факторов международной политики и экономики. Во время обучения в другой стране, человек узнает новую для себя культуру и проникается к ней уважением. Поэтому возвращаясь на родину, иностранные специалисты транслируют определенную лояльность к России и выступают в роли «народных дипломатов», повышая авторитет нашей страны в глазах соотечественников.

Российское высшее военное образование ценится во многих странах мира. Диплом российского военного вуза для многих иностранных обучающихся – это не только престижное профессиональное образование, но и возможность построить карьеру и обеспечить себе высокое качество жизни. Именно так воспринимается учеба в военном вузе России в Монголии. Часто родители, желая хорошего будущего своим детям, отдают их в кадетский класс школы. Окончив кадетский класс, монгольские курсанты довольно легко поступают в военные вузы России в звании прапорщика. Однако выбор вуза в данном случае не всегда является осознанным. Беседуя с монгольскими курсантами и спрашивая их, почему они решили стать военными, вы часто можете услышать в ответ; «Так родители решили». С одной стороны, монгольские обучающиеся понимают, что решение родителей продиктовано заботой об их будущем. С другой стороны, мотивация к обучению у таких курсантов может быть снижена.

Как и все иностранные обучающиеся, курсанты из Монголии начинают учебу в российском вузе с подготовительного курса, где изучают русский язык и другие общеобразовательные предметы на русском языке. Русский язык является не только языком общения, но и языком, на основе которого будет происходить овладение профессией. Поэтому уровень владения русским языком напрямую сказывается на процессе подготовки высококвалифицированных иностранных специалистов.

Подготовительный курс – это не только период изучения нового языка, но и время адаптации к новой академической и социокультурной среде. Процесс обучения на неродном для учащихся языке необходимо строить с учётом уровня

социально-психологической, академической и физиологической адаптированности обучающихся. И вот тут реальность периодически начинает противоречить методическому принципу учета адаптационных процессов [2]. Так, например, на этапе физиологической адаптации, который обычно происходит в первые несколько недель пребывания в другой стране, следует снизить аудиторную нагрузку иностранных обучающихся и увеличить их двигательную активность, занятия спортом и т. п., чтобы ускорить процесс адаптации к таким условиям, как новый климат, пища и режим питания, режим дня, разница во времени и т. д. Однако специфика военного вуза не позволяет снижать аудиторную нагрузку. Наоборот, учебный процесс часто приходится интенсифицировать, так как курсанты приезжают позже начала учебного года и должны освоить программу за оставшийся период времени.

Курсанты из Монголии довольно легко приспосабливаются к климату Санкт-Петербурга, однако им очень не хватает солнца и света в осенне-зимний период, что приводит к повышенной сонливости и некоторой апатии. Параллельно с физиологической адаптацией идет и процесс социально-психологической и академической адаптации к новым условиям. Обучаясь в кадетском классе, монгольские курсанты уже приобрели некоторые навыки работы в коллективе и познакомились с азами военной дисциплины. Однако жизнь в казарме далеко от родных и близких, общение с представителями других культур и часто незнание не только русского языка, но и европейских языков создают им большие трудности.

И именно в этот физиологически и психологически сложный для них период начинается интенсивное изучение русского языка. Поэтому преподаватель должен не только научить языку, но и помочь иностранным курсантам адаптироваться к новым условиям, учитывая их национально-культурные особенности.

Среди этноспецифических особенностей монголов можно выделить следующие:

– Монголы дружелюбны и неагрессивны. Это объясняется тем, что основной религией в Монголии является буддизм, который во многом определяет характер современных монголов. Отсюда же и характерная для них созерцательность. Через созерцание монголы получают необходимую информацию. Данный фактор следует учитывать преподавателям, так как иногда монгольские обучающиеся могут показаться несколько отстраненными. На самом деле им просто надо чуть больше времени, чтобы воспринять новое. Так, например, монгольские курсанты не всегда записывают информацию сразу за преподавателем. Часто монголы сначала ждут, когда преподаватель закончит писать таблицы и схемы на доске, и только после этого начинают записывать их. Им нужно увидеть всю информацию полностью, осознать ее и только потом записать.

– Ритм жизни монголов обычно спокойный и размеренный, поэтому они не любят торопиться. Для того чтобы помочь курсантам сконцентрироваться на выполняемой задаче, хорошо применять задания с ограничением времени:

преподаватель объявляет время на выполнение задания и строго следит за временем. Сначала монгольским курсантам трудно выдерживать временные рамки, но постепенно они привыкают интенсивно работать. Подобное умение пригодится им в дальнейшей учебе и профессии. Очень хорошо, когда такие задания с ограничением времени выполняются в парах или микрогруппах, соревнующихся между собой.

– Большинство монголов имеют от природы хороший музыкальный слух и голос. Для преподавателя-русиста это важный момент, так как природную музыкальность курсантов можно использовать на занятиях по фонетике. Монголы с удовольствием поют, что, безусловно, способствует не только формированию произносительных навыков, но и знакомству с русской культурой через песни. Кроме того, монголы хорошо чувствуют ритм стихов, что позволяет использовать на занятиях стихотворения и в качестве фонетической зарядки, и как материал для знакомства с русской культурой.

– Борьба – любимый национальный спорт в Монголии. Использование информации, связанной с данным видом спорта, на занятиях по русскому языку способствует активному выходу курсантов в речь. Они оживляются, с удовольствием рассказывают о своих любимых спортсменах, соревнованиях, национальных праздниках. Даже на самом раннем этапе изучения языка, когда словарный запас еще очень мал, монгольские обучающиеся стараются сформулировать свои мысли об этом виде спорта. Например, при изучении имен прилагательных очень хорошо проходит игра «Кто это?» (один человек загадывает кого-либо, известного всем в группе, описывает его, но не называет имени, а остальные должны угадать этого человека, задавая вопросы, требующие ответа «да/нет»). Чаще всего монголы загадывают именно спортсменов-борцов.

– В Монголии исторически развито чинопочитание, поэтому человек, наделенный властью, для них является авторитетом. Этот факт важно учитывать при общении преподавателей и курсовых офицеров с данным контингентов курсантов. Важно обращать внимание не только на ту информацию, которая доводится до обучающихся, но и на словесную форму, в которую облекается данная информация. Речь преподавателя и курсового офицера должна являться примером корректного общения, поэтому недопустимо использование в речи нецензурных выражений, а также слов, унижающих и оскорбляющих других людей.

– В Монголии используется кириллица, поэтому период изучения русского алфавита и обучения написанию букв проходит достаточно быстро, хотя есть и незначительные трудности при знакомстве с буквами, которые отсутствуют в монгольском алфавите или читаются иначе, чем в русском языке. Гораздо большие трудности вызывает фонетический аспект изучения русского языка, так как для монголов характерно говорить скороговоркой, «смазывая» звуки и несильно открывая рот. Кроме того, существует разница в произношении звуков, обозначаемых одними и теми же буквами в русском и монгольском языках [1]. Поэтому фонетическая зарядка должна присутствовать на каждом занятии в монгольской аудитории на протяжении всего периода изучения

русского языка. Так же важна и работа с интонацией, поскольку монголы часто произносят фразу ровным тоном и иногда сами не понимают друг друга на русском языке (был ли это вопрос или утверждение).

– Монголов с детства учат не перебивать собеседника, не участвовать в разговоре взрослых, поэтому трудно ожидать от них инициативы в разговоре. Преподавателю следует стимулировать продуцирование курсантом высказывания: попросить привести примеры из повседневной жизни; попросить сравнить обсуждаемые реалии в монгольской и русской культурах; задавать больше вопросов, обращаясь к каждому; подбирать примеры и тексты для чтения, которые будут вызывать интерес у курсантов и стимулировать их высказать свою точку зрения.

– В Монголии принято обращаться к преподавателю, используя слово «учитель», а не имя [3], поэтому необходимо объяснить разницу в традициях России и Монголии. Применительно к военному вузу, такая привычка монголов несколько облегчает им процесс адаптации к новой академической среде, так как в военном вузе принято обращение «товарищ преподаватель», что близко к привычному для данного контингента обучающихся.

Таким образом, организация эффективного процесса обучения возможна только при условии адаптации иностранных курсантов к академической среде российского вуза, а также к новой социокультурной и языковой среде. Преподаватель как носитель социокультурных знаний должен обладать соответствующими компетенциями, методически грамотно осуществлять перенос социального опыта иностранных студентов в новую лингвокультурную реальность. Поэтому приобретение знаний об обычаях, нормах, ценностях и стереотипах поведения другого народа должно быть организовано без отрыва от собственной культуры. Изучение русского языка, наличие языковой среды (хоть и ограниченной, учитывая специфику обучения в военном вузе) способствует наиболее быстрой лингвокультурной адаптации иностранных курсантов, а также развитию компетенций в учебно-профессиональной сфере общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рогозная Н. Н. Фонетическая интерференция в русской речи монголов// Россия и Монголия: современное состояние и перспективы развития сотрудничества. Труды научно-практической конференции. 16 мая 2005 года. – Иркутск, 2005. С. 3 – 16.

2. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Златоуст, 2015. – 230 с.

3. Улзий Цэрэн. Русско-монгольские соответствия речевого этикета. [Электронный ресурс] Режим доступа: Русско-монгольские соответствия речевого этикета - 27.03.2017 (wdesk.ru).

4. Языковая картина мира монгольских народов. Логика языка и жизни. [Электронный ресурс] Режим доступа: Языковая картина мира монгольских народов. Логика языка и жизни (sociodiskurs.ru).

Голдобина Е.А., Решетникова Т.К.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

РОЛЬ МОДЕЛЬНОГО СУДЕБНОГО ПРОЦЕССА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРАВОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Модельный судебный процесс (Moot Court Competition) является эффективной формой развития профессиональных и языковых компетенций студентов, изучающих право. Студенты участвуют в такого рода соревнованиях на уровне вуза, на национальном и международном уровнях. Опираясь на международный опыт студентов ИПСУБа, УдГУ, считаем целесообразным включить в программу курса «Профессиональный иностранный язык для студентов правовых специальностей» данный вид учебной деятельности на заключительном этапе обучения английскому языку. Исходя из уровня языковой подготовки студентов выделяем несколько видов организации модельного судебного процесса в рамках курса Legal English.

Ключевые слова: модельный судебный процесс, профессиональные и языковые компетенции, этапы проведения.

Профессиональное общение на иностранном языке требует не только продвинутого уровня владения иностранным языком, но и сформированных профессиональных компетенций в сфере своей специальности. К ним относится способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного взаимодействия, способность работать в коллективе, способность к самоорганизации, способность логично, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, способность юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства [3].

Целью освоения дисциплины «Иностранный язык» является овладение практическими навыками применения коммуникативных средств иностранного языка, формирование у студентов способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах в различных ситуациях делового и профессионального общения.

Достижение поставленной цели требует включение на занятиях таких видов работы, которые моделируют ситуации, приближенные к будущей профессиональной деятельности студентов.

Наш многолетний педагогический опыт работы со студентами института права в рамках курса профессионального иностранного языка, а также подготовка студентов к участию в международных программах ‘Moot Court Competition’ позволяет сделать вывод, что включение в учебный процесс подготовки и проведения модельного судебного процесса является эффективным способом формирования вышеуказанных языковых и профессиональных компетенций.

«В самом общем виде модельные процессы представляют собой игровые судебные или арбитражные (третейские) разбирательства, максимально приближенные к реальности, в которых студенты, поделенные на команды, играют определенные процессуальные роли (например, истца и ответчика). В основе такого модельного процесса лежит фабула, под которой понимаются материалы учебного дела, содержащие описание фактических обстоятельств спора и связанной с ними правовой проблемы». [2]

В зарубежных университетах данный вид учебной деятельности широко применяется в практике подготовки и является завершающим этапом обязательного курса обучения будущих адвокатов. Студенты работают по вымышленному судебному делу, проводят анализ судебных решений по подобным делам, прецедентам, продумывают стратегию стороны защиты и обвинения, аргументируют свою позицию по делу, составляют меморандумы для обеих сторон процесса, готовят публичное выступление в суде, прогнозируют вопросы судей и оппонентов. Таким образом, студенты осваивают основы своей будущей профессиональной деятельности, развивая необходимые умения и навыки на практике.

В настоящее время, наряду с вузовскими конкурсами, существует и международная практика проведения такого рода соревнований, участниками которых являются команды-победители в своих странах. Так, Институт права УдГУ имеет многолетний опыт подготовки и участия команды студентов в игровых судебных процессах (Philip Jessup Inernational Law Moot Court Competition) среди российских вузов. Кроме того, нашим студентам представилась возможность принять участие в игровом процессе на международном уровне в составе интернациональных команд, состоящих из студентов УдГУ, США и Кении. Конкурс проходил в несколько этапов с финалом в международном суде по уголовным делам в Нюрнберге. В нем участвовали более шестисот команд из девяноста стран. Подготовка к соревнованиям и сам конкурс проходили дистанционно, в условиях пандемии и осуществлялась при участии профессорско- преподавательского состава УдГУ и South Illinois University, Law School, USA [1].

Для наших студентов, участвовавших в такого рода международных проектах-конкурсах, где рабочим языком является английский, основной трудностью стало формирование языковых и речевых компетенций, необходимых для анализа юридических документов (чтение), составления меморандума (письмо), публичного выступления (говорение) и понимания речи оппонентов и судьи (аудирование). Потребовалась усиленная работа по развитию всех видов речевой деятельности.

Еще одной трудностью стало освоение адвокатской деятельности в рамках системы прецедентного права (Common Law System), отличающейся от правовой системы России, когда студентам приходилось анализировать судейскую практику и досконально изучать решения и аргументацию судей в поисках аналогичного дела. Им пришлось участвовать в судебных процессах, носящих состязательный характер, где адвокаты- оппоненты доказывают свою правоту.

Наши студенты не стали победителями, но вошли в число тридцати лучших команд из шестисот команд мира, что доказывает их высокую профессиональную и языковую подготовку.

Бесценный опыт получили не только студенты, но и мы, как преподаватели профессионального английского языка, осуществлявшие языковую подготовку участников Moot Court Competition.

Считаем, что данный вид учебной деятельности является уникальной возможностью и стимулом развития языковых и профессиональных компетенций в рамках курса иностранного языка для студентов правовых специальностей. Чтобы он стал таковым, ему предшествует большая работа по систематизации грамматических основ языка, освоению специфической лексики, развитию навыков быстрого чтения, говорения, письма, аудирования, а также навыков публичного выступления с презентациями.

Мы пришли к выводу, что можно выделить несколько этапов проведения игрового судебного процесса в зависимости от уровня языковой подготовки студентов.

- На начальном, ознакомительном этапе, студенты знакомятся с порядком слушания дела, его участниками и их функциями. Студентам необходимо примерить эти роли на себя, объяснив свою роль в процессе.
- Следующим этапом является судебный процесс, где прописаны все роли участников суда. Студентам необходимо вспомнить этапы процесса, функции его участников, последовательность судебной процедуры, запомнить клише и выучить слова своей роли. Роль обучающегося пассивна в плане порождения речевого высказывания. Мы сосредотачиваемся на плане выражения, на экстралингвистических особенностях речи выступления: как сказать, как спросить, с какой интонацией и выразительностью, что особенно важно в профессиональной деятельности юриста.
- На следующем этапе студенты могут участвовать в игровом судебном процессе- симуляции. Это уже ролевая игра, с прогнозируемым решением судьи. У участников процесса есть роли, прописаны их задачи и фактическая информация по делу: кто совершил преступление, когда, при каких обстоятельствах, кто был свидетелем, потерпевшим и так далее. Роли распределяются по уровню владения языком. Студенты со слабым уровнем владения языком могут выступать в роли присяжного заседателя, пристава, секретаря суда, в то время как сильные студенты выступают в роли адвокатов, свидетелей и судьи. Каждый студент найдет себе роль в соответствии со своими способностями, но его роль в судебном процессе не менее важна, чем остальные.
- Заключительной моделью игрового судебного процесса является такая симуляция, которая позволяет студентам разрешить спор в ходе состязательного заседания, где исход дела не предрешен, все зависит от степени аргументации адвокатов и убедительности представленных доказательств. Уровень владения языком здесь имеет большое значение, но у каждого есть возможность проявить свои способности.

Опробировав работу над разноуровневыми модельными судебными процессами, отмечаем высокую мотивацию и соревновательную активность участников.

Включение модельного игрового судебного процесса в учебный курс иностранного языка позволяет развивать как все речевые навыки (чтение, говорение, письмо, аудирование) так и профессиональные юридические компетенции, необходимые для данного рода деятельности, а именно: анализ текста, построение письменного и устного высказывания, организация публичного выступления, аргументированность и логичность речи и является кульминацией всего курса обучения профессиональному иностранному языку в области юриспруденции в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голдобина Е. А., Решетникова Т. К., Фролычева Е. А. Международный игровой судебный процесс как эффективный способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности // Современные языки в динамике и взаимодействии: материалы II междунар.науч. форума, посвящ. 90-летию Удмуртского государственного университета (Ижевск, 27 сент. – 2 окт. 2021 г.) / М-во науки и высш. образования РФ, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет». – Ижевск: Удмуртский университет, 2022. – С. 288–295.

2. Засемкова О. Ф. Модельные процессы как одна из тенденций развития юридического образования в XXI веке// Актуальные проблемы российского права. – 2021. – Т.16. – № 8. – С.192–206.

3. Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 № 151 (ред. от 11.01.2018) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)».

Жулева М.И.

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

Целью исследования выступает поиск методических путей вовлечения обучающихся педагогического вуза в учебно-исследовательскую деятельность, стимулирование интереса к науке. Объектом исследования является процесс сотрудничества преподавателя и обучающегося в рамках учебно-исследовательской деятельности. В ходе проведения исследования были использованы методы: изучение и анализ научной литературы, наблюдение, анкетирование, анализ передового педагогического опыта. На основе

полученных данных представлено описание методической траектории сотрудничества преподавателя и обучающегося в рамках учебно-исследовательской деятельности на основе взаимодействия во внеаудиторной работе. Предложены механизмы совершенствования и повышения эффективности сотрудничества между преподавателем и студентом в осуществлении учебно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: сотрудничество, совместная деятельность, учебно-исследовательская деятельность, исследование, студенческая наука.

Организация научно-исследовательской деятельности является одним из ключевых направлений деятельности вузов. Эффективность научно-исследовательской работы преподавателей конкретной образовательной организации во многих случаях выступает важным фактором, определяющим имидж, статус вуза в системе высшего образования региона, страны. Качество проводимой вузом научной работы оказывает влияние на его престижность, ценность полученного в его стенах высшего образования, и, как следствие, востребованность выпускников на рынке труда.

Однако в современном образовательном пространстве научная деятельность университета не ограничивается изысканиями преподавателей: сегодня в исследовательскую работу активно включаются студенты бакалавриата и магистратуры, которым предоставлена возможность приобрести первичные исследовательские умения и навыки. Особую значимость проблема привлечения молодых людей в сферу науки приобретает в контексте задач, поставленных Министерством науки и высшего образования РФ.

Основы совместной научно-исследовательской деятельности, наставничество должны быть неотъемлемыми формами работы между преподавателем и учащимся, начало которой целесообразно положить еще в период обучения на младших курсах [2: 156]. В это время качество подготовки студентов, получивших школьное образование в разных образовательных организациях, может существенно различаться.

По мысли Л. В. Байбородовой и А. П. Чернявской, целью обучения в вузе выступает формирование у студента системы знаний и мировоззрения, развитие критического мышления, готовности к постоянному совершенствованию и саморазвитию, а также способности адаптироваться к происходящим изменениям [1: 5]. Учебно-исследовательская деятельность может рассматриваться в качестве одной из форм организации внеучебной деятельности студентов. В ходе учебного исследования обучающийся приобретает знания и формирует умения творческой исследовательской деятельности [3: 9]. При этом важно отметить, что учебно-исследовательская деятельность требует от студента наличия определенной базы знаний в области методологии научного исследования, наличия фундаментальных знаний по учебным дисциплинам, достаточно развитого критического мышления. В силу специфики исследовательской работы, несмотря на наличие такой возможности, лишь немногие студенты решаются предпринять попытку

провести собственное исследование. Переход на дистанционный формат обучения, обусловленный неблагоприятной эпидемиологической обстановкой, проведение научных мероприятий в онлайн-формате стало распространенной практикой российских вузов, которая получила широкое распространение и сохраняется уже на протяжении нескольких лет.

Учебно-исследовательская деятельность студента в вузе осуществляется под контролем преподавателя-руководителя, который организует процесс научного поиска учащегося. Исследовательскую работу можно рассматривать как сотрудничество между преподавателем и студентом, в ходе которого происходит развитие обоих участников совместной деятельности. С одной стороны, учащийся, направляемый преподавателем, приобретает базовые исследовательские умения и навыки, осваивает знания в процессе анализа научной литературы. С другой стороны, преподаватель делится опытом научной работы со студентом.

Важную роль в процессе организации исследовательской работы студентов играет наличие среды, благоприятной для занятия учащихся научной деятельностью. Это свидетельствует о том, что перед преподавателем вуза стоят непростые задачи привлечения молодого поколения в сферу исследований. Конкретизируя эти задачи, можно выделить такие направления работы, как ведение деятельности по популяризации науки в студенческой аудитории, наставничество обучающихся, научное руководство и обеспечение работы научных объединений (кружков) [4: 8].

Сначала при совместном выполнении со студентом первых научно-исследовательских работ, преподаватель самостоятельно выстраивает логику рассуждений с учетом имеющихся знаний, а затем сообщает идею студенту. В современном образовании наблюдается тенденция к диалогизации обучения, которая подразумевает не простое совместное решение учебных задач, а наличие и соблюдение определенной последовательности работы, причем с каждым следующим шагом происходит повышение роли учащегося, развитие его самостоятельности [5: 59]. Это применимо и к учебно-исследовательской работе, научному поиску. Если сначала деятельность студента полностью направляется преподавателем, но с приобретением опыта, обучающийся начинает самостоятельно выполнять часть исследования, а затем обращается за рекомендациями к преподавателю.

Учитывая опыт организации учебно-исследовательской работы на филологическом факультете, предлагаем следующую систему организации сотрудничества между преподавателем и студентом в рамках учебно-исследовательской деятельности:

1. Определение круга интересов исследователя (студента). Для того чтобы выявить интересные для обучающихся направлений исследований, можно провести анкетирование среди потенциальной группы студентов, которые могла бы или хотела бы заниматься исследовательской работой. В опросные листы могут быть включены вопросы на определение наиболее привлекательных обучающимся учебных дисциплин. На филологическом факультете среди 116

обучающихся 3-4 курсов был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого были получены ожидаемые результаты. Студенты-филологи отметили, что им интересны такие области научного знания, как *«методика обучения русскому языку / литературе»* (96 участников – 82,8 %), *«педагогика»* (56 чел. – 48,3%), *«литературоведение»* (52 студента – 44,8%), *«лингвистика»* (32 респондента – 27,6 %). Полученные показатели интереса к профессиональной сфере свидетельствуют о том, что многие обучающиеся сделали выбор направления подготовки осознанно.

2. После того, как получены первичные представления о профессиональных интересах студента, проводится **поиск научного руководителя**, занимающегося соответствующей проблемой. При этом могут учитываться предпочтения обучающегося при выборе научного руководителя, например, с тем преподавателем, который уже имел опыт работы с группой, например, вел предмет ранее, и студентам знакомы его требования и пожелания.

3. Поиск проблемы, на решение которой направлено исследование. Несмотря на учебный характер исследовательской работы, она должна быть актуальной и обладать достаточной степенью значимости для современной науки. Успешность исследования во многом зависит от мотивации обучающегося, у которого должно возникнуть желание «добраться до истины», в учебно-научном исследовании – приобрести, открыть новое для себя знание или получить созданный в результате собственной деятельности продукт исследования.

4. Обращение к научной литературе по рассматриваемому вопросу. Научный руководитель может предложить студенту познакомиться с фундаментальными трудами в области науки, изучить работы авторитетных ученых-исследователей. В условиях распространения Интернета существенно упростилась задача поиска актуальных источников литературы, которые могут составить теоретическую базу исследования. Многие периодические издания выпускаются и размещаются в свободном доступе на официальных сайтах журналов, а учебно-научная литература представлена в широком сегменте в электронных библиотечных системах.

В процессе исследования в то же время должно быть уделено особое внимание качеству привлекаемых источников, на которые предстоит ссылаться в ходе работы. Так называемые открытые свободные энциклопедии, ставшие популярным местом поиска ответов на самые разные вопросы, нередко представляют недостоверную, искаженную информацию о фактах и событиях. Научный руководитель должен обозначить студенту примерный круг цифровых ресурсов, которые могут оказаться полезными при проведении исследования, а какие не стоит использовать ввиду сомнительного, околонаучного содержания. Так, если исследование проводится в области методики обучения родному (русскому языку), студенту необходимо изучить труды ученых-классиков методической науки (Ф. И. Буслаева, В. И. Водовозова, Д. И. Тихомирова, Н. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова, К. Б. Бархина, М. Т. Баранова, М. Р. Львова, Т. А. Ладыженской, В. А. Добромыслова и др.) и современных исследователей

(А. Д. Дейкиной, Л. А. Ходяковой, А. П. Еремеевой, И. А. Сотовой, О. Н. Левушкиной, В. Д. Янченко, Г. М. Кулаевой и др.).

5. Организация и проведение исследования. После проведения анализа источников ведется разработка материалов для практической части исследования. На наш взгляд, необходимо предоставить учащемуся возможность самостоятельно разработать содержание опросных листов, вопросов для беседы и т. д., а затем обсудить с научным руководителем и внести необходимые уточнения. Важно отметить, что при составлении материалов, которые будут предложены респондентам, нужно учитывать особенности возраста, образования, круга интересов испытуемых. В зависимости от этих показателей определяется языковой стиль опросных листов: например, для учащихся вузов допустимо использование научного стиля, в том числе с включением профессиональной терминологии.

В качестве практической части исследования могут выступать наблюдения над контрольной группой окружающих, составляющих, к примеру, определенную возрастную или социальную группу. Так, для будущих учителей-словесников актуальны наблюдения за живой речью студентов или школьников, сбор материала с последующим анализом речевых ошибок.

6. Анализ полученных результатов. На данном этапе учащийся овладевает научными методами, учится сравнивать, сопоставлять, обобщать результаты исследования на основе работы с эмпирическими данными. Преподаватель корректирует деятельность студента, исправляет ошибки в научном описании сделанных студентом выводов. После самостоятельной попытки учащегося руководитель знакомит учащегося с примером оформления анализа результатов опытной работы.

7. Подготовка итогового варианта исследования, который может быть оформлен в виде научного доклада для выступления на круглом столе, или научной статьи для публикации в научном журнале.

8. Проверка работы научным руководителем, обсуждение и анализ ошибок, уточнение недостающих элементов. Исправление ошибок и недочетов совместно с преподавателем, сопровождающим правки комментарием, который снизит вероятность допущения этой ошибки в будущем.

На практике добиться строгого соблюдения последовательности учебно-научного сотрудничества преподавателя и студента достаточно непросто в связи с высокой аудиторной нагрузкой преподавателей. В большинстве случаев целесообразно следовать четкому алгоритму, контролировать каждый шаг молодого исследователя на начальных этапах работы. С приобретением опыта учебно-исследовательского сотрудничества, руководитель может доверить часть (несколько этапов) работы студенту, с которыми тот наиболее успешно справляется и не испытывает трудностей. Преподаватель, в свою очередь, включается, погружаясь в работу периодически, но всегда держит исследовательский поиск студента под контролем, дает консультации, и в случае затруднений готов оказать помощь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова Л. В., Чернявская А. П. Основы учебно-исследовательской деятельности: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Издательство Юрайт, 2023. 221 с.
2. Дашкина А. И., Федорова А. Я. Применение наставничества на разных этапах подготовки студентов лингвистических направлений к научно-исследовательской деятельности // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 2 (244). С. 155–163
3. Основы исследовательской деятельности студентов в определениях, таблицах и схемах: учебно-методическое пособие. Нижневартовск: НВГУ, 2020. 100 с.
4. Рыбкина М. В., Пирогова Е. В., Сотин А. О. Популяризация науки и инноваций как средство повышения интереса молодёжи к исследовательской деятельности // Вестник Ульяновского государственного технического университета. 2022. № 3(99). С. 4–10.
5. Сластенин В. А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 49–74.

Журабекова Х.М.

Андижанский машиностроительный институт, Андижан, Узбекистан

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

В данной статье автор анализирует проблему развития коммуникативной компетентности путём изучения иностранных, в том числе, русского, языков. Основной целью обучения студентов на русском языке является развитие их профессиональной коммуникативной компетентности. Развитие у студентов высших учебных заведений технического направления навыков свободного общения и адекватного понимания учебного материала на языке специальности, развитие навыков правильного выбора и расположения языковых средств в соответствии с коммуникативной ситуацией, коммуникативной задачей и жанром речи. Автор отмечает, что при обучении необходим дифференцированный подход к учащимся и учет предпочтительных для них стратегий познавательной деятельности.

Ключевые слова: русский язык, технический вуз, коммуникативная компетентность, педагогические технологии, образовательный процесс.

Одной из важнейших задач современного высшего образования является воспитание конкурентоспособной личности, готовой к современной среде,

основанной на высоких технологиях, к раскрытию имеющихся способностей каждого студента.

Как определено в Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года, «увеличение доли часов самостоятельного обучения, формирование у студентов навыков самообразования, критического и творческого мышления, системного анализа, формирования предпринимательских навыков, внедрения методы и технологии, направленные на укрепление компетенций в образовательном процессе, придание образовательному процессу практической направленности на формирование умений и навыков, в связи с этим широкое внедрение в образовательную систему передовых педагогических технологий, учебных программ и учебно-методических материалов, основанных на международных образовательных стандартах» [3] определена как одна из самых перспективных задач высшего образования.

В концепции по модернизации системы высшего образования в Узбекистане подчеркивается, что подготовка компетентных кадров, обладающих критическим мышлением, высоким уровнем мобильности, постоянно стремящихся к совершенствованию своих профессиональных навыков, является требованием времени. Все эти особенности относятся к профессиональным компетенциям будущего специалиста.

Анализ государственных образовательных стандартов, разработки учебных планов и программ высших учебных заведений позволяет определить возрастающую значимость развития коммуникативной компетентности студентов в системе высшего образования. Развитие коммуникативной компетентности у студентов современных вузов включает в себя цель подготовки специалистов, способных отвечать требованиям мира, который становится единым временем и пространством, обладающих способностью анализировать информацию и новости не только на родном языке, но и на других иностранных языках.

Коммуникативная компетентность формируется путем изучения ряда предметов, в том числе иностранного языка (в том числе, и русского языка), как важного условия успешной организации социальной и профессиональной деятельности выпускника высшего образования по направлению стратегии и техники.

Успешное обучение в технических вузах требует от человека сравнительно высокого интеллектуального развития, в том числе богатого воображения, острой памяти, мышления и внимания, восприимчивости и определенного круга логических операций. В отличие от студентов гуманитарных наук, которые живут в «мире слов», студентам-инженерам приходится работать с более конкретными и объективными ситуациями. Приобретение коммуникативной компетенции на других языках дает студентам технических специальностей возможность изучать имеющиеся знания и умения, научные выводы и результаты исследований в исходном состоянии источника, позволяет увидеть ошибки и недостатки, допущенные в процессе перевода.

Обучение языку в комплексе гуманитарного образования является одной из основных задач в современных технических университетах, поскольку открывает более широкие перспективы культурного развития студентов и помогает им стать конкурентоспособными профессионалами, способными решать свои профессиональные задачи без посредников на международном уровне.

Поэтому в достижении таких современных целей высшего инженерно-технического образования предмет общего образования «Русский язык» играет одну из главных ролей. В настоящее время наиболее эффективные методы обучения русскому языку предлагаются современными методистами при изучении русского языка как иностранного.

Несмотря на множество научных исследований, посвященных различным аспектам преподавания русского языка как иностранного, проблем у студентов-первокурсников технических вузов достаточно много. Подчеркивая необходимость изучения методики преподавания специального языка, Г. А. Пименова и Н. Н. Сперанская «в процессе обучения специализированному языку, в том числе при работе над специальными текстами, учитель русского языка сталкивается с необходимостью семантизации терминологической лексики» [2: 23].

При этом терминологические единицы вступают в различные парадигматические, синтагматические отношения в самом тексте, в терминологии определенной науки, а также могут иметь неоднозначные смысловые отношения с соответствующими лексическими формантами общего языка, терминологией других наук.

Очевидно, что студенты должны выбирать тексты, исходя из языка своей будущей специализации, и выполнять задания, чтобы закрепить изученные термины. «В аспекте обучения русскому языку как иностранному изучение специальной лексики должно осуществляться на основе готовых лексем, имеющихся в общелитературном языке, словообразовательных и синтаксических моделей, являющихся основой для выдвижения специальной лексики [1: 98].

Основной целью обучения студентов на русском языке является развитие их профессиональной коммуникативной компетентности. Развитие у студентов высших учебных заведений технического направления навыков свободного общения и адекватного понимания учебного материала на языке специальности, развитие навыков правильного выбора и расположения языковых средств в соответствии с коммуникативной ситуацией, коммуникативной задачей и жанром речи (устная или письменная) – основной целью является лингвистическое образование по предмету «Русский язык».

Формирование квалифицированного специалиста, владеющего языками, отличными от родного, представляет собой сложный процесс, поскольку в таком образовательном процессе решаются две основные задачи, а именно: обучение иностранному языку, а также развитие профессиональных навыков будущего специалиста.

Студенты-первокурсники, поступающие в высшие учебные заведения с целью приобретения технической специальности, проходят различную начальную подготовку по русскому языку. Потому что студенты – представители разных групп населения, выросли и учились в разных средах и условиях. Некоторые из них окончили специализированную школу с углубленным изучением русского языка, а другие – сельскую школу, где его, возможно, даже не научили читать по-русски.

Изучение русского языка в высшей школе – это всегда продолжение учебы, начатой в школе, лицее или колледже. Для успешного продолжения обучения необходимо объективно оценить текущие знания, умения и навыки учащегося по русскому языку, восполнить существующий пробел, а главное, принять во внимание лингвистические знания, умения и навыки учащегося на предыдущем этапе подготовки, а также уровень развития этих навыков по русскому языку.

Хотя студенты технических специальностей обладают отличными знаниями по конкретным и естественным наукам (математике, геометрии, физике), их лингвистические знания, навыки и умения в русском языке обычно недостаточны, поэтому они начинают испытывать негативные эмоции, пессимизм и чувство недовольства собой.

Учитель русского языка также часто осознает бесперспективность и неэффективность своей работы, ведь продолжать уроки очень сложно. Поэтому основная задача преподавателя – это, прежде всего, диагностировать языковую готовность ученика и помочь ему организовать дальнейший процесс изучения русского языка. В этом поможет дифференцированный подход к учащимся и учет предпочтительных для них стратегий познавательной деятельности.

Поскольку студенты имеют разный уровень владения русским языком, а также разные способности и скорость овладения языком, для каждого студента также важно выбрать оптимальный темп процесса обучения, хотя последнее, к сожалению, не всегда возможно. согласно требованиям учебной программы.

Учитель русского языка должен знать, что обучение будет эффективным только в том случае, если правильно подобраны:

1. Информационный материал, служащий развитию коммуникативной компетентности обучающегося.

2. Метод обучения.

Коммуникативная компетентность является средством передачи идей и информации и является ключевым ориентиром. Теперь перед нами стоит проблема выбора нужной информации и заданий для учащихся [4,15].

Перед студентами стоит задача не только усвоить новый материал, но и приобрести такие навыки, как понимание, оценка и применение его в повседневной жизни. При получении новой информации обучающимся необходимо учитывать ее, изучать ценность и достоверность полученной информации с разных точек зрения и делать о ней выводы [5: 101].

Студент также должен понимать, что учебная информация, предоставляемая на занятиях по русскому языку, проводимых в технических вузах, связана не с методами и средствами обучения, а с личностью и интересами студента.

Можно указать следующие педагогические этапы совершенствования коммуникативного компонента учащихся на занятиях по русскому языку:

1. Этап вызова ученика на обучение. При этом создается возможность проанализировать обучающегося на основе ранее полученных знаний по изучаемому предмету. Это вселяет в ученика чувство уверенности в себе и готовит его к получению новых знаний.

2. Этап понимания содержания. Студенты активно самостоятельно ставят цели обучения. Новые знания основываются на ранее существовавших знаниях.

3. Этап мышления. На этом этапе новая информация становится усвоенной и становится личным знанием студента. Этот этап является основой для планирования новых этапов.

Правильно выбранный педагогический подход на занятиях по русскому языку, направленный на повышение коммуникативной компетентности студентов технических специальностей, развивает у студентов следующие навыки и умения:

– работа с растущим и постоянно обновляемым потоком знаний в различных областях;

– использование различных методов интегрированной информации;

– задавать вопросы, делать выводы самостоятельно;

– решение проблемы;

– формировать собственное мнение на основе различного опыта, идей и мнений и свободно общаться на изучаемом языке;

– выражение своего мнения письменно и устно;

– обучение работе в группе и сотрудничеству с другими.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вакулова Е. Н. Некоторые особенности оптимизации работы со специальной лексикой в иностранной аудитории/ Е. Н. Вакулова // Лингвистические и методические аспекты преподавания русского языка как иностранного языка. С.-П.: Санкт-Петербургский университет, 1992. С. 110.

2. Пименова Г. А., Сперанская Н. Н. Термины и способы семантизации на занятиях по русскому языку. Л.: Ленинградский университет, 1989. С. 26.

3. Указ Президента Республики Узбекистан от 8 октября 2019 года № УП-5847. г. Ташкент, 8 октября 2019 г.,

4. Zhurabekova, K. M. "Main Directions of the Policy of the Republic of Uzbekistan in the Sphere of Education." Russian Journal of Political Studies 6.1 (2020). P. 13–17.

5. Мадаминовна, Ж. Х. Роль общения в формировании личности. // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации. 2022. С. 100–102.

Карпенко О.А.
АО «Самарагорэнергосбыт», Самара, Россия

СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ОДНА ИЗ НАИБОЛЕЕ ВОСТРЕБОВАННЫХ И ЭФФЕКТИВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

В работе рассматривается сотрудничество как общественное явление и социально-экономическая технология. Указываются особенности и виды сотрудничества в преподавательской вузовской среде. Приводятся современные примеры эффективного сотрудничества.

Ключевые слова: сотрудничество, коллаборация, эмпатия, социальная технология.

Сотрудничество является важнейшим элементов любых общественных и экономических процессов.

Сотрудничество – это процесс совместной деятельности в какой-либо сфере двух и более людей или организаций для достижения общих целей, при которой происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия.

Сотрудничество просто необходимо человеку как для собственного развития, улучшения своих коммуникативных и эмпатийных навыков, так и для обогащения других людей.

Сотрудничество между людьми по своей природе является и общественно-экономическим явлением (в обществе, в коллективе, при решении социальных вопросов, где нет четких правил и регламентов и сотрудничество может быть неформальным), и социально-экономической технологией (формальное сотрудничество в отделах и управлениях, в проектных и коллаборативных командах и т. п., где прописываются регламенты сотрудничества и взаимодействия, этапы, сферы и т. д.) [4: 118].

Сотрудничество как общественно-экономическое явление представляет собой взаимодействие между людьми с целью оказания помощи и поддержки, решения проблем и вопросов. В настоящее время наблюдается сильное развитие этого сотрудничества, увеличение взаимодействия, сотрудничества и соработничества, волонтерства людей с целью оказания социальной помощи, улучшения и благоустройства общественных пространств и т. д.

Сотрудничество как социально-экономическая технология представляет собой специальную рабочую и производственную технологию, влияющую на рабочий процесс и получаемый результат, хотя в ее основе лежат те же процессы взаимодействия между людьми. В настоящее время на предприятиях и фирмах также делается упор на развитие сотрудничества и взаимодействия, передачу опыта и взаимное развитие персонала в коллективах, группах и командах. [2: 58].

Особенно значимым и важным сотрудничество является в командной и проектной деятельности, а также в гуманитарной среде, в сфере преподавания,

торговли, консалтинга, в юриспруденции, сфере услуг и т. п., - там, где рабочий процесс непосредственно связан с общением и взаимодействием между людьми.

В преподавательской вузовской среде сотрудничество сейчас является важнейшим элементом успешной деятельности, развития и продвижения по карьерной лестнице.

Сегодня получило развитие сотрудничество преподавателя со студентами: написание совместных работ и статей, проведение кружков и круглых столов. Тесное общение и взаимодействие, которое особенно характерно для гуманитарных предметов и для магистратуры и аспирантуры. Сейчас многие задания студенты выполняют в группах, в том числе и с преподавателями и кураторами, также имеется опыт защиты дипломов и проектов в группах.

Рассмотрим виды сотрудничества в вузе:

1. Сотрудничество с учениками и студентами;
2. Сотрудничество внутри вуза;
3. Сотрудничество вне вуза;
4. Сотрудничество с коллегами как внутри, так и вне вуза.

Выделим основные направления развития современного сотрудничества в вузе:

1. Увеличение межвузовского сотрудничества;
2. Увеличение внутрироссийского сотрудничества и существенное снижение сотрудничества с западными вузами;
3. Увеличение сотрудничества с восточными, азиатскими и латиноамериканскими вузами;
4. Развитие сотрудничества со студентами и аспирантами;
5. Развитие межкафедрального сотрудничества;
6. Развитие проектного внутривузовского и межвузовского сотрудничества.

Процесс сотрудничества имеет следующие стадии:

1. Появление необходимости во взаимодействии;
2. Проявление активности;
3. Получение обратной связи;
4. Совместная работа и деятельность;
5. Завершение данной совместной деятельности.

Человек может иметь различные роли в команде в зависимости от его психоэмоциональных и интеллектуальных качеств по тесту Белбина: [7]

Исполнитель (И)

Это член команды, выражающий ее сущность, потому что цели Исполнителя идентичны целям команды. Часто Исполнитель является руководителем, выполняющим задания, которые другие не всегда хотят выполнять. Исполнитель систематически составляет планы и эффективно претворяет их в производство. Стиль Исполнителя в команде – организация работ. Он может иметь недостаток гибкости и не любит непроверенные идеи.

Председатель (или Координатор) (П)

Этот тип руководителя организует работу команды и использование ресурсов в соответствии с групповыми целями. Председатель имеет ясное представление о сильных и слабых сторонах команды и работает с максимальным использованием потенциала каждого члена команды. Председатель может не обладать блестящим интеллектом, но он хорошо руководит людьми. Главная личная черта характера Председателя - это сильное доминирование и преданность групповым целям. Председатель является спокойным, несуетливым, самодисциплинированным, поощряющим и поддерживающим типом руководителя команды. Стиль руководства командой Председателя – принимать вносимые вклады в деятельность команды и оценивать их в соответствии с целями команды.

Формирователь (Ф)

Это другой, более умело управляющий, честолюбивый, оппортунистический, предпринимательский тип руководителя команды. Он формирует усилия команды через установление целей и приоритетов. Формирователь присоединяется к точке зрения, что победителей не судят. Стиль руководства Формирователя – оспаривать, мотивировать, достигать. Он склонен к провокациям, раздражению и нетерпению.

Мыслитель (Генератор идей) (М)

Это интровертный (сосредоточенный на своем внутреннем мире), умный, склонный к нововведениям член команды. Мыслитель представляет новые идеи, пытается их развивать, разрабатывает стратегию. Он интересуется, в основном, более широкими вопросами, которые могут дать результат, при недостаточном внимании к деталям. Стиль Мыслителя – привносить инновационные идеи в работу команды и ее цели. Он склонен «витать в облаках» и игнорировать детали или протокол.

Разведчик (Исследователь ресурсов) (Р)

Это экстравертивный (ориентированный на внешний мир), собирающий ресурсы тип генератора идей. Разведчик исследует и докладывает об идеях, ресурсах и новых усовершенствованиях, которые имеются вне команды. Он естествен в общественных отношениях и создает полезные внешние контакты для команды. Он обычно знает, как примирить интересы людей с общественными интересами. Разведчик обычно знает, кто может помочь решить проблемы. Стиль Исследователя ресурсов – создать сеть и собирать полезные ресурсы для команды. Разведчики могут терять интерес, стоит только пройти первоначальному увлечению.

Оценщик (О)

Оценщик объективен при анализировании проблем и оценке идей. Редко охваченный энтузиазмом, он защищает команду от принятия импульсивных, отчаянных решений. Стиль построения команды Оценщика – объективно анализировать и оценивать идеи и решения команды. Им может не хватать вдохновения или способности мотивировать других.

Коллективист (К)

Коллективист играет ориентированную на отношения, поддерживающую роль. Этот чрезвычайно популярный тип нередок среди высших менеджеров. Коллективист благоприятно действует на дух команды, улучшает межличностное общение, сводит к минимуму конфликты в команде. Стиль построения команды Коллективиста – поддерживать отношения внутри команды. Он может быть нерешителен в момент кризиса.

Доводчик (Завершающий работу) (Д)

Доводчик продвигается вперед и настаивает на данном плане, проекте или предложении, когда возбуждение и энтузиазм других членов команды исчерпаны. Доводчик хорошо планирует, выполняет и доводит до конца задачи команды. Он раздражается, если работа команды отстает от графика, и теряет удовлетворение от работы, когда работа не завершена. Стиль построения команды Доводчика - настаивать ради продвижения вперед, выдерживать сроки [7].

В качестве примеров современного эффективного сотрудничества можно привести производственные команды: управленческие, социальные, предпринимательские, организационные, медицинские, творческие и т. п.

Также считаем возможным отметить основные проблемы, возникающие в процессе сотрудничества между людьми: [1: 41, 3: 95]

1. Отсутствие полного взаимопонимания [6];
2. Возникновение открытых конфликтов [8];
3. Преследование каждым своих целей в обход общих целей;
4. Нежелание сотрудничать и помогать;
5. Различные психотипы и природные особенности, ведущие к плохому взаимопониманию;
6. Различные темпераменты и психологическая несовместимость;
7. Неполная информация о целях и задачах взаимодействия;
8. Плохая коммуникабельность и неумение четко и ясно изложить свою точку зрения и т. д.

Таким образом, нами рассмотрен процесс сотрудничества, которое сегодня является одной из наиболее эффективных технологий во внутрифирменной и преподавательской среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпенко О. А. Основные проблемы высшего образования, связанные с цифровой трансформацией современной России // Социально-экономические проблемы и перспективы развития трудовых отношений в инновационной экономике. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор Е. А. Кипервар. Омск, 2023. С. 40–45.

2. Карпенко О. А. Современные проектные социальные институты поддержки и взаимопомощи // Технологии социальной работы с разными группами населения. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Чита, 2022. С. 57–64.

3. Карпенко О. А. Социальные институты развития, влияющие на формирование человеческого капитала и консолидацию общества // Социальные институты в правовом измерении: теория и практика. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под общей редакцией М. Г. Тирских, Г. В. Дружинина. Иркутск, 2022. С. 93–101.

4. Карпенко О. А., Левченко Л. В. Основные проблемы высшего образования, связанные с цифровой трансформацией современной России // Философия в xxi веке: социально-философские проблемы современной науки и техники. Материалы I Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2023. С. 338–341.

5. Левченко Л. В., Завершинская И. А., Карпенко О. А. Образовательные и развивающие институты интеллектуально-духовного капитала современной России // Философия образования и диалог поколений. Сборник научных трудов XXIX Международной конференции. Санкт-Петербург, 2023. С. 116–124.

6. Сотрудничество // Сотрудничество Глоссарий по политической психологии. / Под ред. Д. В. Ольшанского. М.: РУДН, 2003.

7. Тест Белбина. Режим доступа: https://abmgroup.ru/wp-content/uploads/2013/09/Test_Belbina.pdf?ysclid=loics708ap230982048

8. Фролов С. Ф. Социология. Сотрудничество и конфликты. М.: Юристъ, 1997. 240 с.

Клементьева Н.Н.

Удмуртский государственный аграрный университет, Ижевск, Россия

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОЙ НЕУВЕРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается проблема коммуникативной неуверенности студентов первого курса неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку. Внимание уделяется причинам возникновения неуверенности и психологического напряжения на занятиях, даются рекомендации для их устранения. Коммуникативная неуверенность служит препятствием для успешного общения учащихся как на занятиях, так и в жизни, тормозит развитию коммуникативных навыков и умений, а также мешает усвоению нового материала. Использование различных методик, в том числе национально-регионального компонента в обучении английскому языку способствует повышению мотивации студентов, их заинтересованности в изучении культуры своего народа, а также культуры стран изучаемого языка. Таким образом происходит осознание различного и схожего в родной и иноязычной культуре, а также взаимодействие личности с межкультурным пространством. За счет этого, развивается самоидентификация себя как части мировой культуры, что способствует повышению уверенности и успешности во всех сферах деятельности.

Ключевые слова: неязыковой вуз, иностранные языки, коммуникативная неуверенность, психологический барьер, менталитет, национально-региональный компонент

Перед современным высшим образованием стоит задача первостепенной важности – формирование высококвалифицированного, творчески мыслящего специалиста, способного быстро адаптироваться к происходящим в мире и обществе изменениям и умеющего выстраивать межкультурный диалог для решения задач профессиональной деятельности. Значительную роль в формировании специалиста новой формации, в его профессиональной, социальной и экономической успешности играют иностранные языки.

Своеобразие дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах заключается в том, что в ходе его изучения формируются умения и навыки пользования чужим языком как средством общения и получения новой и полезной информации. С. Г. Тер-Минасова определяет цель обучения иностранным языкам в вузах как «повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования» [7: 5]. Таким образом, одна из целей обучения иностранному языку в вузе – формирование коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности студентов использовать иностранный язык в межличностном и межкультурном общении. Овладение коммуникативными навыками подразумевают уверенность в себе, способность быстро получать знания и умения, необходимые для личностного роста, самоконтроля. Эти навыки являются важным инструментом для успешного изучения любой другой дисциплины.

По мнению многих исследователей и преподавателей вузов, проблема коммуникативной неуверенности студентов неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку была и остается актуальной. Особенно сильно эта проблема проявляется, когда студенты сталкиваются с требованиями коммуникации на занятиях. Им сложно понимать и отвечать на вопросы, вести диалог, дискутировать, правильно выражать свои мысли и идеи. Возникает психологическое напряжение, которое мешает обучению и успешному усвоению материала. Данной проблеме предшествует ряд причин, которые необходимо выявить и устранить.

Таким образом, цель нашей статьи – определить причины возникновения коммуникативной неуверенности студентов на занятиях по английскому языку.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

– дать определение понятию «коммуникативная неуверенность»;

– изучить способы и приемы повышения коммуникативной уверенности личности при иноязычном общении.

Изучение любого иностранного языка – это трудоемкий процесс. Для студентов неязыковых вузов этот процесс становится еще сложнее, так как являясь непрофильным предметом, многие студенты не видят необходимости изучения иностранных языков, и соответственно, не имеют никакой мотивации и интереса к их изучению. Отсутствие мотивации говорит о низкой информированности студента о преимуществах владения языком, отсутствии осознания себя как части мировой и национальной культуры [1]. В результате, с первых же занятий у студента возникает чувство психологического дискомфорта и тревожности.

Коммуникативная уверенность при изучении иностранного языка – это способность чувствовать себя уверенно и комфортно при использовании иностранного языка в разговорах, письменных выражениях и других ситуациях межличностного и межкультурного общения. Эта уверенность включает в себя умение говорить, слушать, читать и писать на иностранном языке без чувства стеснения или неуверенности. Коммуникативная уверенность является важным элементом всех составляющих коммуникативной компетенции.

Иноязычная коммуникативная компетенция является одной из важнейших и актуальных составляющих профессиональной компетентности современного специалиста. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез под коммуникативной компетенцией понимают способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных жизненных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка [4: 9]. Использование коммуникативных методов обучения на занятиях по иностранному языку имеет своей целью формирование коммуникативных умений и навыков обучающихся, знание культурных норм и ограничений в общении, готовность и способность взаимодействовать с другими людьми.

Неуверенность в коммуникации, как одна из разновидностей психологического барьера, проявляется в трудностях коммуникации, страхе отрицательных оценок и осуждения как со стороны преподавателя, так и со стороны одногруппников, а также в низкой самооценке и завышенных требованиях к себе. Они испытывают трудности с концентрацией внимания, становятся забывчивыми, начинают пропускать занятия [3]. Преодоление этого барьера требует огромных усилий как со стороны самого студента, так и со стороны преподавателя. Практический опыт показывает, что наличие психологического барьера, которое проявляется в страхе и зажатости говорить на иностранном языке, не позволяет студенту свободно использовать уже имеющийся лексический запас и грамотность на занятиях.

Считается, что отсутствие мотивации – это основная причина не-успеваемости студента. Но существует ряд других причин, из-за которых студент чувствует себя на занятиях крайне некомфортно и которые мешают ему общаться и усваивать новый материал.

Исходя из опыта, многие преподаватели высшей школы связывают коммуникативную неуверенность студента с недостаточным запасом лексики и низким уровнем знания грамматики. Если учащийся имел проблемы

с освоением английского языка в процессе школьного обучения и не решил их, то, возможно, у него сформировалось устойчивое неприятие материала и торможение развития необходимых навыков для устного и письменного общения. Переход в вуз может усугубить это неприятие, если студента не заинтересовать, не мотивировать.

Помимо этого, коммуникативная неуверенность на занятиях может быть связана с психологическими особенностями характера личности и его темперамента. Например, экстраверт легко вступает в коммуникацию, охотно делится своими мыслями с окружающими, на занятиях чувствует себя комфортно и работает активно. У интроверта все наоборот. Он медленно привыкает к людям, не сразу вступает с ними в контакт, не проявляет инициативу. Все эти психологические особенности характера следует учитывать при планировании занятий и выборе упражнений.

Следующая причина коммуникативной неуверенности студента связана с его национальным менталитетом. А. Я. Гуревич определяет менталитет как совокупность социально-психологических установок и привычек сознания, формирующих способы видения мира и представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной общности. Главную роль в формировании национального менталитета играют естественно-географические условия его существования. Это особый образ мышления, мировосприятия, присущий какой-либо социальной группе. [5: 75-89]. Образ мышления влияет на восприятие новой информации, осознание и его усвоение. Многие исследователи подчеркивают необходимость учета национального менталитета при изучении иностранного языка (Зимняя И. А., Н. Ю. Турсиду, П. Трофимович, Сысоев Л. В. и др.).

Удмуртский аграрный университет расположен в столице многонационального региона, где на протяжении столетий сосуществовали народы разных языковых групп (более 90 национальностей). В нашем университете учатся и живут студенты разных национальностей, культур и вероисповеданий. Большую часть студенческого контингента составляют русские, удмурты и татары, а также есть башкиры, марийцы, чуваши, армяне, азербайджане и др. С каждым годом увеличивается число иностранных студентов, приезжающих на учебу из стран СНГ, таких как Таджикистан, Узбекистан и Казахстан. Возникает все большая необходимость формирования культуры межнационального общения, патриотизма, толерантности и иноязычной коммуникативной компетенции. Способность выстраивать конструктивный межэтнический диалог в процессе обучения в вузе и в своей дальнейшей профессиональной деятельности становится жизненно важным качеством личности современного человека, поэтому в образовательном пространстве вуза необходимо создать условия для плодотворного взаимодействия представителей разных этнических групп на основе взаимоуважения и взаимопонимания [2: 193–194].

У каждой национальности есть свои, характерные только ему, черты и особенности поведения, которые необходимо учитывать в процессе обучения.

Например, студенты русской национальности открыты к общению, доброжелательны, легко вступают в разговор. Они энергичные, активные, но в то же время немного несобранные и неорганизованные. Студенты-удмурты чрезвычайно дорожат своей репутацией. Очень многое, по их мнению, зависит от того, «что говорят другие», «что сказали», «что подумают». У современных удмуртов (особенно сельских) сохраняется особое отношение к слову, повышенная чувствительность к чужому мнению, оценке со стороны других людей, которая становится основой формирования собственной самооценки, проявляющейся нередко в самокритике. Для удмуртов характерны такие черты, как робость, безынициативность, боязнь конфликтов, замкнутость. Татары же, в отличие от удмуртов, ведут себя совсем иначе. В глаза бросаются их позитивность, эмоциональность и общительность. Любят отстаивать свою точку зрения, находят для этого веские аргументы, а также могут польстить собеседнику, завоевав таким образом его расположение к себе. Для таджикского народа характерны коллективизм и традиционализм. Таджики высоко чтут древние традиции и обычаи, все, что связано с семьей. Они так же, как и удмурты и русские, обращают особое внимание на общественное мнение.

Мнение окружающих носит, с одной стороны, дисциплинирующий, а с другой стороны, блокирующий, характер. Суть блокирующего свойства заключается в том, что он со всех сторон давит на человека. В результате, человек боится высказывать свое мнение, не может проявить свою индивидуальность. Оценка и мнение окружающих имеет большое влияние на коммуникативное поведение студентов на занятиях.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что коммуникативная неуверенность студентов на занятиях по иностранному языку возникает по многим причинам и первоочередная задача преподавателя - выяснить эту причину и помочь студенту преодолеть свои страхи и неуверенность.

В современной методике преподавания иностранных языков существуют различные варианты и способы преодоления психологического барьера и повышения коммуникативной уверенности студентов. В первую очередь, это доброжелательная и позитивная атмосфера на занятиях, чуткое отношение к каждому студенту. Недостаточные знания не должны быть препятствием для самовыражения. Необходимо умело вовлекать студента в процесс обучения, поощряя его даже за незначительные успехи. У преподавателя должна быть адекватная реакция на ошибки и промахи. Студент должен понять, что ошибаться свойственно всем, это неотъемлемый опыт.

В процессе формирования коммуникативной уверенности речевое взаимодействие между студентами должно идти по разным направлениям: в парах, в мини-группах, по рядам и т.п. Предполагается, что студент должен научиться вести коммуникацию сначала с одним партнером, затем научиться взаимодействовать в группе. В конечном итоге, студент должен уметь выступать перед все группой. Во всех видах деятельности должны присутствовать сотрудничество, комбинированная работа и работа по инструкции. Не стоит

забывать и о психологических и национальных особенностях, обучающихся и проявлять терпимость и уважение ко всем.

Большое внимание необходимо уделять повышению внутренней мотивации студентов в изучении иностранных языков. Это возможно сделать путём повышения познавательной активности студентов на занятиях. Решением данной проблемы должен стать отбор, систематизация и методическая интерпретация изучаемого материала. Особую значимость представляет профессионально-направленная тематика сопоставления страны изучаемого языка со своим регионом. В учебно-познавательной деятельности студента должны найти отражение этнические, культурные, региональные и национальные компоненты его родной страны или республики. Изучение иностранного языка через свою национальную культуру, мировоззрение, приводит студентов к осознанию ценности своей собственной культуры, а также культуры стран изучаемого языка. Таким образом происходит взаимодействие личности с межкультурным пространством, осознание различного и схожего в родной и иноязычной культуре, формируется и развивается национально-культурная самоидентификация, усваиваются нормы позитивного отношения к различным культурам [6:84]. Большинство учебных пособий по английскому языку ориентировано на культуру англоязычных стран, а родная культура там практически не представлена. Но для развития коммуникативных умений и навыков необходимы знания о национальных и этнических особенностях своего региона. Особую значимость имеют материалы, посредством которых студент получает исчерпывающую информацию и учится рассказывать о культурных ценностях и достопримечательностях России, а также отдельного региона на английском языке.

Использование знакомой информации, во-первых, способствует усвоению явлений в иностранном языке; во-вторых, дает дополнительную возможность студентам для самовыражения средствами изучаемого языка; в-третьих, повышает в целом мотивацию изучения иностранного языка. Кроме того, формируется умение конкретизировать и анализировать исторические и современные тенденции развития своей страны или республики.

Таким образом, иноязычная коммуникативная уверенность, как важный элемент коммуникативной компетенции, имеет огромное влияние на формирование специалиста, способного адаптироваться к реалиям глобализации и вести межнациональный диалог в поликультурном пространстве. В процессе обучения иностранным языкам в неязыковых вузах преподавателю необходимо учитывать ряд факторов, влияющих на уверенность и успешность студентов и разрабатывать план занятий в соответствии с ними. Изучение иностранного языка неотделимо от изучения культур, поэтому основным в процессе обучения является обучение в контексте диалога культур. Национально-региональный компонент играет важную роль в повышении мотивации студентов. Постоянное обращение к национальным особенностям культуры и традиции народа, достижениям и успехам представителей родной страны или республики наряду с изучением опыта стран иноязычной культуры позволяет развивать

коммуникативные умения и навыки и помогают выработать принципы взаимоуважения, межкультурного и межнационального общения, преодолеть психологические и межнациональные барьеры. Таким образом происходит осознание различного и схожего в родной и иноязычной культуре, а также взаимодействие личности с межкультурным пространством. За счет этого развивается самоидентификация себя как части мировой культуры, что способствует повышению уверенности и успешности во всех сферах деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анкваб М. Ф. Национально-культурный компонент как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей / М. Ф. Анкваб. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – Т. 0. – Москва: Буки-Веди, 2014. – С. 219–221. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4857/ (дата обращения: 12.11.2023).
2. Василькова О. В., Новикова Л. А. Реализация дисциплины «Иностранный язык» в развитии этнической толерантности студентов неязыкового вуза // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. Т. 33. №2 (2023). С. 193–203.
3. Воробьева Н. В., Иксанова М. Г., Красильникова Е. В. Особенности языковой тревожности и психологических барьеров студентов нелингвистических направлений в процессе изучения английского языка и способы их преодоления // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. №1(81). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-yazykovoy-trevozhnosti-i-psihologicheskih-barierov-studentov-nelingvisticheskih-napravleniy-v-protsesse-izucheniya (дата обращения: 30.11.2023).
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-в ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
5. Гуревич А. Я. Проблема ментальностей в современной историографии // Всеобщая история: дискуссии, новые подходы. – Вып. 1 – М., 1989. С. 75–89.
6. Литвинова В. М., Сарафанова Т. В. Мультимедийные технологии в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // Психолого-педагогический поиск. 2021. №1 (57). С. 81–89.
7. Тер-Минасова С. Г. (ред.) «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа. М.: Министерство образования и науки РФ, 2009. 24 с.

Кузьмина Е. М.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия; Пермский филиал Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ – Пермь), Пермь, Россия

Озарас М. Седат

Санкт-Петербургский государственный университет, «Высшая школа менеджмента» (СПБГУ ВШМ – Санкт-Петербург), Санкт-Петербург, Россия

АНАЛИЗ ТОЛЕРАНТНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ УДМУРТИИ К ИНОСТРАНЦАМ ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

В данной статье рассматривается, как жители Удмуртской Республики взаимодействуют с людьми из других стран. Речь также идет о том, что на самом деле означает «толерантность» и как она проявляется сегодня. В нем освещаются основные проблемы, с которыми сталкиваются местные жители и иностранцы: языковые барьеры, непонимание различных культур и то, как стереотипы вызывают конфликты. В ходе бесед с местными жителями и иностранцами исследование подчеркивает важность уважения к различным культурам, изучает, как толерантность может проявляться по-разному, и предлагает практические способы улучшения связей между людьми разного происхождения. Оно подчеркивает необходимость открытых разговоров, взаимопонимания и признания уникальности каждой культуры как ключевых элементов формирования толерантности в многообразном обществе.

Ключевые слова: толерантность, виды толерантности, культура, языки, межкультурное взаимодействие, стереотипы.

Введение

Актуальность изучения проблемы толерантности обусловлена увеличением миграционных потоков, что приводит к смешению культур и языков. Такие ситуации создают необходимость адаптироваться и уважать другие культуры и традиции для мирного сосуществования разных этнических групп. Цель этой статьи – предоставить ценную информацию и практические советы, которые помогут создать более дружелюбное и мирное сообщество, в котором различные культуры смогут процветать вместе.

Понимание толерантности

Вопросы толерантности и межкультурного взаимодействия являются междисциплинарными и представляют собой большое поле для изучения. Определение этого термина отличается в зависимости от языка и сферы исследования:

– «Термин «толерантность» происходит от латинского tolerantia, что означает «терпение». Толковый словарь русского языка под редакцией

Д. Н. Ушакова определяет толерантность как производное от французского tolerant – терпимый (Толковый словарь русского языка, 1994)».[1]

Толерантность выходит за пределы понятия слова «терпение» При более глубоком анализе термина «толерантность» она проявляется как неотъемлемая часть языка, коммуникации, культуры и даже самой жизни.

– «Исследуемое понятие применяется в различных сферах деятельности: медицине, философии, религии, политике, социологии, этике, психологии, педагогике. Для правильной трактовки толерантности в рамках какого-либо научного течения необходимо учитывать его основные положения и принципы, сферу применения и особенности употребления и значения».[2]

Когда мы развиваем концепцию толерантности и показываем то, как этот термин воспринимался на протяжении всей истории в разных обществах, это не только расширяет наше восприятие, но и заставляет нас сопереживать и по-настоящему ощутить толерантность.

– «Понимание толерантности различно и в разных культурах в зависимости от исторического опыта стран: во французской она связывается в основном со свободой слова, в английской – с готовностью без протеста воспринимать любую личность, в китайской – с великодушием к другому, в арабской – с умением прощать и т. д. В русском языке наиболее близким понятию «толерантность» считается термин «терпимость». В обыденном сознании он означает способность и умение терпеть, быть терпеливым, мириться с чужим мнением».[3]

Можно заметить, что термин толерантности зависит от контекста, в котором происходит наблюдение. В зависимости от страны, языка и сферы исследования. Но для любого выбранного определения будет одинаковая важность этого термина. Роль толерантности в современном обществе исследователи связывают со следующими явлениями:

– Влияние толерантности на межнациональные отношения: роль толерантности в предотвращении конфликтов и обеспечении мирного сосуществования различных этнических групп.

– Развитие культурного разнообразия: значение толерантности для сохранения и развития культурного многообразия в обществе.

– Значение толерантности для социальной стабильности: связь между уровнем толерантности и общественной устойчивостью.

---

[1] Лебедева, Р. М. Психологические исследования этнической толерантности: монография / Р.М. Лебедева. – Екатеринбург: Уральский университет, 2003. – 31 с.
Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Сост. В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. А. Ларин и др.; Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Русские словари, 1994.

[2] Мосолова С. Ю. Толерантность в аспекте различных научных направлений/Тамбовский государственный университет, 2013. – С. 91

[3] Ондар Л. М. Понятие толерантности: анализ обыденных и научных представлений / Ондар Л. М. – Тува: Вестник Тувинского государственного университета, 2010. – 142 с.

Проблемы межкультурной коммуникации

Данная тема является важной и значимой для гармоничного общества. Когда мы рассматриваем роль толерантности, более внимательный взгляд на детали позволяет обнаружить следующие виды толерантности:

1. Гендерная толерантность;
2. Расовая и национальная толерантность;
3. Религиозная толерантность;
4. Политическая толерантность;
5. Сексуальная толерантность;
6. Образовательная толерантность.

В данной статье изучим тему расовой и национальной толерантности. Живя в современном мире, мы можем не замечать проблем, связанных с толерантностью к выходцам из других стран. Но это не исключает их существование. Помимо указанных проблем иностранцы могут сталкиваться и с другими видами толерантности. После проведения интервью с иностранцами и жителями Удмуртской Республики, стало возможным предположить, что проблема имеет два основания:

– со стороны местных жителей Удмуртии;

– со стороны иностранцев.

Конфликты и непонимания возникают чаще всего по причинам недостаточного знания языка, культуры, традиций, менталитета с одной или с обеих сторон. Например, дружелюбное отношение к чужим детям со стороны мужчины арабской национальности может насторожить маму ребенка, а представителя восточной культуры оскорбят излишние переживания родителя, так как в его стране игры взрослых людей с незнакомыми детьми являются нормой. Тут проблема может быть из-за разного менталитета, а также стереотипов о национальностях. Также, открытое и дружелюбное поведение латиноамериканца (поцелуи в щеку при встрече, объятия, пение романтических песен на испанском), местными женщинами может быть отнесено на личный счет, что вероятно приведет к неправильной интерпретации или конфликту на почве ревности. Для латиноамериканца перечисленное поведение является привычным при общении со всеми. Сталкиваются две культуры, которые не знают особенности менталитета друг друга.

Также бывает и в обратной ситуации: иностранцы, в чьих странах принято улыбаться большинству людей, переживают от чрезмерной серьезности кассиров и прохожих в русских городах, испытывают культурный шок. Первое время у них может возникать ощущение, что их никто не хочет видеть и в целом люди замкнутые, что порождает стереотипное восприятие представителей незнакомой культуры.

Недопонимание происходит не только из-за разных менталитетов и традиций, но и стереотипах о культурах. Например, некоторые жители Удмуртской Республики считают индийцев грязными или опасаются арабов из-за сложенного стереотипного убеждения. У каждого человека существуют свои стереотипы о любой культуре, которые представляют первоначальные знания

о народах и тем самым закладывают основу для общения с ними. Это упрощает жизнь, но иногда ограничивает: при нехватке реальных знаний о культурных особенностях и менталитете, человек опирается только на построенные в обществе стереотипы об этой национальности. По этой причине возможны конфликты и недопонимания в мультикультурном обществе.

Также у иностранцев дальнего зарубежья возникают проблемы и по другим причинам. В результате проведенных интервью выявлены следующие трудности в коммуникации иностранцев с местными жителями Удмуртской Республики:

– языковой психологический барьер (страшно начать заговорить и ошибиться);

– нехватка знания русского языка, чтобы правильно поняли;

– среди местных русских людей мало говорящих на английском языке;

– часто иностранцы не изучают подробную информацию о культуре и менталитете страны, в которую приезжают, лишь малая часть иностранцев готовится к приезду в Россию заранее;

– существуют стереотипы о русских за границей, поэтому некоторые иностранцы приезжают с предвзятым отношением;

– существуют стереотипы об иностранцах в России и отсутствие реальной информации о культуре, традициях, менталитете.

Каждый из перечисленных пунктов создает преграду для коммуникации, что может привести к не толерантному отношению к иностранцам.

Стратегии для повышения уровня толерантности

«Толерантность базируется на особой стратегии взаимодействия – диалоге, который способствует соединению ценности личности и общечеловеческой солидарности. Именно воспитание человека, открытого к диалогу, становится всеобщей важнейшей задачей современных образовательных систем (образовательных парадигм), ибо это, на наш взгляд, наиболее естественный и полноценный способ бытия человека как личности».[4]

Одним из важных компонентов для повышения уровня толерантности по национальному признаку становится повышение уровня культуры и просвещения.

Предлагаемые решения для перечисленных проблем:

1) распространение информации о богатстве культур и важности толерантности в СМИ: просветительские лекции, подкасты, онлайн трансляции и другие направления. В данный момент существует

2) создание неформального сообщества для знакомства местных жителей Удмуртской Республики с культурами стран дальнего зарубежья в безопасной и доступной среде: разговорные клубы, различные культурные мероприятия. Неформальное сообщество и культурные мероприятия помогут охватить больше людей, чем научные лекции или книги.

[4] Перевозчикова Л. С. Толерантность в межкультурном взаимодействии: эпистемологическая процедура понимания, 2012. – 48 с.

3) создание условий для знакомства иностранцев с русской культурой и традициями, поиска новых друзей и мягкой интеграции через понимающее и принимающее сообщество;

4) знакомство иностранцев с культурой и менталитетом заранее, до приезда в Россию. Потому что не имея знаний о русской культуре и менталитете, иностранцам приходится больше времени тратить на адаптацию и интеграцию в русское общество.

Важность каждой культуры и диалога

Важно понимать, что каждая культура особенна и прекрасна по-своему. И каждый человек имеет чувства, личный жизненный опыт, историю, традиции. Когда люди замечают это, то культурный барьер ослабляет границы, а жесткие стереотипные рамки начинают стираться.

«Совершенно очевидно, что своеобразие и уникальность каждой культуры являются теми непреходящими ценностями, которые нужно беречь. Каждая культура имеет свои ключевые доминанты, особенности бытия, которые качественно отличают ее от других культур. Для Э. Гуссерля это «телос» или «центральное сущностное ядро» культуры, для В. Соловьева – это Божественная идея-предназначение, для М. Вебера, Ф. Тенниса, В. Зомбарта – это духовно пронизывающий и социально организующий принцип, для О. Шпенглера – «душа культуры», для Н. Я. Данилевского – «начала» культурно-исторических типов, для Ю. М. Лотмана – «семиотическое ядро» культуры. Однако полностью изолированное существование культуры является большой редкостью; открытость, диалог, взаимодействие, взаимообогащение, взаимовлияние – вот необходимые условия существования и гармоничного развития любой культуры».[5]

Если рассмотреть человека как наименьший строительный материал общества и социальной жизни, то мы увидим насколько уникален и важен он. Настолько же уникально и бесценно богатство, привнесенное различными культурами и образами жизни, которые являются другими факторами социального единства и сплоченности. Чтобы понять социальную культуру, язык, традиции, религиозные убеждения и все факторы, связанные с общением, необходимо понимание личности. Если начать с себя, это значительно улучшит наш подход к другим людям.

Заключение

В заключение можно сказать, что при изучении понятий толерантности и проблем иностранцев дальнего зарубежья в Удмуртской Республике, были предложены стратегии для повышения уровня толерантности и улучшения межкультурной коммуникации. Важно помнить, что общества, привыкшие к толерантности, легко преодолевают любые трудности. Толерантность, один из наиболее важных ключей, которые мы видим на страницах истории в тяжелые периоды. Она помогала различным общностям мирно жить вместе и совместно

[5] Сагалакова Г. А. Проблема толерантности и интолерантности в современном мире, 2013. – 231 с.

преодолевать трудности. Универсальные человеческие ценности, философия мультикультурализма, терпимость и взаимное уважение, возникающие из эмпатии и понимания, позволили людям принять различия и способствовали разнообразию общества. Развитие толерантности среди населения способствует улучшению качества жизни, снижению уровня конфликтов и стресса, а также стимулирует сотрудничество и взаимопомощь. Поэтому, важно продолжать работу по пропаганде толерантности и уважения к различиям, чтобы создать более гармоничное и стабильное общество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лебедева, Р. М. Психологические исследования этнической толерантности: монография / Р. М. Лебедева. – Екатеринбург: Уральский университет, 2003. – 31 с.

2. Мосолова С. Ю. Толерантность в аспекте различных научных направлений / Тамбовский государственный университет, 2013. – 91 с.

3. Ондар Л. М. Понятие толерантности: анализ обыденных и научных представлений / Ондар Л. М. – Тува: Вестник Тувинского государственного университета, 2010. – 142 с.

4. Перевозчикова Л. С. Толерантность в межкультурном взаимодействии: эпистемологическая процедура понимания, 2012. – 48 с.

5. Сагалакова Г. А. Проблема толерантности и интолерантности в современном мире, 2013. – 231 с.

Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Сост. В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. А. Ларин и др.; Под ред. Д. Н. Ушакова.

Маевская В.А., Горохова Н.Э.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербург, Россия

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА К СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИЕ СТРАТЕГИИ

Статья посвящена роли преподавателя иностранного языка в сложном, поэтапном процессе адаптации студентов первых курсов бакалавриата и специалитета к новой среде изучения профессионально ориентированного языка в экономическом университете. Выделены проблемы, связанные со сложностью социализации и профессиональной адаптации всех студентов, включая учащихся с ОВЗ, на начальном этапе обучения в вузе. На основе анализа используемых стратегических приемов делается вывод о том, что качество обучения первокурсников, выраженное достижениями обучающихся в форме знаний, способностей, компетенций напрямую зависят от методического подхода и системы его осуществления, разработанной преподавателем

на практике. Авторы статьи определяют ключевые принципы поэтапной адаптации студентов с целью повышения ожидаемых результатов и развития их личности. В статье ставится цель показать эффект воздействия определенных факторов на поддержание интереса и мотивации к изучению иностранного языка для профессиональных целей. Обобщается многолетний практический опыт использования обучающих аудиторных и внеаудиторных ресурсов в процессе приобщения студента-первокурсника к новым условиям.

Ключевые слова: адаптация, студент-первокурсник, преподаватель, профессионально ориентированное обучение, качество обучения, мотивация, иностранный язык, компетенции, методический подход.

Выживает не самый сильный и не самый умный,
а тот, кто лучше всех приспосабливается к изменениям.
Чарльз Дарвин

Утверждение Ч. Дарвина, сделанное более двухсот лет назад, как никогда актуально и раскрывает общий смысл процесса адаптации студента к академической среде вуза в целом и, в частности, к изучению профессионально ориентированного иностранного языка, который становится в вузе не только предметом освоения, но и средством воспитания культуры в профессии и способом формирования его личности.

В статье рассматривается один из ключевых вопросов профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе: создание условий с целью прохождения студентами, вчерашними школьниками, многоуровневого процесса адаптации к новой информационной среде и разработка преподавателем иностранного языка механизмов управления учебной деятельностью на первом этапе вузовского образования.

Процесс адаптации студентов 1 курса в среде изучения профессионально ориентированного иностранного языка в вузе является важным этапом для обеспечения успешного усвоения языка и достижения конечных целей. В процессе обучения студенты знакомятся с новой академической средой, привыкают к требованиям их знаний и умений, методической системе преподавателей, узнают о специфике профессионально ориентированного английского языка.

Процесс изучения студентами иностранного языка для профессиональных целей на начальном этапе представляется авторам как целостная система обучения метаязыку профессии, в которой начальный этап адаптации занимает важное место. Это обстоятельство превращает управление деятельностью первокурсников в многоступенчатую задачу, в основе которой лежит понимание, что адаптация не может быть унифицированной – единой для всех, поскольку все учащиеся представляют собой не аморфную массу готовую воспринять подготовленную для нее обучающую продукцию, а контингент молодых людей, состоящих как из более свободных, чем предыдущее поколение первокурсников, имеющих свои социальные и профессиональные амбиции, так и тех, которые еще не определились со своими будущими профессиональными планами, не

мотивированы и не готовы к трудностям обучения в вузе. Следует иметь в виду и то, что они имеют разные общекультурные навыки, уровень знания родного языка, степень школьной подготовки по иностранному языку и индивидуальные способности к обучению профессиональному иностранному языку. Важно отметить, что неравная степень заинтересованности и увлеченности студента самим процессом образования также лежит в основе многих проблем обучения.

Результаты адаптации студентов первого курса к профессионально ориентированному иностранному языку зависят, на наш взгляд, и от другой группы факторов:

1) роли, которую играет кураторская (тьюторская) работа в системе обучения на первом курсе вуза;

2) степени сформированности системы психолого-педагогической диагностики личности студента и мониторинга его достижений на начальном этапе обучения;

3) готовности преподавателя к общению со студентами, его профессиональной компетентности и личных качеств преподавателя иностранного языка.

Слово адаптация происходит от латинского слова «adaptare», что значит «приспособлять». Лингводидактический словарь А. Н. Щукина выделяет два вида адаптации (сенсорную, социальную) и указывает, что это «приспособление органа, организма, личности или группы к новым внешним условиям». Сенсорное привыкание включает приспособительное изменение чувствительности к интенсивности раздражителя, оказывающего воздействие на органы чувств, а социальная акклиматизация касается приспособления к условиям новой социальной среды и сближения целей и ценностных ориентаций [3: 22].

Важно указать, что социально-психологическим содержанием социальной адаптации является процесс изменения привычных связей, реакций и отношений студентов; соответствие целей, задач профессионально ориентированного иноязычного обучения целям, жизненным и личностным планам студента, усвоение ими норм и особенностей иностранного языка для будущей профессии.

Первый курс вуза может быть интересным и одновременно сложным временем для студентов, так как они сталкиваются со множеством новых задач, требующих от них проявления силы воли, усидчивости и прилежания. Отметим несколько проблем адаптации, которые испытывают и студенты, и преподаватели.

Особенности вхождения в новую профессионально ориентированную иноязычную среду связаны со характеристикой личности, что невозможно не учитывать при постановке новых целей обучения. Студентов 1 курса следует рассматривать как группу, где каждый – индивидуальная личность, претендует на индивидуальный к себе подход и требует оценки своих результатов. Индивидуально-личностный подход предполагает обязательный учет типа памяти, внимания студента, доминирующего слухового или зрительного типа восприятия, способностей к выполнению разного вида заданий от программных

до дополнительных, а также самостоятельной внеаудиторной работы. В таком случае сложность заключается в том, что многие студенты не готовы к переходу от системы школьного образования к вузовскому. Соответственно, задача преподавателя научить студентов пользоваться английским языком в сфере профессиональной деятельности, развить навыки спонтанной речи на основе овладения новыми речевыми моделями становится трудно достижимой.

Важными условиями для ее решения для всех первокурсников, включая студентов с ОВЗ, являются:

1. Создание оптимальной среды, облегчающей обучение иностранному языку для профессиональных целей:

– диверсификация программы обучения профессионально ориентированному иностранному языку и адаптация ее к уровню обученности каждого студента.

– дифференциация студентов по уровню подготовленности по иностранному языку и определение способностей к изучению иностранного языка;

– дифференцированный подход к каждому студенту в учебной группе.

Вопросы, вызывающие споры преподавателей-практиков, касаются формирования так называемых смешанных языковых групп и количественного состава, который, как показывает практика, может увеличиваться до 20 студентов в группе и более. С одной стороны, когда представители языковой группы абсолютно разные по уровню – это, по словам сторонников такого деления, стимулирует процесс изучения иностранного языка наименее подготовленной части группы (традиционно более многочисленной), подтягивающейся за более успевающей. Однако диспропорция в объеме знаний первокурсников становится камнем преткновения для эффективного продвижения по траектории, намеченной для изучения иностранного языка на этом этапе. Как правило, отечественные учебники и другие обучающие ресурсы рассчитаны на студента среднего уровня и не подходят для таких мультиязыковых групп. В учебниках такого уровня нет градации заданий по сложности и с их помощью невозможно преодолеть барьер отставания одних и ускорить замедленный темп продвижения вперед других, более обученных студентов. Преподаватель оказывается заложником подобной ситуации из-за невозможности качественно развивать и углублять знания двух и более категорий обученности студентов, собранных в одной группе. Результаты обучения в мультиязыковых группах приблизительно повсеместно одинаковы: 20% – отлично, 30% – хорошо и 50% – удовлетворительно. Дополнительным препятствием в повышении качества обучения иностранному языку оказывается многочисленность групп, отказывающая студентам в праве на индивидуализацию в этом процессе.

2. Стратегия и методы обучения иностранному языку, которые охватывают несколько сфер:

1. Создание максимально комфортной среды обучения.

– создание психологических условий для обучения (содействие совместному позитивному обучению: партнерству преподавателя и студента; развитию общения между преподавателем и студентом; между студентами; между студентом и учебной группой);

– создание адекватной, отвечающей современным требованиям, технической оснащенности учебного процесса, облегчающей зрительное, слуховое восприятие учебного материала.

2. Учебно-методическая база.

Использование современных учебников и учебных пособий, методических указаний, практикумов, электронных и технических ресурсов.

3. Воспитательная внеаудиторная работа.

Важно, чтобы вуз создал поддерживающую и дружелюбную атмосферу, чтобы студенты чувствовали себя комфортно и могли эффективно учиться.

Преподаватели должны оказывать помощь студентам в адаптации, создавая комфортные условия. Они должны быть терпеливыми и понимающими, поддерживать студентов и помогать им преодолевать трудности, с которыми они сталкиваются в новой среде. Новые подходы в языковом образовании имплицитно ориентируют всех участников дидактического процесса на гуманизацию, «если мы осознаем, что центральным понятием становится обучающийся – наш «собеседник», «участник», то естественна необходимость создания для него благоприятного условия для общения», – справедливо замечает Г. С. Трофимова, которая считала это основной задачей преподавателя [12: 338].

Особенностью подхода авторов данной статьи является то, что мы ставили задачу усиливать гуманистическую направленность обучения через систематическое использование отрывков из художественных текстов, максимально приближенных к будущей трудовой деятельности студентов. На наш взгляд, именно такие тексты помогают нам разбавить достаточно сухой метаязык специальности разножанровой лексикой, использовать богатый контекст литературы для естественного погружения в язык профессии, и реализовывать активные методы обучения, побуждающие студентов к активной мыслительной и коммуникативной деятельности [1: 59–63].

Адаптация студентов 1 курса в среде изучения профессионально ориентированного иностранного языка может стать инструментом управления эффективного обучения только при условии системного подхода, предусматривающего: 1) вхождение студента в иноязычную среду; 2) сопровождение и контроль его достижений и опыта; 3) приобретение адаптивного интеллекта и способности самостоятельно учиться в новых условиях погружения в иноязычную среду. Успешная адаптация позволит студентам эффективно изучать язык, развивать навыки коммуникации и подготовиться к будущей профессиональной деятельности.

Решение поставленной задачи оказывается возможным при создании соответствующих условий обучения. Учитывая тот факт, что каждая учебная

дисциплина в вузе занимает определенное место в системе высшей профессиональной подготовки, следует разрабатывать синергетические походы к реализации программы адаптации, определять соответствующие условия для реализации каждого предмета, зависящие от места данного предмета в цикле дисциплин, количества отведенных для него часов, его связей с другими предметами.

«Иностранный язык» входит в число обязательных дисциплин гуманитарного цикла вуза и является одним из необходимых предметов, осуществляющих задачу обучения коммуникативным навыкам, включающим навыки поведения в определенных условиях, принятия решений для тех или иных ситуаций общения, а также разговорным навыкам (умению вести беседы, объяснять, выражать свою точку зрения и др.).

Преподаватель иностранного языка может предложить следующие способы поддержки студентов 1 курса в адаптации к профессионально ориентированному изучению английского языка в вузовской системе:

1. Организация программы адаптации в аудиторной и внеаудиторной формах.

2. Курс «Профессиональный иностранный язык» должен включать тематику, ориентирующую первокурсника на новую среду жизни и обучения иностранному языку. Вот примерный перечень тем:

– Высшее профессиональное образование (ВПО).

– Значение и роль ВПО в жизни современного студента.

– Многоуровневая система подготовки специалистов в РФ.

– Отличие школьного образования от вузовского и пр.

Такие занятия могут сопровождаться просмотром видео, фильмов и печатных материалов, рассказывающих о жизни зарубежных студентов (известных мировых университетских брендов – Кембридж, Оксфорд, с их традиционными стандартами обучения высоколобых, и малоизвестных; 11 зарубежных вузов с неожиданным подходом к учебному процессу, в котором есть место созерцанию, полной самостоятельности, вплоть до составления своего занятия самими студентами с помощью IT технологий и пр.).

Внеаудиторные собрания и собеседования студентов-первокурсников играют большую роль в их социализации. Здесь они могут познакомиться поближе, узнать особенности друг друга и, самое главное, преодолеть страх общения. Большую поддержку в развитии навыка коллективного общения можно видеть в организации различных языковых игр. Они могут быть продолжением аудиторных игр, связанных с прохождением определенной темы. К примеру, при обучении разговорных навыков по теме «Высшее образование» можно провести игру «Журналистские истории», «Interviewing students (freshmen)». Можно разнообразить задания, предлагая студентам провести собеседования со старшекурсниками об их опыте, с ректором университета о перспективах развития спорта или изучения иностранных языков в университете и пр.

Включение регулярных консультаций на кафедре иностранных языков (академическая поддержка), чтобы студенты могли задать вопросы, высказать свои опасения или проблемы, а также получить дополнительную помощь или советы.

3. Обеспечение студентов материалами и доступом к дополнительным ресурсам в системе Moodle.

4. Проведение обучающих мероприятий: интерактивные лекции, на которых студенты будут учиться навыкам эффективного обучения, организации времени, планированию и выполнению задач. Но смысл всех этих мероприятий тогда актуален, когда он идет не от инструкций, приказов и положений, а от живых людей, отвечающих за получение качественного образования – преподавателя, заведующего кафедрой, декана и ректора. Идти навстречу новому поколению студентов, открывать ему двери, не ожидая непонимания, растерянности и разочарования от невнимания. Из опыта такого общения хочется упомянуть работу бывшего ректора Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета (ИНЖЭКОНа) А. И. Михайлушкина, который боролся за каждого студента: отчисление студента со старших курсов считал катастрофой системы обучения. Он опирался на работу студенческого деканата, который сам создал и научил работать. Ежегодно проводился выезд студентов-первокурсников, активистов, а также всех ответственных за процесс обучения: проректоров по учебной и воспитательной работе, заведующих кафедрами, в том числе и кафедр иностранных языков, деканов и даже начальника финансового отдела в летний лагерь университета в Ольгино. где они должны были брать на карандаш все жалобы студентов, недостатки, выявленные в процессе студенческих рейдов на занятиях и внеучебных мероприятиях. Здесь студентам давался урок по выявлению проблем, возможных путей их решения (объявлялся конкурс на лучшее решение и пр.), честности и открытости суждений, и по большому счету – урок нравственного отношения к делу, которое ты выполняешь. Продолжая эту мысль, приведем высказывание проректора по молодежной политике ГИТР А. А. Рассадиной в ответ на вопрос корреспондентов «Как нужно преподавать нынешней молодежи?»: «…нужно разговаривать со студентом как со взрослым…. Не нужно инфантилизма. Ты разговариваешь со студентом, как с профессионалом… Это твой будущий коллега, и тебе нужно максимально хорошо его обучить, чтобы он потом классно делал свое дело» [4].

Исходя из собственного опыта проведения практических занятий по «Иностранному языку» для студентов 1 курса, можно сказать, что работа на начальном этапе – это трудоемкий процесс, требует времени и больших усилий, но именно преподаватель может выступать в роли наставника студентов первого курса, помогая им адаптироваться к вузовской системе и успешно достигать учебных целей, снабжая его языковыми и неязыковыми средствами общения: лексическим минимумом для общения в классе, вводными фразами для передачи содержания, разговорными фразами для выступления на форуме, знакомя с источниками по грамматике и базовым учебникам, размещенными в Moodle,

а также внеучебным материалом, создающим хорошую рабочую атмосферу в классе (шутки, короткие видео, новости и пр.).

В нашей внеаудиторной системе адаптации студентов нашел реализацию способ естественной и близкой по интересам студентам деятельности: совместное посещение и обсуждение театральных спектаклей и фильмов на английском языке, который, на наш взгляд, способствует возникновению отношений доверия и понимания между студентами и преподавателями. Проведение общекафедральных конкурсов на лучшего чтеца, переводчика, участие в олимпиадах получили ежегодное воплощение в общей системе приобщения первокурсников к стилю и распорядку жизни в университете. Оказалась очень полезной и востребованной книга для первокурсников «Путеводитель по университету», созданная на кафедре делового иностранного языка (2010), в которой доступным языком давались описания расположения факультетов и кафедр, кабинетов управления университетом, основные правила и распорядок дня, что можно, и чего нельзя делать в университете, клятвы первокурсников и советы по их выполнению, просто шутки и рисунки для бодрости духа и список книг для постижения мудрости.

Адаптация первокурсников и дальнейшее сопровождение студентов в их продвижении по академической лестнице к профессиональной является неотъемлемой частью обучения в вузе. Она должна быть прописана в миссии каждого высшего учебного заведения и должна корректироваться и изменяться в зависимости от типа поколения, приступающего к освоению своей будущей профессии, потому что изменения к лучшему, более высокие стандарты являются основой качества образования.

Подводя итог вышесказанному, не будет лишним подчеркнуть, что адаптация не означает оказание услуг студентам, неспособным самостоятельно приобщиться к новым условиям, это – ступень, помогающая им осознать свое взросление и направление их движения по правильному пути.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маевская В. А., Курсанина Е. Е., Горохова Н. Э. Мотивация как фактор управления учебной деятельностью студентов бакалавриата Стратегии межкультурного взаимодействия в контексте мирового образовательного пространства: Опыт и перспективы: материалы IX Международной научно-практической конференции (Ижевск, 28 ноября 2022 г.) / сост. Л. А. Юшкова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2022. – С. 59–63.

2. Трофимова Г. С. Инновации в языковом образовании как педагогическая проблема // Инновационный контекст развития методики преподавания иностранных языков, филологии и межкультурной коммуникации: материалы научно-практической конференции с международным участием. 6-7 ноября 2012 г. / редкол.: В. А. Маевская (отв. Ред.) [и др.]. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2013. – С. 336-339.

3. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

4. Интервью с проректором А. Рассадиной о студентах ГИТРа и о психологии [электронный ресурс] // URL: https://gitr.ru/news/intervyu-s-prorektorom-aleksandroj-rassadinoj-o-studentah-gitra-i-o-psihologii/ (дата обращения: 12.11.2023).

Павлюкевич Л.В., Микова И.С.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена рассмотрению особенностей студентов поколения Z и возможности модификации существующих методов и приемов обучения в соответствии с их основными характеристиками. Проанализирована роль педагогики сотрудничества в целом, а также особенности использования технологии обучения в сотрудничестве на уроке иностранного языка как средства развития профессиональных компетенций будущих педагогов. Предложены варианты некоторых приемов сотрудничества, адаптированных под особенности студентов нового поколения, при обучении иностранному языку в высшей школе. Аргументирована эффективность данных модификаций для учета специфики личности современного обучающегося и достижения более высоких результатов обучения и воспитания.

Ключевые слова: педагогика сотрудничества, поколение Z, технология обучения в сотрудничестве, профессиональные компетенции, «клиповость» мышления

Повсеместная ориентация на демократизацию и гуманизацию системы высшего образования привела к пересмотру требований, предъявляемых к будущему специалисту любой сферы. Согласно новым ФГОС ВО, выпускники должны демонстрировать высокий уровень сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, среди которых выделяются способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6); способность руководить малым коллективом (ПК-24) [8]. Тем не менее, зачастую инструментарий, используемый преподавателями для достижения поставленных целей, не соответствует вызовам современного общества, с одной стороны, и особенностям студентов современного поколения – с другой.

На сегодняшний день в вузах обучаются студенты так называемого поколения Z: это дети, родившиеся в период с 1997 по 2012 гг. Феномен «Поколения Z» изучался и до сих пор исследуется психологами, социологами и педагогами. Существует большое количество характеристик, приписываемых представителям данной возрастной группы, а также мифов, связанных с особенностями их поведения в социуме и в ходе процесса обучения. Среди основных подтвержденных характеристик в соответствии с исследованием, проведенным Высшей школой экономики в 2019 году, следует отметить:

1) личностную и ценностно-смысловую сферу: преобладание мотивации найти престижную и высокооплачиваемую работу; серьезное и прагматичное отношение к образованию и будущей профессии, но при этом отсутствие высокой мотивации именно к процессу обучения; гедонизм и т.д.;

2) многозадачность, преимущественно «цифровую», которая отличается высокой эффективностью, но при этом приводит к ряду проблем: снижению объема рабочей памяти, пониженную способность противостоять интерфереции (помехам) и снижению объема серого вещества в зоне головного мозга, ответственной за когнитивный и эмоциональный контроль;

3) проблемы с вниманием, но при этом достаточно высокий уровень развития непосредственно зрительного внимания;

4) критическое мышление: на уровне опросов и ряда проведенных исследований представители поколения Z не демонстрируют излишнего доверия к информации, получаемой из тех или иных источников, но показывают пониженный уровень качества мышления, критики и рефлексии [4: 20-24].

Среди других особенностей данного поколения, выделяемых педагогами-психологами в качестве существенных детерминантов эффективности обучения, выделяют их любознательность (постоянно задают вопросы, уточняют), так называемый Twitter-эффект – снижение масштабности любой работы (эссе, доклады, презентации и пр.), «клиповое» мышление, зависимость от социальных сетей, а также развитое целеполагание (не хотят учить то, что кажется ненужным и неинтересным) [1]. Приведенные характеристики являются только частью портрета студентов-представителей поколения Z, но они могут служить основой для пересмотра организации процесса обучения с целью повышения его эффективности и развития необходимых компетенций обучающихся. В вузе, где основной задачей является обучение профессии, данные характеристики проявляются практически в той же степени, что и в школьном образовании, и правильный их учет становится основным вектором для успешной реализации целей обучения в высшей школе.

В свете всего вышесказанного мы посчитали целесообразным проанализировать методы, приемы и средства обучения, используемые на факультете иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, где студенты получают профессию учителя. Анализ показал, что наиболее эффективными представляются методики сотрудничества, что соответствует как специфике обучения иностранному языку, так и особенностям современного поколения.

Педагогика сотрудничества – это не новое направление в системе образования: ее изучением занимались такие ученые, как С. Л. Соловейчик, Л. С. Выготский, Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова, И. П. Иванов, Дж. Хопкинс и другие. Сотрудничество представляет собой интегративный процесс по стимулированию познавательной деятельности обучающихся в логике гуманно-личностного подхода, которая позволяет активизировать их познавательные процессы, использовать индивидуальный подход, создавая благоприятные условия для совместной учебной деятельности в разных учебных ситуациях [3: 448]. В рамках педагогики сотрудничества решение учебных задач происходит в результате такой организации образовательного процесса, при которой все члены группы зависят друг от друга, но при этом проявляют высокую степень самостоятельности при овладении материалом и решении задач. Обучение в сотрудничестве – это совместная работа, в результате которой обучающиеся работают вместе, коллективно конструируя и продуцируя новые знания, а не просто получая знания в уже готовом виде.

В психолого-педагогической и методической литературе описаны как различные технологии обучения в сотрудничестве (обучение в команде, индивидуально-групповой подход, командно-игровой подход, учимся вместе), так и различные приемы: интервью, банк информации, командная игра, координация действий и другие. Нами были проанализированы и предложены основные особенности использования данных приемов, которые представляют собой усредненные алгоритмы работы, подходящие под любую возрастную группу с любыми индивидуальными особенностями. Однако мы считаем, что сегодня необходим пересмотр существующих методов и приемов педагогики сотрудничества и их адаптация не только под особенности изучаемого предмета, но и специфику контингента – студентов современного поколения.

Для решения данного противоречия были проанализированы несколько самых распространённых типов заданий в рамках технологии обучения в сотрудничестве и предложены варианты их модификации с учетом особенностей обучающихся – представителей поколения Z. Варианты таких модификаций представлены ниже.

«Интервью». Обобщающим признаком этой группы приёмов является задача опросить других членов группы с тем, чтобы выяснить их мнение или суждение о какой-то ситуации или проблеме, ответить на поставленные вопросы. Для этого студенты, работая одновременно, свободно перемещаются по аудитории (mingling activity), адресуют свои вопросы поочередно своим одногруппникам и фиксируют их ответы. Итоги опроса обсуждаются коллективно.

Данный приём не имеет возрастных или тематических ограничений, что в полной мере соответствует специфике предмета «Иностранный язык», так же, как и его интенсивная речевая и коммуникативная направленность.

Самой распространенной формой интервью являются опросники, когда отдельные вопросы распределяются и раздаются на карточках разным обучающимся, после чего они опрашивают друг друга, а потом все полученные

результаты либо сообщаются отдельным членам группы индивидуально, либо обсуждаются совместно на занятии.

Работая со студентами поколения Z, для организации интервью можно рекомендовать использование различных интернет-ресурсов – платформ с бесплатным доступом для проведения опросов и тестирований, что соответствует их особенностям, помогает интенсифицировать совместную работу и стимулировать познавательный интерес студентов.

Также мы рекомендуем использовать статистические отчеты по окончании интервьюирования одногруппников, когда каждый индивидуально анализирует полученные результаты и впоследствии может представить их в графической форме или устно. Умение анализировать, обобщать, критически мыслить – это важные и необходимые навыки студентов нового поколения.

Кроме того, поскольку речь идет о подготовке будущих специалистов профессиональной сферы (в нашем случае – будущих учителей иностранного языка), возможно приблизить данный вид работы к реальной жизни: провести интервью о приеме на работу в разных креативных интерпретациях – оценка личностных или когнитивных качеств, тест на лидерство или ситуационный тест. Отдельного внимания застуживает экстремальное интервью или стресс-интервью, когда вопросы могут быть странными, неожиданными, содержать в себе моральный выбор, или, когда возникают помехи в виде звуков, нетипичного поведения интервьюеров и т.д. Мы считаем, что для поколения Z это может служить высокоэффективным способом развить у них внимание, способность противостоять интерференции, проявлять гибкость мышления, а, кроме того, противодействовать тем вызовам, которыми характеризуются многие профессиональные сферы деятельности.

«Банк информации». Данный прием представляет собой обмен информацией о каких-либо актуальных событиях. Обучающимся выдаются карточки или листы с краткой информацией о различных событиях в стране или за рубежом. Задача обучающегося состоит в том, чтобы за обозначенное количество времени расспросить об этих событиях как можно большее число одногруппников, а также сообщить каждому свою информацию. В классическом варианте педагог по завершении работы иногда просит выступить того, кто сумел собрать наибольшее количество сообщений, или проводит тестирование по всем событиям, проверяя, насколько успешно был осуществлен обмен информацией.

Другой интересной формой данного приёма является игра «Детектив». Обучающиеся получают исходную информацию о «чрезвычайной ситуации». Они выступают в роли свидетелей, которым что-то известно о случившемся, однако целостной картины случившегося ни у кого нет. Разгадать детективные обстоятельства смогут те, кто соберёт воедино все подробности, известные другим участникам.

Модифицировать данное задание можно двумя способами:

1. При первом варианте дать действительно очень краткую и сжатую информацию-новость и попросить студентов самостоятельно найти более

полное описание события, пользуясь разными источниками. Такое задание может быть задано на дом. У студентов поколения Z это может способствовать развитию критического мышления, умения предоставлять информацию в полном объеме со всеми необходимыми деталями, а также самостоятельности и способности нести ответственность за достоверность сообщаемой информации.

2. При игре в «детектива» предложить студентам разные формы предоставления информации, а не только текст. Это может быть визуальное представление (картинка, слайд, график, статистика), аудиовизуальное (видео, клип), аудиальное (аудиозапись детали события), цифровое (ролик, текст, фото) и т.д. Данная модификация может стимулировать интерес, позволить развивать различные каналы восприятия и анализа информации и умение концентрироваться на разных деталях и складывать их в единую картину. Тем не менее, мы рекомендуем менять виды предоставления информации разным студентам при повторении данного вида задания, чтобы у всех была возможность поработать с разными информационными источниками.

«Пустой стул» (разновидность приема «4 угла»). Данный вид задания имеет своей целью расширение представления учащихся об обсуждаемой теме, анализ и интерпретацию различных точек зрения на нее, развитие умения осуществлять выбор и аргументировать его. При работе со студентами такой тип задания позволяет нивелировать так называемую «клиповость» мышления, свойственную поколению Z.

Организация «пустого стула», как правило, предполагает выбор учителем какой-либо темы или проблемного вопроса и подготовки 4-5 высказываний, которые представляют разные точки зрения на обсуждаемый вопрос. Далее по разным углам класса расставляются стулья с большими листами, на которых эти суждения написаны. Обучающиеся переходят от листа к листу, знакомясь с содержанием написанного. Затем каждый выбирает то высказывание, с которым он согласен, и занимает место у соответствующего стула. Так создаются группы для дискуссии. Каждая группа в течении 10-15 минут обсуждает содержание высказывания, записывая аргументы, подтверждающие выбор. После обсуждения один из представителей группы (спикер) выходит в центр круга и садится на пустой стул, чтобы высказать мнение, выбранное группой по обсуждаемой теме, и начать дискуссию. После выступления спикер возвращается в свою группу. Любой студент может продолжить дискуссию, высказывая своё собственное мнение, поддерживая аргументы предыдущего выступающего или подчёркивая некоторые неточности в высказывании. Для того, чтобы включиться в обсуждение, он должен занять пустой стул. В конце подводятся итоги и, если необходимо, выставляются оценки за проделанную работу.

При работе с этим приемом для соответствия особенностям современных студентов мы можем предложить, например, замену листов с высказываниями листами с QR-кодами, что поможет повысить мотивацию учащихся и развить способность поиска и анализа информации. За кодами могут «скрываться»

ссылки на мнения различных людей о данной проблеме с форумов, комментарии, рецензии и т. п. Кроме того, поскольку у современных студентов выражена склонность к гедонизму – мотивации делать только то, что приносит удовольствие, а также есть превалирующая ориентация на материальную сферу, можно выбирать проблемные вопросы, связанные с другими важными общечеловеческими ценностями, важностью работы над собой, значимостью чувств ответственности, сострадания, эмпатии и т. д.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что практически все приемы обучения в сотрудничестве могут быть эффективно адаптированы под свойства и потребности студентов нового поколения.

В. А. Сухомлинский писал: «Педагогика сотрудничества заключается в том, чтобы дать ученику уверенность в собственном успехе, научить его учиться» [7]. Так что основные положения педагогики сотрудничества – обучение без принуждения, проблемное обучение, идея свободы выбора с сохранением ответственности за свои решения перед другими – наилучшим образом способствуют и формированию профессиональных компетенций обучающихся, и гармоничному развитию их личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 9 простых советов, как учить студентов поколения Z / [Электронный ресурс] / Мел. Медиа про образование и воспитание детей. URL: https://mel.fm (дата обращения: 05.11.23).

2. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М.: Просвещение, 2003. – 192 с.

3. Мартынов В. В., Мартынова Н. В. Педагогика сотрудничества как образовательная технология в формировании творческих способностей студентов вуза в процессе реализации учебного проекта // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 3А. – С. 447–456.

4. Мифы о «поколении Z» / под ред. Н. В. Богачевой, Е. В. Сивак / М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Современная аналитика образования, № 1. 2019. – 64 с.

5. Копылова Н. А. Современная педагогика сотрудничества как научная основа взаимодействия и совместной деятельности преподавателей и студентов высшей школы // Педагогика и психология образования. Том 3, №2. – С. 20–29

6. Очирова Л. И. Исследование ценностных ориентаций развивающейся личности в современных условиях // Вестник БГУ. 2017. №4. – С. 157-161.

7. Педагогика сотрудничества. Манифест / [Электронный ресурс] / М.: Издательский дом «Первое сентября». 2016. – URL: https://искусствожить.su/docs/cooperation_pedagogy.pdf (дата обращения: 05.11.23).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. N 92) / [Электронный ресурс] // base.garant.ru: [сайт]. – URL:

https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 06.11.23).

Реднева Т.А.
Нижегородский государственный педагогический Университет им. Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРИ РАБОТЕ С ЯЗЫКОВЫМ И РЕЧЕВЫМ МАТЕРИАЛОМ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье исследуется применение когнитивных стратегий в процессе изучения языкового и речевого материала на уроках иностранного языка в средней школе. Рассматривается важность включения когнитивных стратегий, таких как индукция, дедукция, сопоставительный анализ, подражание, группировка, непосредственная двигательная реакция, контекстуализация, трансфер, слуховое воспроизведение, умозаключение, обработка, систематизация, поиск ключевого слова, догадка по контексту. В статье рассматриваются особенности данных когнитивных стратегий, а также пути их применения в различных видах деятельности на уроке иностранного языка. Рассматриваются особенности языкового и речевого материала иностранного языка, приводятся примеры такого материала в УМК «Звездный английский» для восьмого класса. В статье анализируются способы применения когнитивных стратегий на примере данного учебно-методического пособия.

Ключевые слова: когнитивные способности, когнитивные стратегии, языковой материал, речевой материал, урок иностранного языка, средняя школа.

Изучение иностранного языка подразумевает овладение внушительным объемом различной лингвистической информации. Очевидно, что данный процесс связан с изучением языкового и речевого материала изучаемого языка. На успешность обучения оказывают влияние ряд факторов, среди которых: текущий уровень владения иностранным языком, мотивация, условия обучения, а также когнитивные способности учащихся. Говоря непосредственно о процессе обучения иностранному языку в школе, следует отметить также когнитивные стратегии, которые влияют на скорость и качество овладения иностранным языком.

По мнению Е. М. Кириловой, когнитвные стратегии включают намерение, мотивацию и познавательные потребности обучающихся в контексте овладения иностранным языком [2]. В свою очередь, зарубежные методисты Р. Рубин и А. Венден трактуют когнитивные стратегии, как определенный алгоритм действий, планов, используемых учащимся для сбора, хранения и применения

информации [6]. Следовательно, под когнитивными стратегиями могут пониматься определённые сознательные действия индивида, направленные на получение и усвоение знаний, формирование и развитие навыков и умений. Когнитивные стратегии могут успешно применяться в познавательной деятельности обучающихся, в том числе – в процессе изучения иностранного языка.

Когнитивные стратегии неразрывно связаны с психическими процессами восприятия, мышления, памяти, внимания. Говоря об изучении иностранного языка, важно упомянуть, что обучающимся необходимо сначала воспринять тот или иной элемент изучаемого языка, осмыслить его форму и содержание, понять функции и контекст употребления, а затем закодировать данную информацию в памяти. Для успешного протекания данных действий обучающимся следует действовать осознанно, используя различные способы когнитивной обработки поступающей информации. Когнитивные стратегии позволяют обучающимся сформировать собственную траекторию достижения учебных целей [3].

Выделяются следующие виды когнитивных стратегий: индукция, дедукция, сопоставительный анализ, подражание, группировка, непосредственная двигательная реакция, контекстуализация, трансфер, слуховое воспроизведение, умозаключение, обработка, систематизация, поиск ключевого слова, догадка по контексту [5]. Важно отметить, что в процессе изучения иностранного языка все упомянутые когнитивные стратегии представляют особую важность. Отобразим функционирование данных когнитивных стратегий при овладении иноязычной речью:

1. 1 Индукция – выведение правила на основе наблюдений и анализа.

2. Дедукция – понимание правила на основе объяснения и демонстрации образцов.

3. Сопоставительный анализ + умозаключение - сравнение, обобщение различий и сходств форм, звуков, элементов родного и изучаемого языков.

4. Группировка + систематизация – распределение элементов в соответствии с их характеристиками.

5. Двигательная реакция + слуховое воспроизведение – тренировка орфографии, двигательное изображение значения слова, артикуляция.

6. Трансфер – положительный перенос из родного языка (трансференция), отрицательный перенос (интерференция).

7. Поиск ключевого слова – понимание письменной и устной речи.

Перечисленные стратегии могут применяться при овладении грамматическим, лексическим и фонетическим материалом;

Подражание – повторение и имитация звуков. Может применяться при овладении фонетическим материалом;

Контекстуализация + догадка по контексту – употребление лексики в том или ином контексте. Может применяться при овладении лексическим материалом;

Из рассмотренных данных следует, что когнитивные стратегии участвуют в усвоении лингвистических сведений и особенностей лексики, грамматики

и фонетики изучаемого языка. Более того, применение когнитивных стратегий также может положительно сказываться на развитии навыков орфографии. Иными словами, когнитивные стратегии непосредственно связаны со скоростью и качеством усвоения языкового и речевого материала иностранного языка, который составляет лингвистическую основу любого языка.

Языковой материал представлен лексическим, грамматическим и фонетическим минимумом, в который входят слова, словосочетания, фразы, предложения, фонемы и интонемы, грамматические формы и конструкции. Очевидно, что овладение языковым материалом является основополагающим этапом обучения, так как на базе изученного языкового материала индивид будет применять иностранный язык в процессе коммуникации. В компонентный состав речевого материала входят ситуативно-обусловленные речевые образцы, тексты [4]. Следовательно, в процессе обучения иностранному языку необходимо качественно усвоить речевой и языковой материал.

Для достижения данной цели эффективным будет использование когнитивных стратегий. Рассмотрим способы применения таких стратегий на примере учебно-методического комплекса «Звездный английский» для 8 класса [1]. Первый раздел данного учебника называется «Breaking news». Он включает в себя несколько подразделов:

1. Vocabulary: World events, volcanic eruptions, accdents&injures, types of TV progammes, weather phenomena, disasters;
2. Grammar: present и past tenses revision, изучение past perfect, past perfect continuous, quantifiers;
3. Everyday English: «Decide what to watch on TV»;
4. Phrasal verbs: Back, call, carry;
5. Word formation: Compound nouns;
6. Intonation: Echo questions;
7. Writing: A story;
8. Culture corner: Hurricane Katrina: The tragedy on New Orleans;
9. Geograpghy: Tsunamis;
10. Russia 1: Yuri Gagarin.

В качестве примера возьмём грамматический и фонетический материал, а также материал из подраздела Everyday English. Данные подразделы являются релевантными для нашей статьи, так как представляют совокупность языкового и речевого материала, объединённого одной темой.

Говоря о применении когнитивных стратегий для усвоения и закрепления грамматического материала упомянутого раздела учебника «Звездный английский», стоит отметить, что повторение ранее изученных грамматических правил начинается с подстановочного языкового упражнения, в котором необходимо раскрыть скобки, используя времена: present simple, present continuous, past simple, past continuous, present perfect. Активизацию теоретических сведений по перечисленным временам можно организовать

с помощью когнитивных стратегий группировки, систематизации, а также поиск ключевых слов. Учитель английского языка может разнообразить проведение данного этапа, распределив между обучающимися предложения с определёнными временами, а этап группировки организовать на доске, нарисовав таблицу. Задачей обучающихся будет распределение данных им предложений по соответствующим группам.

Приступая к выполнению упражнения из учебника, обучающиеся могут сконцентрировать свое внимание на ключевых словах, которые помогут им сориентироваться и подобрать необходимое время. Так, в каждом предложении упражнения присутствуют индикаторы времени: yet, tomorrow, next Monday, last night и так далее. Следовательно, применяя когнитивную стратегию «поиск ключевых слов», обучающиеся активизируют процессы памяти, внимания и мышления.

В данном разделе также представлены новые грамматические элементы, подлежащий усвоению: Past perfect и Past perfect continuous. Данный материал вводится дедуктивным путём с помощью таблички с объяснением и примерами. Однако, для более глубокой проработки новых грамматических правил учитель может использовать когнитивную стратегию индукции с помощью наглядных материалов и написанных примеров. Обучающимся предоставляется возможность проанализировать форму и содержание примеров с опорой на наглядность, а затем вывести правило самостоятельно. Это способствует более тщательной когнитивной проработке примеров, задействуя внимание и мышление обучающихся.

Таким образом, языковой материал изучаемого иностранного языка должен подвергаться тщательной когнитивной проработке. При таких условиях обучающиеся смогут воспринять, проанализировать, соотнести те или иные языковые элементы, что обеспечивает осознанное применение языкового материала.

Говоря о речевом материале иностранного языка, нужно отметить, что в УМК «Звездный английский» он представляется, помимо всего прочего, в отдельном подразделе «Everyday English». Данный блок содержит ряд речевых образцов, фраз-клише, диалогов-образцов. В рамках данной статьи нами будет рассмотрен диалог-образец по теме «Deciding what to watch on TV».

Работа над развитием умения диалогической речи начинается с обсуждения лексических единиц, которые будут использованы в будущем диалоге. Последующее подготовительное задание подразумевает прослушивание и повторение реплик из диалога-образца: «What are you watching this for?», «It’s nearly finished» и так далее. Обучающимся необходимо также обратить особое внимание на интонацию, так как повторению подлежат вопросительные и утвердительные предложения. Именно данное задание возможно выполнить, применяя когнитивные стратегии звукоподражания, группировки и систематизации. Обучающиеся могут сначала сгруппировать реплики по их типу, а затем изолированно тренировать их произношение, соблюдая интонационные особенности.

Для создания собственного диалога обучающимся предлагаются упомянутые выше реплики, диалог-образец и план высказываний. Следовательно, обучающимся возможно применить когнитивную стратегию контекстуализации и выбора ключевых слов, так как диалог необходимо «наполнить» новыми лексическими единицами и речевыми образцами. Для этого важно понять контекст и корректно употребить ту или иную фразу или слово.

Применение когнитивных стратегий на уроке иностранного языка способствует развитию самостоятельности обучающихся, так как школьники задействуют исключительно свои познавательные процессы в выполнении заданий. Помимо этого, такой формат работы может повысить мотивацию к изучению иностранного языка, ведь выполнение заданий в учебнике является порой монотонным и однообразным занятием. Работа с языковым и речевым материалом с применением когнитивных стратегий может выполняться в индивидуальной и групповой форме, с помощью разрезных карточек, раздаточных материалов, смарт-доски и так далее. Следовательно, усвоение языкового и речевого материала будет проходить успешнее, если в процессе обучения задействовать когнитивные процессы и стратегии школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Звёздный английский 8 класс. Starlight 8. Student's book / Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В., Мильруд Р. П. Учеб. для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз. - 5-изд.- М: Express Publishing: Просвещение. – 2018. – 216 с.

2.Кирилова Е. М. Обучение устной иноязычной коммуникативной компетенции на основе формирования когнитивных стратегий // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – №32.

3.Королева, Е. В. Применение когнитивных стратегий при обучении аудированию на уроках по иностранному языку / Е. В. Королева, Ю. Р. Конышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75–4. – С. 138–141.

4.Реднева Т. А. Роль обучаемости и лингвистических способностей школьников в процессе усвоения языкового и речевого материала / Т. А. Реднева // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 3(59). – С. 56–62.

5.O'Mally, J. and Chamot A. Learning strategies in Second Language Ac-quisition. Cambridge: Cambridge University Press. – 1990. – 17 p.

6.Rubin J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history andtypology // Learner Strategies and Language Learning. Eng-lewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. – 1987. – 15–29 pp.

Сафонова Т.В.
Государственный университет по землеустройству, Москва, Россия

ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИИЙ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Актуальность исследуемой темы обусловлена потребностью в научно-методическом обеспечении учебно-воспитательного процесса в аграрном вузе, а также обосновании эффективных методов, способов обучения, развития и воспитания будущих профессионалов АПК России.

Ключевые слова: аграрное образование, научно-педагогические исследования проблем аграрного вуза; научно-практические конференции

Актуальность исследования в заявленной статье темы обусловлена рядом причин, которые раскрываются в различных научных исследованиях и конкретной педагогической практике.

Во-первых, остро стоит вопрос: как в компетентностной парадигме подготовки студентов в вузе обеспечить условия их приобщения к гражданским, духовно-нравственным и национальным традициям и ценностям? Наше понимание решения данных проблем лежит в плоскости проведения научных педагогических исследований процесса преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла, выявления их воспитательного потенциала. Одним из примеров такого подхода является организация и проведение научно-исследовательских и научно-практических конференций, направленных на анализ и обобщение передового опыта.

Во-вторых, актуальность проведенного исследования определяется выявленным противоречием, которое состоит в том, что, с одной стороны, в современных аграрных вузах широко представлено поле научных исследований непосредственно агропромышленного (сельскохозяйственного) профиля, это ведущее направление научных изысканий профессорско-преподавательского состава аграрных вузов. С другой стороны, установлено, что присутствует дефицит методологических и методических научных работ, направленных на анализ функционирования учебно-воспитательного процесса в данных вузах, выявление особенностей его организации; требует своего системного исследования учебно-методические и воспитательные проблемы, а также обоснование эффективных методов, способов обучения, развития и воспитания будущих профессионалов в аграрном образовании [3].

Заметим также, что образовательное законодательство предусматривает воспитательный процесс в деятельности вузов в следующих контекстах. Во-первых, Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» непосредственно указывает на необходимость духовно-нравственного становления молодого поколения в стенах вуза. В ст. 12 «Образовательные программы» читаем: «Содержание образования должно … обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование

и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями». Обоснование духовно-нравственного образования как интегрального процесса, объединяющего в себе такие направления, как развитие, обучение и воспитание, находим в Главе 1-ой «Общие положения», в Статье 2-ой «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе»: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, …осуществляемый в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов; воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей». В 2020 в Закон об образовании в РФ были внесены дополнения, которые потребовали разработки рабочей программы и календарного плана по воспитательной работе в каждом вузе [4]. Повышению значительного потенциала образовательной деятельности вуза по культурному, гражданскому и духовно-нравственному становлению студентов придал ряд других нормативно-правовых документов, в том числе Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [9].

Вместе с тем требует своего исследования системный подход к воспитанию обучающихся в вузе, осуществляющийся в триединстве: учебно-воспитательный процесс, внеучебная деятельность и студенческое самоуправление. Мы исходим из того, что учебно-воспитательный процесс вуза опирается на синергетическое сотрудничество преподавательского и студенческого коллективов, объединенных общей целью: создание условий, формирование среды для всестороннего развития личности обучающихся, обеспечение качественной их подготовки в профессиональном и гражданском, духовно-нравственном смыслах. Анализ проведенных исследований в контексте заявленной темы показал, что в методологическом плане агровузы сегодня реализуют следующие педагогические подходы и принципы: учет в образовании общегуманистических ценностей (личностно-ориентированное обучение); научно-деятельностный подход (создание образовательных продуктов на базе полученных знаний); принцип культуросообразности (учет условий, места и времени, в которых человек родился и в которых ему предстоит жить); принцип природосообразности (внимание к факторам естественного, природного развития студента).

Научно-экспериментальным путем подтверждено, что процесс преподавания в вузе, подготовки молодых специалистов определяется педагогической и психологической грамотностью профессорского-преподавательского состава вуза, готовностью внедрять современные образовательные технологии в процесс обучения [5].

В ходе исследования проблем аграрного образования уточнены некоторые новые требования к профессионально-педагогической подготовке преподавателей вузов:

1. Требует совершенствования традиционный процесс формирования компетентностной готовности преподавателей аграрных вузов для работы в современных условиях (информационно-компьютерная грамотность; коммуникативная компетентность; корпоративная заинтересованность; креативность деятельности; проектные способности и др.) [10].

2. Появились новые требования к организации образовательной деятельности: современный преподаватель должен обладать умениями организовывать командную работу; формировать лидерские качества; учитывать требования инклюзивного образования (знания основ дефектологии); вести переговоры и договариваться с коллегами по оптимизации процесса обучения студентов (интегративные способности); быть способным обучаться при повышении квалификации и адаптироваться к изменениям педагогической системы высшей школы [6].

Как показал анализ конкретного опыта аграрных вузов [8], наиболее чувствительными проблемами в достижении результатов обучения являются недостаточная сформированность: навыков компьютерно-информационной грамотности преподавателей; научно-педагогического и учебно-методического стиля работы преподавателя; умений применять современные инновационные образовательные технологии; навыков проведения научно-педагогических исследований в сфере своей преподавательской деятельности; мотивации преподавателей к совершенствованию своей психолого-педагогической подготовки; учета уровня учебно-методической подготовки при стимулировании работы участников образовательного процесса; модели профессиональной переподготовки и повышения психолого-педагогической квалификации (имитационно – формализованный подход).

Выявленные противоречия и проблемы требуют пристального анализа теории и практики организации современного аграрного образования. По мнению автора, этот процесс может быть обеспечен многими факторами, значимым из которых является участие преподавателей в научном исследовании педагогической деятельности и, как результат, участие в организации и проведении международных научно-практических конференций по развитию современного аграрного образования [1, 2].

Отметим, что в Государственном университете по землеустройству в последнее десятилетие данные процессы изучались, поднимались вопросы активизации процесса обучения, исследовались сильные и слабые стороны взаимодействия субъектов образовательной деятельности. Значительное внимание уделялось истории развития аграрного образования интерактивным технологиям обучения; межкультурному взаимодействию, духовно-нравственному воспитанию студентов [7] и др.

Значимым явлением в контексте исследуемого поля стало проведение в ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству» в 2021–2022 гг. двух международных конференций, организованных кафедрой социально-гуманитарных дисциплин[6]. Суммарно результаты представлены в таблице 1.

[6] Третья международная конференция готовится к проведению 24.11.2023 г.

Таблица 1

Результаты активности участников в сфере научно-педагогических исследований в 2021 г.-2022 г.

Параметр сравнения	Первая международная научно-практическая конференции «Воспитательное пространство современного профессионального образования» (2021г.)	Вторая международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы развития аграрного образования: проблемы, поиски, решения» (2022 г.)
Количество аграрных вузов, представленных на конференциях	6	22
Количество участников(человек)	74	142
Докторов наук	12	18
Кандидатов наук	43	64
Международное участие	Армения, Вьетнам, Украина	Азербайджан, Казахстан, Конго

Первая конференция (2021 г.). Анализ материалов конференции показал, что в последние годы в профессиональном образовательном пространстве сформирована серьёзная законодательная база, обеспечивающая развитие всех сфер воспитательной деятельности. Накоплен большой опыт по научному обоснованию методологии, теории и практики патриотического, гражданского, трудового, интеллектуального воспитания личности обучающихся в стенах вузов и учреждений СПО. Тем не менее воспитательный процесс в вузе требует новых научных гуманитарных исследований, практических инноваций и данный проект, предполагающий объединение научного поиска преподавателей и студентов в выявлении эффективных походов, методов и способов, конкретных примеров реализации учебно-воспитательного процесса способствует активизации всей воспитательной работы [3].

Вторая конференция (2022 г.). Представлены результаты исследований авторов по более широкому спектру современных проблем высшего аграрного образования: воспитательной работы в вузах; стандартизации, организации и управления процессом обучения; качества профессиональной подготовки выпускников; подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательских кадров, в том числе проблемы инклюзивного образования; ценности и смыслы гуманитарного образования в аграрных вузах (историко-культурологическое, философское, психолого-педагогическое, социологическое и др. направления); достижения и инновации в научно-

исследовательской деятельности преподавателей и студентов, нацеленные на повышение качества профессиональной подготовки обучающихся.

Тематика представленных докладов и статей на этой конференции позволяет говорить о том, что одной из ключевых задач аграрного образования является совершенствование образовательного процесса; формирование профессионализма; гражданской и социальной ответственности будущих специалистов. Аграрные вузы относятся к старейшим образовательным учреждениям России с богатым образовательным потенциалом, реализуемом в подготовке сотен тысяч высококвалифицированных кадров для агропромышленного комплекса. Обращение к богатому наследию прошлых лет, обобщение современного опыта, определение перспектив развития аграрного образования – вот те актуальные темы, которые представили участники конференции в своих исследованиях.

Преподаватели, сотрудники, студенты, магистранты, аспиранты Университета представили научные публикации по следующим направлениям:

Организация учебного процесса в вузе:

• особое внимание уделяется проблемам мотивации студентов при получении ими профессиональных знаний, в том числе педагогические условия развития мотиваций к учебному процессу; применение креативных авторских методик при разработке учебно-методических материалов;

• при переходе на учебный план по ФГОС 3++; актуализированы и апробированы рабочие программы и их учебно-методическое обеспечение различных дисциплин по направлениям подготовки с учетом региональных особенностей.

Цифровизация образовательной деятельности:

• значительная часть работ посвящена вопросам цифровизации образовательной деятельности; развитию цифровых производств в архитектурно-строительной и др. отраслях и раскрыты особенности наиболее перспективных направлений.

Воспитательная работа в вузе:

• рассматриваются возможности воспитания будущих специалистов в процессе изучения дисциплин; воспитательная роль образования в интерактивных формах и технологиях, которые активно применяются в вузе;

• отмечается роль волонтерской деятельности, поскольку коллективные ценности (моральные, религиозные, духовные), реализуемые индивидом на практике (социальные факты) являются основой социальной деятельности человека и, таком образом, социальной реальности в целом; подчеркивается значение изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в высшей школе.

Роль и место дисциплин гуманитарного цикла в обучении и воспитании:

• исследуется роль гуманитарных дисциплин в гражданском и духовно-нравственном воспитании студентов;

• рассматриваются вопросы языковой подготовки студентов, в том числе иностранному языку;

• в работах представлено осмысление идей выдающихся философов, педагогов, психологов;

• уделяется внимание формированию межкультурной компетенции на основе изучения образовательных традиций различных стран, в том числе инклюзивного образования, что позволяет проявлять толерантность и взаимопонимание субъектам образовательной деятельности, а также усиливает контакты между иностранными студентами и россиянами. Безусловен интерес среди обучающихся к обмену информацией и получению знаний о том, с какими проблемами в образовании сталкиваются жители различных стран и как они там решаются.

Психолого-педагогическое обеспечение образовательной деятельности в вузе:

• изучение процесса становления личности студента в высшей школе;

• активно исследуется инклюзивное образование [5];

• рассматриваются актуальные вопросы повышения психолого-педагогической подготовки преподавателей аграрных вузов.

Особое внимание преподавателями кафедры отводится новому подходу к реализации образовательных стандартов высшего образования при изучении учебной дисциплины «История России», что является наглядным свидетельством особой роли исторических знаний и их научного осмысления в формировании социально активной личности с четкой гражданской позицией; учитывается опыт использования краеведческого материала. Следует отметить вклад преподавателей кафедры социально-гуманитарных дисциплин в организацию и проведение ежегодных международных конференций, посвящаемых значимых историческим датам: конференция, посвященная 75-летию Победы в Великой Отечественной войне «Победа над нацизмом: правда истории и вызовы современности» (2020г.); «Сто лет СССР: история и современность» (2022) и др.

Таким образом, конкретный опыт Государственного университета по землеустройству показывает, что:

– воспитательная работа вуза должна содействовать формированию профессиональной состоятельности, мотивации к познавательной активности, обеспечивать удовлетворенность содержанием образовательной деятельности студентов;

– в основе воспитательной работы предпочтителен системный подход, который предполагает комплексный учет условий среды, образовательного пространства, состояния субъектов образования, их возможностей, способностей;

– эффективность воспитательной работы непосредственно в учебном процессе определяется интерактивными формами обучения, нацеленными на формирование самостоятельности, самоорганизации, проявление лидерских качеств, обучающихся;

– в учебно-воспитательном процессе должно развиваться интегральное качество личности будущего специалиста – образовательная компетентность,

которая востребована на всем протяжении жизни: обязательство выполнять принятую на себя ответственность, умение работать в команде и добиваться поставленных целей;

– воспитательный процесс направляется на: формирование уважительного отношения к разным духовным и светским традициям; формирование представления об отечественной религиозно-культурной традиции как духовной основе многонационального многоконфессионального народа России; утверждение в личностных жизненных и общечеловеческих ценностях; укрепление средствами образования преемственности поколений на основе сохранения и развития культуры.

Важным подспорьем в этом процессе является активизация научно-педагогических исследований, непосредственно направленных на изучение качества образовательного процесса, решение выявленных проблем и обоснование инновационных моделей обучения, ведущих к достижению запланированного результата. Немаловажное значение в этом процессе придается изучению с помощью научно-педагогических исследований возможностей воспитания будущих специалистов; эффективной подготовке профессионально-компетентного специалиста посредством изучения методологии, закономерностей, методики образовательной деятельности в аграрном вузе.

В заключение отметим, что условиями, обеспечивающими решение выявленных проблем, является развитие системы научно-педагогических исследований научно-педагогическими работниками и сотрудниками вузов, которая включает в себя проведение научного анализа своей преподавательской, педагогической и организационно-управленческой деятельности по реализации учебно-воспитательного процесса; участие в международных научно-практических и научно-исследовательских конференциях; совместное изучение с обучающимися в рамках деятельности СНО актуальных проблем аграрного образования в условиях инновационного развития образования, науки и производства.

Перспектива исследования состоит в укреплении связей и более тесном взаимодействии образовательных учреждений, работодателей и органов власти в сфере научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности; привлечении участников всех звеньев в исследование воспитательных проблем аграрного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воспитательное пространство современного профессионального образования: сборник материалов межд. науч.-практ. конф. 6.11.2021 – М: ГУЗ, 2021. – 196 с. ISBN 978-5-9215-0564-3 URL: https://elibrary.ru/-item.asp?id=47306095 (дата обращения 20.01.2023 г.).

2. Вторая международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы развития аграрного образования: проблемы, поиски, решения»: сборник

материалов межд. науч.-практ. конф. 25.11.2022 – М: ГУЗ, 2022. 408 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50026939C (дата обращения 01.01.2023 г.).

3. Каташинских В. С. Методология исследования тенденций российского высшего образования: типологический подход /Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки, 2017, № 4. DOI 10.15593/2224-9354/2017.4.7 URL http://vestnik.pstu.ru/soc-eco/archives/?id=&folder_id=7102 (дата обращения 31.01.2023).

4. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: https://studopedia.ru/-15_53484_zakon-ob-obrazovanii-o-duhovno-nravstvennom-vospitanii-uchashchihsya-i-studentov.html (дата обращения 20.09.2021).

5. Профессиональное образование и рынок труда/Спец выпуск 2013 Режим доступа: URL file:///C:/Users/Safonova_t/Downloads/kadrovyy-golod-v-apk.pdf (дата обращения 1.02.2023).

6. Сафонова Т. В., Астахова Т. А., Широкорад И. И., Губина С. Т. Теория и практика инклюзивного профессионального образования: учебно-метод. пособие. – М.: ГУЗ, 2021. – 92 с.

7. Становление и развитие аграрных высших учебных заведений в России. Монография. / И. И. Широкорад, О. М. Фадеева, Е. Г. Пафнутова, О. М. Олексенко. М., ГУЗ, 2021. – 208 с.

8. Стратегия развития агропромышленного и рыбохозяйственного комплексов Российской Федерации на период до 2030 год Режим доступа: file:///G:/2022%20ГУЗ/2023/2023%20статьи/монография/стратегия%202030.pdf (дата обращения 12.10.2022).

9. Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» 21 июля 2020 года. Режим доступа URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728 (дата обращения 12.11.2022).

10. Формирование педагогической компетентности преподавателей вуза в условиях стандартизации современного высшего образования / Т. В. Сафонова, И. И. Широкорад, Т. А. Астахова, Р. Г. Аслаева, Т. Ю. Азатян, Т. В. Артемова //Вестник Вятского государственного университета. ВятГУ, 2020. № 3 (137). С. 54–64. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.040. URL: https://www.elibrary.ru/-item.asp?id=44492586. (дата обращения 12.10.2022).

Талагаева Ю.А., Варушкина А.В., Калгина Е.А.

Военно-воздушная акажемия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, Воронеж, Россия

ТЕХНОЛОГИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМООБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются способы повышения иноязычной коммуникативной компетенции студентов при помощи заданий, используемых в рамках технологии коллективного взаимообучения. Описана технология коллективного обучения, выявлены ее отличия от других групповых методов обучения, преимущества и недостатки. Новизна исследования заключается в предложении использования коллективного обучения на занятиях по иностранному языку в вузе для повышения активности студентов и совершенствования их коммуникативной компетенции, а также умения работать в команде для достижения общей цели. Изложены алгоритмы работы в рамках этой технологии, которые могут помочь студентам освоить новую языковую информацию быстрее и эффективнее, а также закрепить большой объем материала, представлены примеры заданий.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная компетенция, коллективное взаимообучение, студенты, работа в группах.

Основной целью обучения иностранному языку в вузе является формирование и совершенствование коммуникативной компетенции обучающихся, которая является важной составляющей профессиональной деятельности в любой сфере, а также необходимым условием для успешного иноязычного общения. Развитие коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка важно по нескольким причинам. Во-первых, это помогает студентам улучшить свои навыки общения на иностранном языке. Во-вторых, позволяет им лучше понимать иноязычную речь, самим общаться на иностранном языке. В-третьих, способствует формированию у них уверенности в своих языковых навыках, что повышает их уверенность при коммуникации на иностранном языке. Это означает, что они смогут лучше понимать и выражать собственные мысли и идеи, что полезно во многих сферах жизни.

Развитие коммуникативной компетенции также облегчает установление более глубоких и значимых отношений с другими людьми. Кроме того, учась эффективно общаться на иностранном языке, студенты также учатся лучше понимать себя и свои коммуникативные потребности. Это может привести к повышению самооценки и уверенности в своих навыках общения.

Изначально термин «коммуникативная компетенция» обозначал внутреннее знание ситуационной уместности языка. В дальнейшем его значение расширилось до «готовности и способности понимать другого человека;

эффективно строить взаимодействие с людьми» [5: 88]. В педагогике коммуникативную компетенцию трактуют как «способность обучающихся к восприятию любых высказываний и готовность к созданию своих речевых произведений в соответствии со знаниями, умениями, практическим опытом, принятыми нормами языка, личностными качествами, с использованием невербальных средств, а также умение ориентироваться в пространстве, обстановке, учитывая тему, цель, задачи, коммуникативные и этические установки; достигать результатов посредством речи» [6: 28].

Совершенствованию коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку способствует вовлечение их в активную деятельность на всех этапах занятия. Студенты должны научиться не просто запоминать информацию, а осмысливать ее, анализировать, обобщать. Стоит предоставить им больше самостоятельности, подобрать задания, требующие творческого применения знаний и взаимодействия с одногруппниками для решения поставленной педагогом задачи. Немаловажным фактором также является воспитание у студентов критического мышления, умения работать в команде, а также чувства ответственности за качество своей работы [7: 496]. Помочь в этом может применение на занятиях по иностранному языку элементов технологии коллективного взаимообучения (КВО).

В основе педагогической технологии коллективного взаимообучения лежит метод содиалога (сочетательного диалога), разработанный отечественным педагогом А. Г. Ривиным в 1920-х гг. Участники содиалога работают в парах сменного состава и в режиме диалога обмениваются изученной ими учебной информацией. При этом у каждого из них – собственный уникальный фрагмент информации, не известный другим обучающимся. В отечественной педагогике идеи А. Г. Ривина были подхвачены рядом методистов, успешно применяются и имеют несколько синонимичных названий: «технология коллективного взаимообучения» [1], «коллективный способ обучения» [2] или «технология коллективного взаимодействия» [3].

Важной особенностью описываемой технологии является творческое применение полученных знаний [4: 15]. В начале работы перед студентами ставится цель – изучить содержание своего фрагмента информации, чтобы уметь его пересказать и объяснить, отвечая на вопросы одногруппников. Каждый студент имеет возможность качественно проработать свою тему на занятии с разными партнерами.

Технология КВО имеет ряд отличительных особенностей. Вот некоторые из них:

– КВО акцентирует внимание на активной роли каждого участника в процессе обучения. В отличие от традиционного подхода, когда студенты просто слушают и запоминают информацию, предоставляемую преподавателем, в технологии КВО они участвуют в обсуждениях, задают вопросы и делятся собственными знаниями с другими.

– КВО включает в себя различные методы обучения, такие как работа в парах (как статических, так и сменного состава), работа в малых и больших

группах, что способствует развитию коммуникативной компетенции студентов и учит их работать в команде.

– Каждый студент также имеет возможность оценить свою работу и работу товарищей, что помогает им определить, какие методы обучения наиболее эффективны, и улучшить коммуникативные навыки.

– Гибкость технологии КВО позволяет адаптировать ее к разным уровням обучения и возрастным группам, а также использовать ее для обучения широкому спектру дисциплин: от естествознания до гуманитарных наук.

На занятиях по иностранному языку технология КВО может быть реализована как в парах, так и в малых группах с построением сотрудничества между участниками «по горизонтали» (если студенты обладают примерно равным уровнем знаний) или «по вертикали» (более сильные студенты обучают более слабых). Внешне технология КВО схожа с групповой работой, однако имеет существенное отличие. Она позволяет избежать несправедливости оценивания (когда за работу, выполненную сильными членами группы, хорошую оценку получает вся группа, включая тех, кто не принимал активного участия в выполнении задания) и гарантировать, что каждый член группы усвоит изучаемый материал в достаточной степени, чтобы суметь объяснить его другим студентам. Это обеспечивается за счет смены составов групп и порученных студентам ролей.

Таким образом, технология КВО направлена на выработку у студента ряда важных коммуникативных умений:

1) самостоятельно изучать и перерабатывать информацию;

2) активно участвовать в процессе обучения и строить речевое взаимодействие с другими участниками процесса;

3) анализировать и делать выводы, выделять детали и составляющие объекта;

4) объяснять материал в доступной форме, корректировать объяснения с учетом уровня знаний и индивидуальных особенностей собеседника;

5) слушать, вникать в суть дела, формулировать вопросы.

Формы работы студентов на занятии различаются в зависимости от объема и сложности задания. Например, при ознакомлении с фрагментом текста студент может работать самостоятельно или в составе группы, совместно переводящей один текст. Обмен полученной информацией, как правило, происходит в парах или группах. Коллективная форма работы применяется на этапе представления результатов выполнения задания.

На занятиях по иностранному языку в вузе технология коллективного взаимообучения может применяться при работе с лексикой, изучении или повторении грамматических тем и, конечно, при знакомстве с текстами профессиональной тематики с их последующим обсуждением. Приведем примеры заданий для каждого вида работы.

Так, с целью активизации лексического материала обучающимся, поделенным на группы по 3–4 человека может быть дано задание выбрать из предложенного списка слов те, которые относятся к изучаемой теме.

Списки слов у каждой группы разные. Например, по теме «*Scramjet*» у групп, после отбора нужной лексики, получатся следующие списки слов и словосочетаний: *1) air-breathing jet engine, combustion, supersonic airflow, compress the air;* 2*) the speed of sound, extremely high, fully controllable, gliding; 3) survive, break, keep up with, generate very high temperatures.*

Затем состав групп меняется так, чтобы в новых группах были представлены участники с разными группами слов. Новые группы получают задание использовать изученную лексику для заполнения информации о силовых установках по четырем разделам: *«Operation», «Characteristics», «Problems»*. В результате все студенты овладевают лексикой из этих групп.

При изучении грамматики каждая группа сначала получает часть теоретического материала по рассматриваемой грамматической теме. Задача группы – настолько хорошо разобраться в материале, чтобы суметь объяснить его другим студентам, а также подготовить несколько вопросов по нему. После смены составов групп студенты по очереди объясняют друг другу свои части грамматической темы. В конце занятия педагог проводит опрос всей группы по подготовленным студентами вопросам.

При знакомстве с иноязычными текстами профессиональной тематики работа может вестись по следующему алгоритму:

1. Планируемый для изучения иноязычный текст делится на фрагменты небольшого объема. Каждый фрагмент является самостоятельным законченным мини-текстом, посвященным одному аспекту темы. Например, при изучении текста, посвященного утечкам топлива *(«The Fuel Leaks»*) мини-тексты могут описывать следующие его аспекты: *«Reasons», «Detection», «Advantages»* и *«Fixing»*. Группы получают по одному фрагменту текста и время на его перевод.

2. Состав групп меняется так, что в новых группах из имеющихся у студентов фрагментов можно собрать текст полностью. Студенты по очереди пересказывают друг другу свои мини-тексты, а затем совместно заполняют схему или ментальную карту по теме. Для выполнения этого задания каждому члену группы необходимо усвоить материал всех текстов, изученных на первом этапе.

3. После заполнения ментальной карты (схемы) группа составляет краткое сообщение по содержанию текста. В ходе беседы по теме при необходимости в качестве опоры можно использовать незаполненную ментальную карту.

Ментальные карты – это эффективный инструмент для упорядочивания и организации информации, способствующий лучшему пониманию и запоминанию материала. Они представляют собой древовидные схемы, где центральная идея разветвляется на более мелкие идеи и концепции. Ментальное картирование помогает улучшить память, внимание и творческие способности, а также может пригодиться при подготовке к обсуждению темы на иностранном языке, во время зачетов и экзаменов. Этот метод позволяет упорядочить и систематизировать информацию, а также обобщить и визуализировать

сведения, необходимые для подготовки к устному или письменному сообщению [8: 9].

На наш взгляд, при выполнении данного задания ментальные карты более эффективны, чем схемы. Ментальная карта отличается от схемы тем, что представляет информацию в более наглядном и структурированном виде. Она обычно имеет древовидную структуру, где от главной идеи в разные стороны отходят второстепенные. Схемы же представляют информацию в виде графических элементов, соединенных линиями. В них главное понятие (идея) чаще всего расположено вверху, а второстепенные представлены ниже по мере уменьшения значимости. Ментальные карты используются для лучшего запоминания информации, в то время как схемы больше подходят для иллюстрации процессов или структур.

Наш опыт работы с ментальными картами в рамках технологии КВО подтверждает эффективность их применения для запоминания тематической лексики, совершенствования коммуникативной компетенции студентов (помогают логично и связно изложить материал), а также развития навыков самостоятельной работы с учебными текстами.

Таким образом, применение технологии КВО как способа совершенствования коммуникативной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку является целесообразным, поскольку позволяет обучаемым активно участвовать в процессе обучения, развивать свои коммуникативные и социальные навыки, а также критическое мышление. Усвоение информации происходит посредством активного взаимообмена фрагментами учебного материала, сокращаются временные затраты на овладение студентами понятиями, умениями и навыками, общение содействует обмену опытом и знаниями, а педагог имеет возможность контролировать процесс обучения и обеспечивать более эффективную передачу знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев Д. А., Киреева Е. А. Инновационные образовательные технологии в личностно-ориентированном обучении // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 4–2. С. 37–41.

2. Дьяченко В. К. О преобразовании дидактики в науку // Коллективный способ обучения. 2000. № 9. С. 5–8.

3. Ефимова Э. Л. Технология коллективного взаимодействия как способ развития самостоятельности и коммуникативных умений, обучающихся // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 52–60.

4. Захаров К. П. История коллективного взаимного обучения – содиалог Александра Григорьевича Ривина. СПб.: Политехнический университет, 2016. 59 с.

5. Осмоловская И. М. О научном статусе дидактики // Образование и наука. 2014. № 9. С. 85–98.

6. Стурикова М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. №6. С. 27–32.

7. Талагаева Ю. А., Варушкина А. В., Калгина Е. А. Применение технологии коллективного взаимообучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. №5. С. 496–500.

8. Хорст М. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / пер. с нем. В. В. Мартыновой, М. М. Дремина. М.: Омега-Л, 2007. 356 с.

Торхова Ю.В.

Удмуртский государственный аграрный университет, Ижевск, Россия

КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.

Опыт преподавания иностранных языков позволяет отметить эффективность современных образовательных технологий, которые способствуют реализации субъект – субъектной модели организации учебного процесса в системе «студент-студент», «преподаватель – студент» на основе взаимопонимания, сотрудничества, доброжелательности и поддержки. К коммуникативно-когнитивным образовательным технологиям относится обучение в сотрудничестве, эффективность которого обеспечивается постоянным взаимодействием, творческим отношением к познавательной деятельности, взаимосвязью цели, средств ее достижения и результата деятельности, рефлексией студентов и преподавателей над полученными результатами. Кроме решения учебных задач создаются условия для психологически комфортного иноязычного общения и развития навыков конструктивного разрешения конфликтов, ведения дискуссии и умения слушать собеседника.

Ключевые слова: технологии обучения, обучение в сотрудничестве, межгрупповое взаимодействие, рефлексивное слушание.

Переход высшей школы на образовательные стандарты на основе компетентностного подхода способствовал осознанию необходимости владения иностранным языком любому специалисту, если он желает преуспеть в своей профессиональной деятельности. Недостаток устной практики является спецификой обучения иностранному языку в неязыковом вузе, где на занятиях по иностранному языку представлено разнообразие лексических и грамматических упражнений, задания на работу с профессиональными текстами. Цель обучения иностранному языку в высшей школе - формирование

коммуникативной компетенции для решения задач межличностного и делового общения, предусматривает обучение не столько системе языка (лингвистической компетенции), сколько практическое овладение иностранным языком с обязательным формированием языковой системы. Достижение данной цели возможно за счет используемых методов, приемов обучения и технологий обучения, которые могли бы предоставить возможность устной практики каждому студенту.

Технологии обучения или педагогические технологии являются важным компонентом системы иноязычного образования. Данный термин обозначает совокупность приемов работы преподавателя, направленных на достижение целей с максимальной эффективностью за минимальный период времени [4, с. 149].

Согласно одной из классификаций образовательные технологии делятся на когнитивно-ориентированные (диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, тренинг рефлексии и др.), деятельностно-ориентированные технологии (методы проектов, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания и др.) и личностно-ориентированные технологии (интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.) [2].

Под технологией обучения говорению мы рассматриваем совокупность приемов, направленных на овладение иностранным языком путем активизации речевых возможностей учащихся.

Коммуникативно-когнитивные технологии направлены на интеллектуальное развитие, когда учащийся считается активным и сознательным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности педагога, то есть реализуются субъект-субъектные отношения между студентами и преподавателем, а процесс учения имеет личностно и социально обусловленный характер. Данный подход имеет в своей основе обучение в сотрудничестве с использованием интерактивных методов, которые так актуальны в современной педагогике. Значимость отношений сотрудничества в учебной деятельности определили Ш. А. Амонашвили, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, Е. Н. Ильин, А. А. Леонтьев, С. Н. Лысенкова, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов, В. Ф. Шаталов и др.

Оптимальной образовательной технологией обучения говорению можно считать обучение в сотрудничестве, в результате которого студенты работают в составе малых учебных групп (3-5 человек), создавая, а не потребляя новые знания. Обучение в сотрудничестве способствует социализации, эффективному взаимодействию для саморазвития и общения на иностранном языке, рефлексии. В итоге совместной деятельности вырабатывается новое знание и групповое мнение по каждому вопросу. Важным условием является общение на изучаемом языке, что позволяет повысить интерес к занятиям и увеличить время языковой практики. [4: 150–151]

Эффективность обучения в сотрудничестве зависит от осознания студентами общих задач, достигнуть которые можно только совместными

усилиями и личным вкладом в поиске информации и выполнении ролевых функций, что отмечается в одинаковом поощрении всех участников или не поощряется никак.

Преподавателю необходимо предложить систему заданий, обеспечивающих детальную переработку информации, а также способы получения обратной информации об усвоении содержания обучения, чтобы избежать ее искажения. Для обучения говорению преподаватель помогает распределить задачи группы, организует и следит за правильным выполнением задания, создает ситуации для совместного выполнения заданий, стимулирует постоянную потребность в достижении положительного результата. Рабочие программы по дисциплине Иностранный язык в ФБГОУ ВО «Удмуртский ГАУ» включают темы, которые знакомят студентов-бакалавров со спецификой факультетов аграрного вуза: Зооинженерия, Переработка сельскохозяйственных продуктов, Ветеринария, Агрономия, Лесное дело, Электрификация, Механизация сельского хозяйства, Экономика АПК. Преподаватель начинает с введения нового материала, организуя его активизацию в группах. Задание может быть выполнено двумя способами, когда каждый студент занят своей частью или каждое последующее задание выполняется следующим студентом с объяснением вслух и контролем всей группы. После завершения заданий обсуждается проделанная работа. После можно предложить тест на проверку понимания и усвоения нового материала индивидуально, вне группы. Оценки за индивидуальную работу суммируются, и объявляется общая оценка в группе.

Установление активной обратной связи позволяет устранить искажение информации в процессе общения и точнее понять смысл содержания высказываний внутри группы, между группами. Для решения данной проблемы возможно комплексное использование основных приемов рефлексивного слушания: прямого обращения за уточнениями, внимание к эмоциональной составляющей высказываний, повторение, резюмирование и перефразирование. На занятиях по иностранному языку проговаривается необходимость слушать собеседника, использовать речевые клише, чтобы переспросить, уточнить, обобщить сказанное, выразить согласие или несогласие, одобрение или неодобрение, учитывая эмоциональное состояние собеседника. Данные приемы способствуют продуктивному межгрупповому взаимодействию и созданию доброжелательного тона обсуждения. [3]

В ходе диагностического исследования был использован опросник К. Томаса, который позволяет определить какие формы поведения (степень склонности к соперничеству, сотрудничеству, готовность к компромиссам, избежанию конфликтов или стремлению их обострить) характерны в ситуациях общения. Данная методика состоит из 30 пар суждений (высказываний). В каждой паре утверждений необходимо отметить один из вариантов «а» или «б». Набранные баллы суммируются по каждой стратегии отдельно. Суммарный балл интерпретируется следующим образом: 0-4 – стратегия проявляется редко, 5-8 – стратегия проявляется достаточно часто, 8-12 – ведущая стратегия. В экспериментальной выборке студентов, обучение говорению которых было

организовано на основе технологии обучения в сотрудничестве, было отмечено уменьшение склонности к соперничеству. Количество студентов, выбирающих сотрудничество как ведущую стратегию общения увеличилось с 23% до 26 %, а количество студентов, выбирающих соперничество как ведущую стратегию общения уменьшилось с 16 % до 14%.

Коммуникативно-когнитивные технологии обучения говорению являются эффективными благодаря постоянному групповому и межгрупповому взаимодействию на основе доброжелательности, личностному отношению к познавательной деятельности, взаимосвязи цели и средств ее достижения, постоянной рефлексии студентов и преподавателей над полученными результатами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие // М.: Академический Проект, 2004. 240 с.

2. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–29.

3. Торхова Ю. В., Новикова Л. А. Использование приемов рефлексивного слушания на занятиях по иностранному языку в сельскохозяйственном вузе в условиях дистанционного обучения // Актуальные лингвистические исследования: традиции и инновации. Материалы Национальной Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию кандидата филологических наук, доцента кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО Ижевская ГСХА В.Г. Балтачева. Ижевск, 2020. С. 72–76.

4. Щукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам // М.: Издательство ИКАР, 2014. 240 с.

Требух О.С.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Развитие критического мышления у студентов естественнонаучных направлений подразумевает их обучение анализу и оценке информации, формирование навыков самостоятельной критической мысли. Данный аспект видится важным, поскольку в рамках данных специальностей студенты должны быть способны принимать взвешенные решения на основе доказательств и проводить критический анализ научной информации. Развитие такого типа мышления помогает им стать более компетентными профессионалами в своей

области, способствует совершенствованию креативности, способности к решению проблем и восприятию сложной информации. Формирование навыков на английском языке также помогает обучаемым в международном общении, исследованиях и развитии научных идей.

Ключевые слова: критическое мышление, иностранный язык, вызов – осмысление – рефлексия, приемы, применяемые для развития критического мышления, обобщение и аргументация.

Реализация компетентностного подхода на практике, сформулированная в требованиях федеральных государственных стандартов образовательных программ, предполагает вовлечение учащихся в выполнение сложных видов деятельности. Это означает привлечение в организацию учебного и воспитательного процесса современных технологий обучения, опирающихся на личностную ориентацию. Одной из наиболее значимых является технология развития критического мышления, так как формирует навыки критического мышления посредством интерактивного включения обучаемых в образовательный процесс. Согласно Т. Чатфилду, «критическое мышление заключается в активном поиске понимания действительного положения дел посредством тщательной оценки информации, идей и аргументов – а также глубокого осмысления процесса мышления как такового» [4: 8].

В условиях преподавания иностранного языка студентам естественнонаучных специальностей данный метод отражает конкретные жизненные задачи, выяснение и решение научных проблем, с которыми будущие специалисты могут столкнуться в реальной жизни, развивает навыки коллективной работы и взаимообусловленность принципов и поступков обучающегося. По словам И. Муштавинской, критическое мышление позволяет «реализовывать себя, получая положительные эмоции от процесса обучения» [3: 28]. Оно играет важную роль в обучении естественнонаучных специальностей по нескольким причинам. Во-первых, помогает студентам развить способность анализировать и оценивать научную информацию, что является фундаментальным навыком для работы в этих областях. Критическое мышление помогает распознавать ошибки в логике, аргументации и методологии исследований, что особенно важно в естественных науках, где точность и надежность данных имеют решающее значение.

Далее, данный образ мышления способствует формированию навыков проблемного решения, что является необходимым для разработки новых идей и исследовательских подходов в науке. Способность к анализу, оценке и критике существующих парадигм и теорий позволяет ученым продвигаться вперед и открывать новые знания.

Наконец, критическое мышление позволяет студентам вносить конструктивный вклад в научное сообщество, обсуждая, аргументируя и защищая свои идеи и исследования. Кроме того, оно способствует развитию толерантности к разнообразию мнений и точек зрения, что важно в коллективной научной работе.

Основу технологии развития критического мышления составляет дидактическая закономерность «вызов – осмысление – рефлексия».

На стадии «вызова» преподаватель организует процесс воссоздания имеющихся знаний с помощью создания ситуаций, способствующих пробуждению познавательной активности в связи с изучаемой темой, а студенты самостоятельно актуализируют имеющиеся знания по заданной учебной теме и определяют направления в изучении этой темы. Например, в начале изучения темы Stem cells обучаемым задаются вопросы типа: «What comes to your mind when you hear the term Stem cell research?», «What are your thoughts on stem cell research?», «Will these research be useful in your future career and how?» и т. д. Таким образом, все предпринимаемые на данной стадии действия должны привести к осознанию потребности («Что это значит для меня лично?») и формированию мотива учебной деятельности («Зачем мне это нужно?») [1; 9].

Стадия «осмысление» предполагает воплощение смыслов, полученных на предыдущей стадии, и самостоятельное сопоставление изучаемого материала с уже известными данными или представлениями. Преподаватель организует работу студентов с новой информацией (это могут быть тексты учебника, статей, энциклопедические источники) и помогает обучающимся отслеживать свое понимание. На этом этапе создается ситуация выбора способа достижения поставленной цели, чтобы у студента возникло желание сравнить свое представление о теме с представлением других обучающихся.

Возможность соотнести разные личностные смыслы, возникающие на основании изучения нового материала, а также обсудить эффективность использованных средств предоставляет третья стадия технологии – «рефлексия» – направленная на встраивание нового материала в систему прежних представлений учащегося [2]. С помощью специальных приемов, представленных далее, преподаватель создает условия для систематизации полученных знаний и определения направления дальнейшего изучения темы.

На методическом уровне технология развития критического мышления представляет собой последовательность приемов и стратегий, а также их сочетаний, заданных вышеописанной базовой моделью. Их сложность возрастает в зависимости от уровня подготовки студентов в плане когнитивного, коммуникативного и рефлексивного развития. Ниже мы опишем некоторые приемы, применяемые для развития критического мышления у студентов естественнонаучных направлений, изучающих профессиональный иностранный язык.

Схема ассоциаций – это способ графической организации материала. На доске записывается ключевое слово или предложение, которое является ядром темы, например, stem cells. Вокруг ключевого слова располагают слова, предложения, выражающие основные идеи, факты, образы по данной теме: renewal, undifferentiated cells, division, social uncertainty и т. д. По мере записи слова соединяются линиями с ключевым понятием. В свою очередь от каждого слова пишутся еще слова, образуются новые ассоциации, устанавливаются новые логические связи. Разбивка на кластеры используется как на стадии

вызова, так и на этапе рефлексии. Возможно вернутся к кластеру после прочтения текста и внести необходимые изменения или дополнения.

Прием «Правда или ложь». На стадии вызова обучаемым предлагается несколько утверждений по еще не изученной теме. Они выбирают верные утверждения, опираясь на собственный опыт или просто угадывая. Тем самым студенты настраиваются на изучение темы, выделяют ключевые моменты, сравнивают свои уже имеющиеся знания. Далее на стадии рефлексии, обучаемые возвращаются к выполненному заданию, проверяют, что было правдой, что они угадали, а что нет. Теперь, когда студенты уже изучили данный аспект, они самостоятельно могут исправить неверные ответы.

Прием «Плюс – минус – интересно» используется при работе с информативно насыщенными текстами, содержащими большое количество фактов и сложных терминов. Такие англоязычные тексты типичны для естественнонаучных специальностей с силу специфики профессии. А так как большинство современных исследований изначально печатаются на английском языке, будущим специалистам необходимо быть в курсе последних тенденций. При прочтении студентам предлагается заполнить таблицу, где в первой графе записываются положительные стороны изучаемого явления, во второй – отрицательные, в третью графу выписывается заинтересовавшая их информация. После прочтения текста и заполнения таблицы студенты обсуждают результаты своей работы. Такая техника позволяет обучающимся выражать мысли и аргументировать свою точку зрения, применяя полученные знания и языковые навыки.

Прием «Мысли по кругу» предполагает групповую форму работы. Учащимся нужно не только поразмышлять на заданную тему, но и согласовать свое мнение с членами группы. Каждому дается листок бумаги, и он записывает несколько предложений на изучаемую тему. Затем обучающийся передает тетрадь соседу, который должен продолжить его размышления. Листы передаются до тех пор, пока не вернутся к первому студенту, начавшему данное размышление. Эта практика помогает студентам освоить различные точки зрения и критически анализировать информацию на неродном языке.

Прием «Поток сознания». После чтения текста, его обсуждения или дискуссии обучающимся можно предложить изложить свои мысли, но не по четкой структуре, а в форме так называемого потока мысли. Для этого предлагается в течение 10 минут писать без остановки на изучаемую тему. Студентам дается основное правило задания: не останавливаться, не перечитывать и не исправлять. Возможно направлять внутренний монолог обучающихся наводящими вопросами, например, «Что сегодня узнали нового? На какой вопрос вы еще не получили ответа?» и т. д.

Прием «Узкий специалист». Вся группа студентов получает один текст и читает его. Группе предлагается ряд вопросов по изучаемому тексту, но охват материала предполагается несколько шире, так, чтобы дополнительно использовать и другие источники информации. «Узкие специалисты» объединяются в экспертные группы по количеству вопросов. В экспертной

группе текст еще раз читается, и обучаемые ищут ответы на поставленные вопросы. После «специалисты» готовят презентацию ответов для всей аудитории. Таким образом студенты могут изучать статьи, научные работы или новостные материалы на иностранном языке, учиться критически их оценивать и извлекать основные аргументы.

Прием «Информация от разных лиц». Изучаемый англоязычный текст делится на несколько частей и нумеруется. Учащиеся в группе присваивают себе номера в соответствии с номером текста. Каждый, получая текст, внимательно читает его и готовит презентацию для остальных участников группы. Не запрещается использовать любые приемы: графические, мимические или просто пересказ. По мере рассказа текста разными лицами студенты делают пометки. После дается задание рассказать весь текст или записать его краткое содержание самостоятельно.

Таким образом, обучение студентов критическому мышлению на иностранном языке имеет несколько значительных плюсов. Во-первых, оно способствует развитию более гибкого и аналитического мышления, так как студенты вынуждены работать с абстрактными понятиями на непривычном для них языке. Это способствует улучшению способности к обобщению и аргументации. Во-вторых, технология развития критического мышления расширяет кругозор студентов и позволяет им воспринимать информацию и анализировать ее с различных культурных и языковых позиций, что позволяет более глубоко и многогранно понимать тему. Кроме того, такое обучение улучшает знание иностранного языка, поскольку студенты сталкиваются с новыми терминами, концепциями и выражениями в процессе критического анализа текстов на этом языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грудзинская Е. Ю., Петьков В. И. Современные подходы к преподаванию учебных курсов. – Нижний Новгород: НГУ им. Н. И. Лобачевского, 2011. – 53 с.

2. Качановская Н. Н. Применение инновационных педагогических технологий в процессе преподавания педагогики. [Пинский колледж УО «БрГУ имени А. С. Пушкина»], 2023. URL: https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2023/04/06/primenenie-innovatsionnyh-pedagogicheskih (дата обращения 18.11.2023).

3. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. – М.: КАРО, 2009. – 111 с.

4. Чатфилд Т. Критическое мышление. Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение. – М.: Альпина Диджитал, 2019. – 423 с.

Троянская С.Л.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ ИССЛЕДОВАНИЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ Г.С.ТРОФИМОВОЙ К МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ В ТРУДАХ ТРОЯНСКОЙ С.Л.

В статье рассмотрены вопросы преемственность в научно-педагогической деятельности: от исследований коммуникативной компетентности Г. С.Трофимовой к общекультурной и медиакомпетентности в трудах Троянской С. Л. Проблемы развития медиакомпетентности современных школьников и студентов актуальны в современных условиях бесконечно увеличивающегося потока медиаинформации. Педагогические рекомендации направлены на развитие личностных качеств, цифровой, педагогической, коммуникативной и общей культуры обучающихся в контексте компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: медиакомпетентность, коммуникативная компетентность, медиапедагогика.

Проблемы медиабезопасности и развития медиакомпетентности современных школьников и студентов актуальны в современных условиях постоянно увеличивающегося потока медиаинформации и представляют собой важные векторы освоения информационного пространства.

Медиакомпетентность понимается нами как способность использовать медиа в личных и образовательных целях и без посторонней помощи, понимать и критически оценивать содержание и различные аспекты медиа, передавать, создавать и распространять медиатексты. Формирование медиакомпетентности происходит в процессе медиаобразования как специально организованного педагогического процесса, направленного на воспитание, обучение и развитие студентов, приучения их к культуре общения с медиа.

По мнению А. В. Федорова, цели медиаобразования могут меняться в зависимости от конкретной тематики и задач занятий, от возраста аудитории, от той или иной теоретической базы медиаобразования [2]. Цели медиаобразования согласно данным А. В. Шарикова, распределились следующим образом: самыми важными были названы развитие коммуникативных способностей, критического мышления и восприятия, далее следовали развитие умений «декодировать» медиатексты, самовыражаться с помощью медиа, оценивать качество медиатекстов и другие умения медиаграмотности [3].

Нами было проведено анкетирование студентов второго курса бакалавриата по определению уровня развития таких умений медиаграмотности как:

1) находить требуемую информацию в различных источниках;
2) переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему;

3) трансформировать информацию, изменять ее объем, знаковую систему, исходя из особенностей аудитории, для которой она предназначена;

4) понимать цели коммуникации, аргументировать собственные высказывания;

5) находить ошибки в получаемой информации и исправлять их;

6) воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них;

7) составлять рецензии и анонсы информационных сообщений;

8) устанавливать ассоциативные и целесообразные практически связи между информационными сообщениями;

9) вычленять главное в информации, отделять его от «белого шума»;

10) составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию;

11) работать с техническим инструментарием подготовки, передачи и получения информации.

В результате исследования мы сделали следующие выводы:

1. Студенты достаточно хорошо умеют находить требуемую информацию в различных источниках, однако переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему умеют хуже,

2. Только половина студентов может находить ошибки в получаемой информации и исправлять их, а также воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них.

3. Достаточное количество студентов может работать с техническим инструментарием подготовки, передачи и получения информации.

4. Недостаточно развито умение устанавливать ассоциативные и целесообразные практически связи между информационными сообщениями, а также умение вычленять главное в информации, отделять его от «белого шума».

5. Многие испытывают сложности с составлением плана информационного сообщения, с выбором формы его изложения адекватной содержанию.

6. Не умеют опрошенные студенты в своем большинстве трансформировать информацию, изменять ее объем, знаковую систему, исходя из особенностей аудитории, для которой она предназначена.

7. Испытывают сложности в составлении рецензий и анонсов информационных сообщений.

Таким образом, большая часть опрошенных обладает навыками медиаграмотности на среднем уровне и, соответственно, уровень медиакомпетентности – средний. Поэтому сегодня необходимо не только констатировать характер позитивных и негативных последствий влияния средств медиа на воспитание и социальное формирование студентов, но и разрабатывать перспективные медиапедагогические стратегии, позволяющие повышать средний уровень медиакомпетентности студентов, развивать их критическое мышление, способствовать медиатворчеству.

Решению данных проблем может способствовать стратегия внедрения медиаобразования в систему подготовки будущих педагогов.

Разработанное нами учебно-методическое пособие Основы медиапедагогики представляет собой кратко и четко изложенный теоретический материал и задания для практических занятий и самостоятельной работы студентов, реализуемые в рамках курса «Основы медиаобразования в педагогической сфере» в высших учебных заведениях. Представленные в пособии рекомендации направлены на развитие личностных качеств, цифровой, педагогической, коммуникативной и общей культуры обучающихся в контексте компетентностного подхода [1]. Сегодня становится очевидным, что медиаобразование решает массу педагогических целей и задач обучения и воспитания, обладает экзистенциально-личностным смыслом, помогает обнаружению потенциальных способностей и стремлений, способствует формированию аналитического отношения к той или иной идейно-нравственной позиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Троянская С. Л. Основы медиапедагогики: учебно-методическое пособие. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2023. – 131с.
2. Федоров А. В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.
3. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1990. – 66 с.

Халимдарова Г.Р.

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск, Россия

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА»

Целью статьи является представление анализа основных подходов к определению понятия «коммуникативная культура» в рамках теории педагогики, психологии, лингвистики. Объектом исследования выступает понятие «коммуникативная культура» в исследования ученых. На основе анализа лингвистической и методической литературы делается вывод о разграничении понятий «коммуникативная культура» и «культура общения»

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникация, культура общения, культура речи, коммуниканты.

Наблюдая за небывалым объёмом передачи информации по всему миру, ученые-антропологи, считают, что наше общество погружено в век информационной цивилизации. В подобных условиях сложно представить хотя

бы одну сферу жизнедеятельности человека, где коммуникативная культура не являлась бы целью, средством и основанием регламентации коммуникативных процессов. В подобных условиях коммуникативная культура приобретает особую значимость, так как фактически индивид реализует личностные и социальные планы в области коммуникативной культуры.

Исследуя понятие «коммуникативная культура», следует обратиться к родственным терминам – «культура» и «коммуникация».

Культура – сложная образовательная система, охватывающая все сферы жизни общества. Поэтому существует множество его определений. Культура является сложным, неоднородным в своём представлении феноменом. Понимание культуры нельзя соотнести исключительно с этикой поведения, искусству или гуманитарным знаниям. Многоплановость этого понятия складывается главным образом из взаимоотношений человека и природы (экологическая культура), отношения к себе как к объекту природы (физическая культура), а также отношения к себе как к явлению и объекту социума (коммуникативная культура) [15: 43-44].

Слово коммуникация происходит от лат. Communicatio, что означает «делаю общим, связываю, общаюсь». Само происхождение этого термина указывает на его родство со словом «общение». В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» является синонимом термина «общение».

Коммуникация способствует социальной сплоченности людей, сохраняя их личные качества, привычки и образ жизни. Мы общаемся в широком диапазоне различных контекстов друг с другом. Отношения между культурой и общением взаимодополняемы, так как культура создается общением, это означает, что общение является основой человеческого взаимодействия и культурных характеристик, таких как ритуалы, традиции, законы, роли, правила, обычаи и т. д.

И. А. Ильяева в своем исследовании указывает на взаимосвязь понятий «коммуникативная культура» и «культура общения» [7]. С.Л. Братченко ассоциирует понятие «коммуникативная культура» с «коммуникативной компетентностью» [2]

В работах психологов Е.В. Руденского [13], Г.М. Андреевой [1], Ю. В. Жукова [6], Ю.Н. Емельянова [5], Л.А. Петровской [11] коммуникативная культура личности рассматривается как синоним термина «культура общения», как одна из характеристик ее коммуникативного потенциала.

Л. А. Колмогорова отмечала, что понятие «коммуникативная культура» это зарубежный аналог понятия «культура общения»: «в отечественной науке используются оба эти понятия, но их содержание не разграничивается» [9, с.85].

Однако анализ литературных источников установил, что ряд исследователей рассматривает эти понятия, как нетождественные друг другу, хотя и пересекающиеся.

Как правило, при этом термин «коммуникация» обозначает средства, которые необходимы для:

1) связи объектов материального и духовного мира;

2) процесса, передачи информации от человека к человеку;

3) передачи и обмена информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы [10].

Одна из важнейших задач коммуникации заключается в передаче опыта и знаний, необходимых для решения личных, образовательных и профессиональных задач, поиск, передача и сохранение знаний для саморазвития и самореализации.

Процесс общение же будет заключаться в обмене познавательной и аффективно-оценочной информации между людьми.

Основываясь на нравственных правилах и нормах принятых личностью, коммуникации в системе служат образованием коммуникативной культуры. Коммуникативная культура каждого человека является отличительной и уникальной особенностью личности. «Коммуникативная культура имеет универсальный характер в любой форме человеческой деятельности, культуре и цивилизации, но в то же время имеет специфические особенности, характерные для каждой из областей» [12].

Понятия «коммуникативная культура» широко используется в общей и специальной психологии, философии, лингвистике, педагогике, социологии и т.д.

В рамках философского подхода сущность понятия «коммуникативная культура» исследовали такие ученые как Ю. М. Лотман, В. С. Библер, М. М. Бахтин, М. С. Каган. В формате социально-педагогического явления и личностного качества педагога «коммуникативная культура» представлена в работах А. М. Виноградовой, Л. В. Грабаровской, И. И. Иванец, И. Э. Куликовской, И. А. Кумовой, Т. А. Марковой, Д. В. Менджерицкой, С. В. Петериной, Е. О. Смирновой, О. С. Ушаковой, Р. М. Чумичевой и др.

В области психологии социальные и этические проблемы коммуникации личности дошкольника изложены в работах Л. С. Выготского, М. В. Кларина, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, В. А. Петровского, Т. А. Репиной, А. Г. Рузской и др.; М. А. Викулина и Н. М. Смирнова рассматривают коммуникативную культуру как «уровень усвоения, принятия, применения и обогащения в повседневной практике общения норм, ценностей, знаний, умений в области эффективной коммуникации» [цит. по: 4]. С. М. Андреева и И. Б. Игнатова обозначают понятие «коммуникативная культура» в качестве лингвистических навыков и умений [8].

Понятие «коммуникативная культура» многоаспектно. В зависимости от предмета и цели изучения, в нем можно выделить несколько содержательных планов.

Ю. В. Жуков сформулировал 3 группы правил, основывающих коммуникативную культуру личности.

1. Правила коммуникативного этикета. Коммуникант как бы подтверждает своё право на участие в коммуникации, используя форму коммуникативного

этикета (например, очередность в представлении, выбор форму обращения, использование адекватных вариантов слов приветствия и прощании и т. д.)

2. Правила согласованности коммуникативного воздействия. Эти правила изначально дают понять коммуникантам, какой тип общения им предстоит реализовать: светский, ритуальный, деловой и т. д. Стоит учесть, что каждому типу коммуникации соответствует свой коммуникативный кодекс. Например, ритуальному общению соответствует кодекс заранее известного ритуала. Этот кодекс характеризуется правилом собственной компетентности и компетентности собеседника в области конкретного ритуала, а также строгое следование роли.

3. Правила самоподачи. С одной стороны, имеют под собой цель сформировать необходимое впечатление у других участников беседы, однако не менее значимая их роль заключается в конструировании собственного поведения в непредвиденной ситуации [6].

Ю. Н. Емельянов под понятием «коммуникативная культура» понимает «такой уровень сформированности межличностного опыта, то есть обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [5: 28–30].

В своих исследованиях коммуникативной культуры О. В. Гусевская отметила, что коммуникативная функция общения не может функционировать отдельно от всех остальных, другими словами, возможно только отметить большую значимость какой-либо из них [4].

Основными источниками приобретения коммуникативной культуры, в том числе коммуникативной компетентности, являются: соционормативный опыт народной культуры; знание языков общения, используемых народной культурой; опыт межличностного общения в непраздничной сфере; опыт восприятия искусства.

А. Г. Самохвалова трактует понятие «коммуникативная культура» через систему компонентов культурологического генезиса, таких как:

– культура эмоций, основанная на поведении индивида с учетом набор обстоятельств, которые соизмеримы с культурой коммуникантов.

– когнитивная культура, базируется на формах познания, с целью формулировать высказывания адекватные просходящим в реальности событиям.

– культура речи, основана на совокупности ЗУНов, направленных на решение коммуникативных задач [14].

Таким образом, мы можем предположить, что в зависимости от области применения, и с позиций разных наук (педагогики, психологии, лингвистики и др.), встречается множество определений термина «коммуникативная культура». Также можно отметить, что понятия «коммуникативная культура» и «культура общения» не являются тождественными при рассмотрении их с точки зрения педагогической науки. Несмотря на различие подходов к определению исследуемых понятий, существуют и точки соприкосновения.

Так, «коммуникативная культура» и «культура речевого общения» рассматриваются как один их компонентов общей культуры человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2002. – 416 с.
2. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 201–222.
3. Викулина М. А. Культура общения в студенческой среде вуза [Текст]: монография / М. А. Викулина, Н. М. Смирнова; М-во образования и науки РФ, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Нижегородский гос. технический ун-т им. Р. Е. Алексеева, Заволжский фил. НГТУ им. Р. Е. Алексеева. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. технический ун-т им. Р. Е. Алексеева, 2010. – 113.
4. Гусевская О. В. Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности // «Ценности и смыслы» / О. В. Гусевская. – М. – 2009. – № 1. – С. 131–141.
5. Емельянов Ю. Н Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. … докт. психол. Наук / Ю. Н. Емельянов. – 2001. – 183 с.
6. Жуков Ю. М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю. М Жуков // Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. –Москва: Изд-во Московского университета, 2011. –210 с.
7. Ильяева И. А. Информационно-коммуникативная культура личности: учебное пособие / Ильяева И. А., Маркова В. Н., Одинцова Т. С. – Губкин: Уваров В. М., 2009. – 220 с.
8. Игнатова И. Б. Коммуникативная культура языковой личности студентов-филологов / И. Б. Игнатова, С. М. Андреева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Белгор. гос. ун-т. - Белгород: Белгор. гос. ун-т, 2004. – 197.
9. Колмогорова Л. А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учебное пособие / Л. А. Колмогорова. – Барнаул: АлтГПУ, 2015. – 231 с.
10. Мележик О. В. Основные подходы отечественных и зарубежных ученых к определению понятия «коммуникативная культура» // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 174. С. 108–115. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-174-108-115.
11. Петровская Л. А. Общение-компетентность-тренинг [Текст]: избранные труды / Л. А. Петровская; ред.-сост. О. В. Соловьева. – Москва: Смысл, 2007. – 686 с.
12. Рузская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М., 1989. – 216 с. 54. Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш.

пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

13. Руденский Е. В. Социальная психология: Курс лекций. – М.: ИНФАМ; Новосибирск: ИГАЭиУ, 1998. – 224с.

14. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учебно-методическое пособие / А. Г.Самохвалова. – Санкт-Петербург: Речь, 2013. – 432 с.

15. Тищенко В. А. Формирование коммуникативных умений // Педагогические науки. – 2004. – №3.

Хасанова Л.И.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

В статье представлен анализ такого аспекта современной системы образования, как формирование управленческой компетенции. Было выявлено, что в рамках перехода от знаниевой модели и обновления образования к умению решать возникающие задачи, они играют ключевую роль, так как предполагают активную роль студента и формируют навыки самоорганизации и самоконтроля. Современными отечественными учеными дается схожее определение управленческой компетенции как совокупности качеств, позволяющих эффективно выполнять управленческую деятельность. Учеными также обозначается необходимость преобразований в системе образования, направленных на активизацию студентов в процессе обучения. В качестве элемента таких преобразований авторами данного исследования рассматривается проектная технология обучения, реализуемая в форме проектного офиса. В ее рамках определены следующие функции педагога: организаторская, координирующая, консультационная, мотивационная и аналитико-оценочная.

Ключевые слова: управленческая компетенция, управленческая компетентность, проектная деятельность, проект, организаторская функция, координирующая функция, консультационная функция, мотивационная функция, аналитико-оценочная функция.

На сегодняшний день в Российской Федерации основным стандартом, утвержденным на законодательном уровне и регулирующим образовательные программы высшего образования в стране, является Федеральный государственный стандарт (ФГОС). Согласно ФГОС, для оценки успешности образовательных программ, а также для составления программ с учетом специфических требований направлений, необходимо использовать

компетентностный подход. Смыслообразующими для компетентностного подхода являются такие категории как «компетенция» и «компетентность».

Во ФГОС ВО для всех направлений подготовки командная работа и лидерство, а также самоорганизация и саморазвитие представлены в числе универсальных компетенций, которыми должны обладать все бакалавры. Безусловно, данные компетенции являются основополагающими для управленческой деятельности.

Рассматривая вопрос о формировании управленческих компетенций студентов-бакалавров, стоит углубиться в историю возникновения и использования самих терминов «компетенция» и «компетентность». Согласно словарю Merriam-Webster, первые употребления слова «competency» в значении «обладание достаточными знаниями или умениями» датируются началом 17 века. В свою очередь в психолого-педагогической литературе, по мнению Ю. С. Костровой, термин «компетенция» получает распространение только в 60-70-е годы 20 века в трудах американских авторов [9]. К тому же времени относится выделение управленческих или менеджерских компетенций в особую группу профессиональных компетенций.

Д. В. Булгакова в своей работе отмечает, что слова «компетентность» и «компетенция» существовали в качестве синонимов в разных европейских языках. В русском же языке слово «компетентность» отсутствовало, и поэтому при заимствовании утратило свою многозначность, закрепившись в значении знания и практического опыта в конкретной сфере, круга полномочий, которые определены должностными инструкциями [3].

Вопрос о синонимичности понятий «компетенция» и «компетентность» до сих пор является спорным среди ученых. А. В. Хуторской определяет компетенцию как социально заданную норму, применимую к оценке образовательной подготовке ученика [13]. Он, в отличие от таких авторов как В. А. Болотов, В. С. Леднев, М. В. Рыжаков, В. В. Сериков, разграничивает данное понятие с понятием «компетентности». Его определение компетентности предполагает уже сформировавшуюся личную характеристику, указывающую на овладение той или иной компетенцией.

В своих работах И. А. Зимняя также отмечает самостоятельность термина «компетентность». Компетенция рассматривается в качестве основы для формирования компетентности и определяется как «внутреннее потенциальное когнитивное образование, актуализируемое затем в деятельности» [6]. Также автор обращает внимание на емкость термина «компетенция» и его широкое понятийное содержание, которое может быть произвольно задано, описывает эту особенность наряду с другими предпосылками включения компетентностного подхода в систему образовании в России.

Вопрос об обновлении образования и переходе от традиционной системы к системе, которая бы акцентировала внимание на развитии у обучающихся общих и предметных компетенций, широко рассматривался и другими отечественными учеными. В. А. Болотов и В. В. Сериков в своих рассуждениях

о парадигмах образования представляют компетентностный подход в первую очередь как оппозицию к предметно-знаниевой модели, которая предполагает, что целью процесса образования является передача учащимся определенного объема фактических знаний, которые они должны запомнить и воспроизвести. Критика знаниевой парадигмы связана, в первую очередь, с высокой скоростью обновления и устаревания знания в современном мире, а также с пассивной ролью ученика в процессе обучения. В работе подробно описывается противопоставление предметно-знаниевого образования и образования, которое направлено на формирование у выпускников высших учебных заведений деятельно-творческого аспекта или умения решать различные возникающие задачи.

Таким образом, задачи формирования активной позиции будущего специалиста, его адаптивности к условиям постоянно меняющейся образовательной и профессиональной среды, способности к самостоятельной оценке собственных сильных и слабых сторон, а также саморегуляции, подводят нас к необходимости развития навыков самоорганизации. Это, в свою очередь, позволяет рассматривать управленческие компетенции в качестве основополагающих элементов современной парадигмы высшего образования, а их формирование приравнивать к главным задачам.

Среди отечественных ученых первыми в своих трудах обратились к вопросу управленческих компетенций Дж. М. Иванцевич и А. А. Лобанов, а также С. В. Шекшня и Т. Ю. Базаров [2], которые определяют понятие компетенции в целом как способность сотрудника выполнять определенные производственные функции, в качестве примеров реализации управленческих компетенций приводится решение управленческих проблем и их влияние на окружающих.

Е. И. Кудрявцева Е. А. Скораева, А. И. Лыжин и О. В. Тарасюк рассматривают управленческие компетенции в непосредственной связке с выполнением руководящей работы, описывая понятие «как совокупность качеств, необходимых для эффективного осуществления управленческой деятельности, а именно мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих, выраженных в поведении» [10].

В своих исследованиях управленческих компетенций у обучающихся высших учебных заведений Р. Р. Алиева, Х. М. Мартазаное и И. А. Магомедов дают более расширенное определение данному понятию, представляя его как набор характеристик, позволяющих выпускнику достичь успеха в его профессиональной деятельности в условиях конкурентной среды, а также решать поставленные управленческие задачи и добиваться высоких результатов. В свою очередь формирование менеджерской компетентности связывается учеными с процессом создания целостного облика личности, становления человека как социального существа, подверженному влиянию различных факторов. В своей работе авторы в качестве одного из ключевых факторов, способствующих данному процессу, определяют активное вовлечение студента

в образовательный процесс и его самостоятельную коммуникативную деятельность [1].

О. Д. Полежаева в своей работе оперирует схожим с управленческой компетенции понятием управленческой компетентности, характеризуя его как «профессиональную квалификацию, которая определяет успешность действий менеджера и выступает фактором усовершенствования процесса управления организацией». По мнению автора, для формирования у студентов данной компетентности в вузовскую образовательную среду необходимо ввести новую педагогическую технологию, базирующуюся на принципах дифференциации и индивидуализации, а также имеющую четкую модель оценки степени развития управленческих компетенций на разных уровнях [12].

О роли инновационных образовательных методик в процессе формирования менеджерских компетенций студента-бакалавра пишут также А. А Клюшин и И. Ю. Первухина. Важными в процессе обновлении образовательного процесса, по их мнению, являются 4 фактора, включающие в себя [8]:

1. составление образовательной методики на базе актуальной информации и с учетом нововведений;

2. решение организационных вопросов, таких как составление учебного графика с учетом особенностей психики обучающихся;

3. приоритизация интерактивной формы обучения, предполагающей активное взаимодействие студента с преподавателем и другими студентами;

4. применение приобретенных знаний и умений на практике – участие во внеучебной деятельности, связанной с менеджментом: в конкурсах, стажировках и т. д.

Резюмируя актуальные исследования отечественных ученых, можно выделить следующие векторы желаемых образовательных преобразований: вовлеченность студента в процесс образования и его активная роль, продуктивная коммуникация с преподавателем и другими студентами, а также присутствие практического компонента.

Реализацию данных стратегий можно представить в форме различных образовательных технологий:

1. проектное обучение, в рамках которого студенты работают над решением реальных проблем или над созданием конкретных продуктов. Это может быть разработка бизнес-плана, управление командой, организация мероприятий и т. д. Этот метод развивает практические навыки управления, а также самостоятельность, креативности и исследовательскую активность [4].

2. кейс-метод – методика, основанная на анализе реальных бизнес-ситуаций. Обучающимся предлагается изучить конкретный случай, проанализировать проблемы и предложить решения, основываясь на своих знаниях и опыте. Этот метод способствует развитию критического мышления, аналитических навыков, навыков принятия управленческих решений.

3. ролевые игры и симуляции, в рамках которых студентам предлагается играть определенные роли в симулированных ситуациях. Например, они могут принять роль руководителя или участника команды и решать задачи, связанные

с управлением. Это помогает развить навыки командной работы, лидерства и принятия решений в условиях неопределенности.

4. Интерактивные лекции и дискуссии: вместо традиционных лекций преподаватель может использовать интерактивные форматы, такие как групповые обсуждения, дебаты, круглые столы и т. д. Это позволяет студентам активно участвовать в образовательном процессе, обмениваться мнениями и развивать навыки коммуникации и аргументации.

5. Стажировки и практики: предоставление будущим специалистам возможности для прохождения стажировок и практик в организациях помогает им применять свои знания в практической работе и приобретать реальный опыт управления.

На наш взгляд, кейс-метод, а также методы ролевых игр и дискуссий не обладают достаточной практической составляющей. В процессе реализации данных технологий решение проблем и задач происходит в рамках аудитории, то есть в условиях, далеких от реальных, теоретический материал закрепляется в форме абстрактных представлений. С другой стороны, модели проектной деятельности и стажировки представляют наибольший потенциал в решении проблемы вовлечения студенческой молодежи в образовательный процесс. Однако при сопоставлении этих двух моделей становится очевидно, что стажировки и практики представляют более сложную в организационном плане форму обучения, так как предполагают временный выход студента из общего образовательного процесса ввиду длительного срока их прохождения (от 2 недель), а также наложения на учебный график. В свою очередь проектную деятельность возможно реализовывать в рамках образовательной дисциплины или в качестве внеучебной деятельности студента-бакалавра. Помимо этого, решение конкретных социально значимых и практико-ориентированных задач в ходе проектного обучения требует активного вовлечения учащихся в процесс обучения. Это повышает их мотивацию и интерес к изучаемым предметам.

Еще одним немаловажным фактором является широкое применение проектной формы работы как в коммерческой отрасли, так и в государственных учреждениях, а как следствие, высокий уровень спроса на специалистов, имеющих опыт проектной деятельности.

Исходя из вышеперечисленных утверждений, мы определили проектный метод обучения как наиболее продуктивный в рамках современных тенденций образования, при котором поставленные цели достигаются преимущественно через реализацию проектов. Проект, в свою очередь, является комплексом взаимосвязанных мероприятий, направленных на создание уникального результата в условиях временных и ресурсных ограничений.

Как было отмечено ранее, управленческая компетенция представляет собой совокупность различных навыков, которые должны формироваться в ходе процесса обучения. Список навыков достаточно широк и вариативен, однако в качестве ключевых можно выделить такие, как навык принятия решений, самоорганизация, планирование и т. д. Выявляя роль проектной деятельности в развитии навыка планирования и управления временем можно отметить работу

по определению студентами цели проекта и задач для ее осуществления, а также разработки подробного и эффективного в условиях временных и ресурсных ограничений плана действий с задействованием специализированного программного обеспечения, такого как, к примеру, диаграмма Ганта. Решение этих задач способствует развитию умений составить план и выявить факторы риска, которые могут повлиять на достижение поставленных целей [5].

Далее подробнее обратимся к ресурсному управлению: команда проекта сталкивается с ограниченными ресурсами, такими как время, бюджет, персонал и материалы. В ходе работы обучающимся нужно провести их анализ и оценку, то есть определить потребности на этапах инициирования и планирования жизненного цикла проекта, чтобы оценить затраты и составить бюджет проекта, а также приять решение по грамотному распределению между различными задачами и участниками команды в соответствии с приоритетами [7]. В этом случае проектная деятельность помогает развить навыки управления ресурсами и поиска альтернативных решений при ограниченных средствах.

Формирование готовности принятия решений является еще одним показателем успешности проектной технологии образования. Так, реальные проекты и их реализация могут быть сопряжены со сложными ситуациями различного характера, требующими принятия стратегических решений, иногда в кратчайшие сроки. Перед студентами ставится необходимость учитывать различные факторы, взвешивать альтернативы и брать на себя ответственность за выбор оптимальных решения для достижения целей проекта. Такая деятельность среди прочего способствует развитию критического мышления.

Наконец, в ходе работы над проектом студенты-бакалавры должны отслеживать прогресс, контролировать выполнение задач ответственными лицами, анализировать результаты контрольных точек и вносить корректировки при наличии существенных отклонений и рисков. Таким образом, проектная деятельность развивает у обучающихся навыки самоконтроля и контроля команды, а также помогает реализовывать организационные навыки.

Далее перейдем к рассмотрению роли педагога в организации работы студентов над проектами. По нашему мнению, такая форма обучения предполагает тесное взаимодействие и коммуникацию обучаемого и обучающего [11]. Так, педагог берет на себя выполнение таких функций, как:

1. организаторская – педагог создает условия для вовлечения студентов в проектную деятельность, может также сформулировать и предъявить свои требования к содержанию и целям проекта.

2. координирующая – педагог координирует работу участников проекта, обеспечивает взаимодействие и сотрудничество между ними. Он помогает разрешать конфликты, стимулирует командный дух и обеспечивает согласованность действий всех участников.

3. консультационная – педагог предоставляет студентам необходимые знания, а также методологическую поддержку в процессе выполнения проекта. Он помогает разработать план исследования, проанализировать

и интерпретировать полученные результаты, а также предлагает рекомендации и советы для успешной реализации проекта.

4. мотивационная – педагог стимулирует студентов к активному участию в проектной работе и самостоятельному поиску знаний. Он вдохновляет студентов на творчество, поощряет их инициативу и помогает преодолевать трудности, с которыми они могут столкнуться в процессе работы над проектом.

5. аналитико-оценочная – педагог оценивает результаты проектной работы и дает обратную связь. Он анализирует достижения обучающихся, оценивает качество их исследования, презентаций и других продуктов проекта. Педагог также помогает студентам в процессе самооценки осознавать свои успехи и учиться на своих ошибках.

Перечисляя данные функции и определяя значимую роль педагога в процессе организации проектной деятельности студентов-бакалавров, нельзя не отметить, что высокая степень самоуправления студентов в процессе работы над проектом является залогом успешного формирования у обучающихся необходимых компетенций.

Широкий спектр задач и требований, которые ставятся перед педагогом в процессе курирования проектной деятельности обучающихся, зачастую является фактором низкой популярности данного метода в образовательной среде. Организация проектной деятельности в высшем учебном заведении, пусть и в рамках одной дисциплины, подразумевает работу с несколькими проектами одновременно, по каждому из которых ожидается получение подробной и развернутой обратной связи.

Данный вид деятельности включает в себя и множество других задач. Например, коммуникацию: проекты требуют сотрудничества и коммуникации между участниками команды, клиентами, руководством и другими заинтересованными сторонами. В процессе работы над продуктом студенты учатся эффективно общаться, выражать свои идеи, слушать и учитывать точку зрения других людей, решать конфликты и добиваться согласия. Это способствует развитию навыков коммуникации и межличностного взаимодействия.

Все эти аспекты проектной деятельности позволяют бакалаврам практиковаться и развивать управленческие навыки, которые могут быть полезными в будущей профессиональной деятельности не только руководителя или управленца, но и ценного всесторонне развитого специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Р. Р., Мартазанов Х.М., Магомедов И. А. Формирование управленческих компетенций, обучающихся в условиях вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №3 (82). – С. 236–238.

2. Базаров Т. Ю. Компетенции будущего: квалификация, компетентность (критерии качества)? // Открытый университет. – М.: 2003. – С. 510–539.

3. Булгакова Д. В. К вопросу о дифференциации понятий «компетентность» и «компетенция» в образовании // Гаудеамус. – 2021. – №2 (48). – Т. 20. – С. 25–30.

4. Быстрова Н. В., Уракова Е. А. Технология проектной деятельности как ведущая форма обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78-1. – С. 83–85.

5. Егоров Г. Г., Дубовикова Е. Ю. Проектное планирование в современном образовании // Вестник Воронежского государственного университета инженерных технологий. – 2022. – №1 (91). – Т. 84. – С. 356–364.

6. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – №6. – С. 2–10.

7. Исаева М. А. Проектная деятельность студентов ВУЗа как основа формирования исследовательской культуры // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-3. – С. 69–72.

8. Клюшин А. А., Первухина И. Ю. Актуальность формирования управленческих компетенций студентов посредством инновационной образовательной методики // StudNet. – 2020. – №1. – С. 7–14.

9. Кострова, Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. – 2011. – № 12 (35). – Т. 2. – С. 102–104.

10. Кудрявцева Е. И., Скораева Е. А., Лыжин А. И., Тарасюк О. В. Современные подходы к определению структуры управленческих компетенций руководящего персонала // Высшее образование сегодня. – 2021. – №1. – С. 11–14.

11. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.

12. Полежаева О. Д. Развитие управленческих компетенций студентов экономических специальностей // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75–1. – С. 115–118.

13. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 415 с. – С. 111.

РАЗДЕЛ II
ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Зиннурова А.Р.
ГБНОУ СПбГДТЮ, Санкт-Петербург, Россия

ЭЛЕМЕНТЫ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЧЕТАНИИ С ПРИНЦИПАМИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУРСУ «ГИДЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ» В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье предложены различные формы работы на практических занятиях для будущих гидов-переводчиков с применением игровых технологий. Представлены упражнения с игровым компонентом для развития речевых умений учащихся. Предложены игровые приемы при работе с текстом. Основным материалом для статьи послужил обширный практический опыт автора, анализ существующих игротехник, а также анализ исследований, посвящённых принципам предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Интеграция изучения предметов гуманитарного цикла с иностранным языком способствует более прочному усвоению содержания различных дисциплин, а внедрение игровых приёмов позволяет снизить когнитивную нагрузку на обучающихся.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, английский для специальных целей, обучение английскому языку, игровые технологии.

В данной статье представлены практические задания, формы и методы из арсенала игровых технологий, которые возможно использовать в процессе обучения английскому языку учащихся в учреждении дополнительного образования.

Игра, в самом широком смысле этого слова, остаётся неотъемлемым и даже необходимым атрибутом нашей жизни. «…Истинная, чистая игра сама по себе выступает как основа и фактор культуры» [5]. Игровые приёмы также стимулируют мотивацию учащихся непосредственно на занятии.

Мотивация – движущая сила не только прогресса, но и развития каждого отдельного человека. Изучение иностранного языка предполагает наличие мотивированного запроса на данный вид деятельности. Тем не менее, для более успешного процесса усвоения иноязычного способа общения следует поддерживать уровень мотивации студентов. В педагогической литературе одним из мотивирующих факторов широко признанным является игровой элемент в процессе обучения.

В процессе обучения элементы игры особенно эффективно использовать при повторном предъявлении материала, закреплении ранее пройденного, при активизации лексических единиц. Ситуация игры помогает увеличить степень вовлеченности каждого обучающегося в группе в сам процесс обучения.

Курс по обучению гидов-переводчиков предполагает использование принципов CLIL – предметно-языкового интегрированного обучения. Это связано с тем, что будущему гиду необходимо владеть обширным спектром знаний по истории и культуре Санкт-Петербурга и в дальнейшем уметь изложить информацию о городе на английском языке. На каждом занятии происходит как отработка речевых навыков и умений, так и закрепление знаний о том или ином аспекте исторической науки.

В процессе развития навыков аудирования параллельно уделяется внимание контролю лексических навыков. При изучении лексики в рамках темы «Внутренная политика России в 18 веке» совершенствуются также навыки аудирования с целью извлечения специальной информации. На занятии учащиеся смотрят двухминутное видео «Era of Palace revolutions» (Эпоха дворцовых переворотов). До просмотра предъявляются вопросы к видео, на часть которых учащиеся могут ответить ещё до просмотра. На втором этапе работы с видеоматериалом учащиеся знакомятся с лексикой по теме; после семантизации каждого выражения производится анализ англо-русских соответствий в русской и британской историографиях. Далее проводится игра «Кто быстрее поднимет руку». До показа видео учащиеся должны ознакомиться со списком из двенадцати слов (количество слов может варьироваться по усмотрению преподавателя). Во время второго просмотра видео нужно поднимать флажок в руке в момент произнесения в фильме слова из списка. Данное упражнение вносит не только элементы веселья, но и соревновательности. Студенты активно и эмоционально включаются в игру, после просмотра видео активно обсуждали этапы истории России. Естественно, что как тематика видеоряда, так и количество лексических единиц варьируется самим преподавателем.

Использование элементов игры возможно также для развития одного из важнейших видов речевых умений – говорения. Обучающимся дается задание написать диалог на английском языке между Екатериной II и одним из её фаворитов. В качестве образца для возможного диалога предлагается материал с информационного портала Арзамас – «Тиндер для императрицы». Затем нужно на английском языке провести с избранником исторически обоснованную беседу для того, чтобы роман состоялся.

При работе с текстом также используются различные игровые приемы. Прием «Ассоциограмма" – педагог дает ключевое слово или заголовок текста, учащиеся записывают вокруг него все возможные ассоциации, обозначая стрелочками смысловые связи. Этот прием позволяет актуализировать уже имеющиеся знания, активизировать познавательную деятельность учащихся и мотивировать их на дальнейшую работу с текстом. Например, в качестве такого заголовка может выступить тема «Era of Palace revolutions».

Прием «Слова-табу». Педагог выбирает слова из текста, которые нужно объяснить по-своему, при этом некоторые слова (обычно это два-три слова) нельзя использовать при толковании выбранных слов.

В процессе чтения учащиеся ведут диалог с текстом: задают вопросы, прогнозируют ответы, проверяют себя по тексту. Возникает читательская интерпретация. На этом этапе работы используются достаточно традиционные методы и приемы, однако соревновательный момент привносит в упражнения элемент игры.

1. Кто первый вставит пропущенные слова

2. Задать вопросы к выделенным словам. Вопросы могут быть и специальные и уточняющие. Кто задаст больше вопросов.

3. «Дневник двойных записей» - запись личных комментариев к тексту. В первую колонку записывают фразу или слово, которые привлекли внимание. Во второй колонке поясняют, почему эта фраза, слова привлекли его внимание.

4. Замена на синонимы. Нужно заменить синонимами как можно большее количество слов. Данное упражнение направлено на более углубленное языковое понимание текста. Ожидается, что ученикам будет проще передать текст своими собственными словами и выйти на более свободный уровень монологического высказывания.

5. Просто упростить. Этот прием похож на предыдущий, но нужно максимально упростить синтаксис текста, в каждом предложении оставить минимальное количество слов.

На этапе работы с текстом после прочтения происходит обсуждение идейного и смыслового содержания текста. На этом этапе представляется возможным применять следующие приемы:

1. Придумать новый заголовок к тексту

2. Ментальная карта текста, диаграмма связей, отражающих системные связи между целыми и частями текста. С помощью ментальных карт можно структурировать любой материал – от простого до сложного.

3. Прием «Картинка-шифр». Учащимся предлагается зашифровать текст в картинки или пиктограммы.

4. Прием «Цифрографика и геометрия». Данный приём подходит для текстов с большим количеством данных. В отличие от предыдущего приема, учащиеся как бы конспектируют текст в цифрах и геометрических фигурах.

5. Игра в стили. Учащиеся преобразуют текст так, чтобы он был похож на текст в научном, либо публицистическом стиле, либо на стиль сказки.

6. Пересказ по кругу. Учащиеся пересказывают текст по цепочке. Каждый произносит по одному предложению. Первый человек начинает, второй продолжает и так далее.

7. Таблица из ключевых слов и фраз-ориентиров. Учащиеся выделяют смысловые единицы текста и графически их оформляют в определенном порядке в зависимости от содержания (цепочка событий, лента времени).

Помимо игровых технологий, большим мотивационным «подспорьем» являются задания, где студентам предлагается самостоятельно составить

собственные игры, викторины, упражнения. Поощрение самостоятельной подготовки заданий также способствует фиксации достижений в процессе обучения иностранному языку. Создание и структурирование собственного «портфолио» позволит учащемуся самостоятельно систематизировать и анализировать результаты своих практических работ.

Интеграция игровых технологий и принципов предметно-языкового интегрированного обучения направлена как на развитие компетенций в области английского языка, так и на углубленное овладение понятиями исторической науки. Принципы CLIL предполагают, что иностранный язык выступает в качестве инструмента при обсуждении содержания изучаемого предмета с целью его более глубокого понимания. Данная стратегия способствует развитию такого вида речевой деятельности, как говорение. Студенты учатся выражать свои мысли на английском языке, развивается беглость и грамотность речи; учащиеся также понимают, что повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции предоставляет больше возможностей расширять и углублять знания, удовлетворяя свои познавательные интересы. Способность понять и оценить содержание предмета, конкретной темы с новой лексикой непосредственно связана с уровнем владения иностранным языком.

Выбор игровых методов обучения оправдан тем, что в процессе игры происходит положительное изменение психологического климата в классе, формируется доброжелательное отношение, наблюдается рост мотивации через интерес к тому, что происходит в классе во время занятия. Следует отметить, что игровые приемы и формы обучения в сочетании с принципами CLIL способствуют не только снятию когнитивной нагрузки, но и развитию необходимых языковых умений и навыков.

В заключении можно отметить, что сочетание игровых приемов и подходов предметно-языкового интегрированного обучения по сравнению с традиционными методами имеет ряд преимуществ в формировании англоязычной коммуникативной компетенции у обучающихся. Привнесение игровых компонентов позволяет не только разнообразить сам ход занятия, но и создаёт благоприятную психологическую атмосферу. Использование интегрированного предметно-языкового подхода (CLIL) подразумевает использование интерактивных заданий в сочетании с игровыми элементами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власенков А. И. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи : учеб. пособие для 10–11 классов общеобразоват. учреждений / А. И. Власенков, Л. М. Рыбченкова. – М.: Просвещение, 2014.

2. Гвоздева И. Формирование культуроведческой компетенции учащихся в рамках диалога культур на уроках родного языка и литературы в условиях внедрения ФГОС / И. Гвоздева // infourok.ru: сайт для учителей. – URL: https://infourok.ru/formirovanie-kulturovedcheskoy-kompetenciiuchaschihsya-v-ramkah-dialoga-kultur-na-urokah-russkogo-yazika.html (дата обращения: 13.11.2023).

3. Образовательный портал Арзамас. //www.arzamas.academy/materials/975 (дата обращения: 13.11.2023).

4. Салехова Л. Л., Григорьева К. С., Лукоянова М. А. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL: учебно-методическое пособие / Л. Л. Салехова, К. С. Григорьева, М. А. Лукоянова. – Казань: КФУ, 2020.

5. Хёйзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры./Пер. с гол. Д. В. Сильвестрова – М., 1997.

6. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

7. Meyer O. Towards quality — CLIL: successful planning and teaching strategies. //Pulse.2010. №33 // https://www.researchgate.net/publication/-47734355_Towards_quality_CLIL_Successful_planning_and_teaching_strategies (дата обращения: 13.11.2023).

Линь Лиюань

Томский государственный университет, Томск, Россия

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEDIUM OF EFL TEACHING IN UNIVERSITY IN CHINA

This research is based on constructivist theory, ecological teaching theory, and hierarchical teaching methods of EFL in university in the digital education environment, combined with the teaching requirements and training objectives of EFL courses in university, as well as the personalized English learning situation and improvement needs of students, to construct a teaching EFL model that combines digital information technology with self-directed learning in university English classrooms.The research method of comparative analysis is used to explore the importance of EFL teaching mode in the digital environment and to propose a feasible path for the construction of EFL teaching mode in university in China.

Keywords: constructivist theory, ecological teaching theory, hierarchical teaching methods of EFL, in the digital education environment, EFL teaching mode in university.

1. Theoretical foundations

1.1. Constructivist Teaching Theory

Constructivist teaching theory originated from Dewey and Vygotsky's experiential foundation theory, as well as Piaget's subject object interaction theory, emphasizing the bidirectional construction of knowledge and experience. Constructivism holds that knowledge is not imparted by teachers, but rather acquired by learners in a certain context or socio-cultural context through the help of others (including teachers and learning partners) in the process of acquiring knowledge, using

necessary learning materials, and constructing meaning [1]. The main viewpoints on the impact of EFL teaching in the digital environment include:

a. Knowledge view: Knowledge is an explanation, assumption, or hypothesis that people have about the objective world. It is not the ultimate answer to a problem, but it will constantly change, sublimate, and rewrite with the deepening of people's understanding, resulting in new interpretations and hypotheses. The true understanding of knowledge can only be constructed by learners themselves based on their own experiential background, depending on the learning process in specific situations. Otherwise, it is not called understanding, but rather rote memorization or rote learning, which is a passive copying style of learning.

b. Learning perspective: Learning is not passively receiving information stimuli, but actively constructing meaning. It is based on one's own experience and background, actively selecting, processing, and processing external information to obtain one's own meaning. External information itself has little meaning, meaning is built by learners through the repeated and two-way interaction process between new and old knowledge experiences. Therefore, learning is not like the "stimulus response" described by behaviorism.

c. The teacher-student interaction perspective: "student-centered, with teachers playing the role of organizers, guides, helpers, and facilitators throughout the entire teaching process, utilizing learning environment elements such as context, collaboration, and conversation to fully unleash students' initiative, enthusiasm, and initiative, ultimately achieving the goal of effectively constructing the meaning of the knowledge they are currently learning."

d. Learning Environment View: Learners acquire knowledge through the construction of meaning in a certain context, with the help of others, such as collaboration, communication, and the use of necessary information between individuals. The ideal learning environment should include four parts: context, collaboration, communication, and meaning construction, which helps students construct meaning during the learning process is to help them achieve a deeper understanding of the nature, laws, and internal connections between the things reflected in the current learning content and other things.

Therefore, classroom teaching based on constructivist learning views integrates factors such as learners, teachers, educational information, educational media, educational goals, and educational processes into an organic system, and forms knowledge transmission and various ability cultivation in the specific teaching activities of the classroom.

1.2. Ecological Teaching Theory

Ecological teaching refers to placing teaching activities in a natural, harmonious, equal, and open system, where teachers and students participate together, promote each other, and achieve the organic integration of knowledge and abilities [4]. The connotation of ecological teaching mainly includes the following aspects:

a. Holistic: Ecological teaching emphasizes the interaction and influence between various elements in the teaching system, emphasizes the overall function, and pursues the harmonious coexistence of various elements within the system.

b. Openness: Ecological teaching advocates an open, diverse, and inclusive teaching environment, encourages students to expand their thinking, unleash creativity, and achieve personalized development.

c. Balance; Ecological teaching strives to achieve a balanced development of knowledge and abilities, theory and practice, teaching and research, and other aspects, in order to cultivate high-quality talents with comprehensive development.

d. Sustainability: Ecological teaching focuses on cultivating students' sustainable development abilities, enabling them to have lifelong learning and self-development abilities in their future learning and work.

From this, it can be seen that the ecological teaching theory mainly focuses on the coordination of various factors in teaching, as this directly determines the quality of education.

Hierarchical teaching

Hierarchical teaching method is a teaching method in which teachers implement targeted layered teaching in situations where there are significant differences in student knowledge foundation, intellectual factors, and non intellectual factors, in order to achieve different levels of teaching objectives. The theoretical basis of hierarchical teaching method has existed for a long time, such as "teaching according to individual needs" and "tailoring to individual needs". There are also some representative scholars abroad, such as the famous educator Bloom's "Mastery of Learning Theory", who advocates "giving students enough learning time and enabling them to acquire scientific learning methods [2]. Through their own hard work, they should be able to master the learning content. The famous Soviet educator Babansky's "Teaching Optimization Theory" explains that the optimization of the teaching process is to choose a teaching plan that can enable teachers and students to achieve the best teaching effect and implementation with the least necessary time and energy. The key to the idea of "comprehensive and harmonious development of human beings" proposed by the famous Soviet educator Sukhomlinsky is to achieve the indivisibility of comprehensive and harmonious human beings. The specific steps are as follows: Firstly, multiple aspects of education should complement each other;

Secondly, personality development should adapt to social needs; Thirdly, provide students with disposable time; Fourthly, respect self-education.

The Construction of EFL Teaching Model in university in Digital Environment

The constructivist teaching concept requires highlighting the subjectivity of students and the leading role of teachers; ecological teaching focuses on the coordination mechanism of various factors in the teaching process; hierarchical teaching emphasizes differentiated teaching based on the actual English learning situation and individual characteristics of students, and teachers make individual and objective evaluations. In the digital environment, teachers need to play the roles of guides and facilitators, handing over the power of discourse to students. Therefore, teachers should create a appropriate learning environment for students in teaching, provide them with abundant resources and appropriate help and support, promote students' self construction significance, stimulate their spontaneity and initiative, and

cultivate problem-solving abilities. Therefore, this article constructs a hybrid teaching model for English in university in the digital environment - a layered classroom teaching and a deep integration model of self-directed learning inside and outside the classroom, truly creating a high-quality English learning environment for students, and using formative evaluation to promote teacher teaching and student learning. This teaching model emphasizes the combination of differentiated teaching methods based on language knowledge taught by teachers and the guidance and supervision of students' self-directed learning in the digital environment. In the digital environment, teachers assign tasks and students engage in group discussions. At the same time, teachers combine formative evaluation with peer evaluation of students. Therefore, the EFL teaching model that combines self-learning and hierarchical classroom teaching based on the digital environment has played a leading role in the learning process for students and teachers. In the digital environment, students can learn independently outside of class, access various English resources, and engage in diverse communication between students, teachers and students, and between humans and machines in the classroom. Having a large amount of understandable language input before class as a foundation, and then using classroom time for language output teaching, is itself the most effective way to regulate student language input and output. In addition, this teaching model emphasizes the importance of cultivating autonomous learning strategies for students in the digital environment, enriches the research content of EFL teaching practice, and has practical significance for the reform of EFL teaching in university[3]. At the same time, fresh blood has been injected into the research on the integration of digital technology and EFL teaching, which plays a promoting role in achieving the goals of English curriculum reform in university, improving the quality of EFL teaching in the digital environment, and cultivating a large number of high-quality innovative foreign language talents with critical thinking and innovation abilities, which is conducive to promoting the smooth development of foreign language education in China.

Conclusion

The rapid development of digital technology, which prompts the continuous development of foreign language teaching theory research. This provides more possibilities for the reform of teaching methods in university English classrooms. The construction of a new type of EFL teaching model has also put forward higher requirements for university English teachers. Teachers must first change their teaching philosophy, and secondly, they must change their teaching methods. With the advent of the information age, teachers are no longer the sole owners and disseminators of knowledge. Their function should be to guide and motivate students to explore, discover, screen, and creatively use language structures independently. The role of teachers has shifted from being a traditional authority for transmitting knowledge to a mentor for student learning, becoming a senior partner or collaborator for student learning, promoting students to construct their own psychological patterns of knowledge and understanding, thereby increasing their ability to self-control the learning process. Once again, teachers must strengthen their theoretical and information technology learning, understand the general laws of curriculum design,

possess certain academic research abilities, proficiently master relevant skills in information technology, and have the ability to allocate resources reasonably. Only in this way can teachers provide students with effective resource information and correct guidance in academic research, and integrate the latest information resources into teaching, enabling students to build their own learning models.

REFERENCES

1. Li Xin, Fu Li.Research on English Teaching Models in Higher Education Institutions in the Digital Environment[J].Culture and Arts,2015(8).

2. Li Qin, Luo Lei, Li Fenghong.Exploring the Optimization of Hierarchical Classroom Teaching EFL in university in the Network Environment [J] China Academic Journal Electronic Publishing House, 2023 (10).

3. Li Bo.Research on the student oriented model of EFL teaching in application-oriented university from the perspective of "Internet plus" [J]. English Plaza, 2021 (35).

4. Zhang Bo.Research on the Construction of English Teaching Ecological Mode under the Background of "Internet plus" in university [J].Chinese Journal of Multimedia and Online Teaching (First Ten Days), 2020 (9): 96-98.

Василькова О.В., Перевощикова Н.А.

Удмуртский государственный аграрный университет, Ижевск, Россия

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ

Масштаб межкультурного взаимодействия в ходе глобализации и цифровизации современного общества стремительно увеличивается. Данные процессы диктуют необходимость активного использования мультимедийных средств при организации процесса обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов. Цель данной работы состоит в определении и описании методических условий подготовки студентов для эффективной и успешной межкультурной коммуникации на основе использования мультимедийных презентаций. Объектом исследования является процесс подготовки студентов неязыкового вуза к межкультурному взаимодействию. Методологическую основу исследования составляют положения и принципы личностно-деятельностного, коммуникативного, компетентностного, а также межкультурного иноязычного образования.

Подготовка специалистов в современных социально-экономических условиях настоятельно требует включение в образовательный процесс мультимедийных средств при обучении иностранным языкам, что способствует интенсификации и эффективности образовательного процесса, вносит важный вклад в создание межпредметных связей и приобщает к иной концептуальной картине мира.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция образовательные технологии, информационно-компьютерные технологии, мультимедийная презентация.

Сложившиеся в последние десятилетия социально-политические и экономические условия привели к серьезным изменения, среди которых усиление миграционных потоков, смешение населения, что ведет к частым межэтническим конфликтам. Остро встает проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждение интереса и уважения к ним. В данных условиях подготовка студентов технических специальностей к межкультурной коммуникации, развитие межкультурной компетенции будущих специалистов должны занимать приоритетное место в языковом образовании [1]. Учитывая процессы цифровизации и виртуализации современного общества, система обучения студентов неязыкового вуза профессиональному межкультурному общению должна быть ориентирована на электронную среду межкультурной коммуникации будущих специалистов. Электронную информационно-образовательную среду вуза необходимо рассматривать как неотъемлемый компонент образовательной системы [7]. На данный момент существует необходимость в дальнейших учебно-методических разработках использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для подготовки к межкультурной коммуникации и развития межкультурной компетенции специалистов. Будущий специалист должен владеть навыками использования информационных технологий для решения своих профессиональных задач, в том числе в ходе межкультурного взаимодействия для расширения языковых и страноведческих знаний [3]. Выполнения данной задачи невозможно без использования компьютера и компьютерных программ, которые в настоящее время рассматриваются как неотъемлемая часть языкового образования.

Межкультурная коммуникация – это взаимодействие культур, при котором они вступают в диалог, и происходит их актуализация, в результате чего проявляются общечеловеческое и специфическое каждой культуры [9: 35].

Межкультурная коммуникация раскрывает возможности познания культурной реальности и самого субъекта диалога культур, который выступает представителем определенной этнической общности или социальной группы [8]. Необходимость межкультурного обучения обусловлена целым рядом факторов: 1) геоэкономический мир и постнациональная реальность (геокультурные миры и транснациональная реальность); 2) международное сотрудничество и контакты людей, в том числе в повседневной коммуникации; 3) межкультурный обмен, в том числе с помощью новых информационных и коммуникативных технологий; 4) поликультурная реальность, мультилингвальный контекст; 5) лингвоэтнокультурная самоидентификация личности [4: 55].

Развитие межкультурной компетенции способствует успешной адаптации студентов неязыкового вуза не только на внутреннем рынке труда, но и расширяет их возможности на международном уровне [8]. Данный термин возник в рамках теории межкультурной коммуникации и подразумевает способность человека жить и успешно осуществлять свою профессиональную

деятельность в межкультурном контексте, в поликультурном мире, в условиях другой культуры [2]. В данном исследовании межкультурная компетенция понимается как комплексная категория, структура которой состоит из общекультурного, социокультурного, лингвосоциокультурного компонентов.

Подготовка к межкультурной коммуникации будет успешной, если будут учтены следующие условия: построение образовательного процесса на основе личностно-деятельностного и коммуникативного подходов; создание контекста профессиональной деятельности; учет индивидуальных особенностей студентов [2, 7].

Важным результатом формирования межкультурной компетенции студентов языкового вуза является формирование у обучающихся следующих качеств и свойств личности: 1) способности к непрерывному образованию (стремление расширять знания о культурной и социокультурной жизни страны изучаемого языка и родной страны); 2) межкультурной адаптации; 3) способности к рефлексии; 4) толерантности; 5) эмпатии. Данные качества и способности индивида в совокупности являются механизмами, способствующими реализации межкультурной коммуникации в ходе межкультурного общения [6].

Практика языкового образования показала необходимость использования потенциала новых технологий, способных обеспечивать средства поиска информации о культуре стран изучаемого языка, способствовать изучению иноязычных лингвокультурных реалий [3]. Проведенный анализ методической литературы выявил все возрастающую тенденцию к использованию в учебном процессе мультимедийных технологий. Однако необходимо всестороннее рассмотрение и выявление комплекса педагогических условий при использовании мультимедийных средств на занятиях по иностранному языку.

Под новыми информационными технологиями принято понимать «программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной техники, а также современных средств и систем информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации [5]. Важнейшую роль при этом играет компьютер.

За образовательными технологиями, реализуемыми с помощью средств информационно-вычислительной техники, закрепилось название образовательные информационно-коммуникационные технологии, а также новые информационные технологии.

Под мультимедийными технологиями (ММТ) понимают новые информационные технологии, обеспечивающие работу с анимированной компьютерной графикой, текстом, речью и звуком, неподвижными изображениями и движущимися видео. Характерной особенностью мультимедийных технологий является синтез текстовой, графической, аудио- и видеоинформации, анимации. В отличие от других программных средств на первое место здесь выходит сама информация. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам позволяют задействовать все три канала

восприятия информации: визуальный, слуховой, кинестетический. Такая особенность позволяет воспринимать обучающемуся информацию в удобной для него форме. Среди мультимедийных средств наибольшую популярность приобретают презентации, поскольку позволяют акцентировать внимание обучающихся на значимых моментах излагаемой информации, что способствует интенсификации процесса его усвоения.

К преимуществам мультимедийной презентации относятся: сочетание разнообразной текстовой аудио- и видео наглядности; возможность использования отдельных слайдов в качестве раздаточного материала; активизация внимания всей аудитории; обеспечение эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала; осуществление контроля за усвоением новых знаний и их систематизацией; экономия учебного времени.

Компьютерные презентации можно использовать на всех этапах обучения иностранному языку: на начальном и продвинутом, при этом суть ее не меняется, меняются лишь формы.

Использование мультимедийных презентаций на практических занятиях по иностранному языку дают возможность повысить уровень языковой подготовки студентов, разнообразить учебный материал и, в соответствии с профессиональной направленностью обучающихся, более эффективно выстраивать процесс обучения иностранному языку в соответствии с выдвигаемыми целями и задачами современного языкового образования. Следует также отметить повышение мотивации студентов к изучению иностранных языков. Происходит вовлечение студентов в самостоятельную работу.

Исследователи отмечают, что в образовательном процессе необходимо соблюдать компромисс между большим потоком информации и цифровизацией общества и традиционными формами обучения, что способствовало бы развитию аналитического и критического мышления. Поиск информации для современного поколения обучающихся не является сложностью, но не всегда на достаточном уровне сформировано умение анализировать поступающую информацию, находить главное и отсеивать второстепенное [7].

Презентация является неотъемлемой часть образовательного процесса не только в России, но и за рубежом. Овладение данной технологией предполагает умение работать с текстами различных жанров, владение стратегиями разных видов чтения (просмотровое, поисковое, аналитическое, критическое), умение отделять главную информацию от второстепенной, умение использовать определенные грамматические конструкции. Использование мультимедийных презентаций на занятиях по иностранному языку предполагает развитие всех видов речевой деятельности: говорения, чтения, письма и аудирования. Студенты также могут создавать презентации, которые они сопровождают устным докладом, текст которого пишут самостоятельно. При этом необходимо умение правильно структурировать текст, логично выстраивать высказывание, обладать развитыми грамматическими навыками. Преподаватель может ознакомить с выдвигаемыми требованиями по созданию

собственной презентации. В зависимости от уровня подготовленности обучающихся следует обсудить речевые конструкции, необходимые для устного сопровождения презентации. Представленную информацию можно обсудить в виде дискуссии или с помощью иных активных методов обучения.

Как показало наблюдение, можно отметить преобладание позитивных личностных изменений студентов: повышение интереса к иностранному языку, повышение мотивации к свободному владению языком; понимание значимости социокультурной и страноведческой эрудиции; развитие речевой культуры и культуры общения в Интернет, точный выбор коммуникационных стратегий. В позитивном режиме проходит формирование толерантного и эмпатийного отношения к другим культурам, отмечается рост уровня коммуникативных способностей, необходимых как для повседневного межкультурного взаимодействия, так и для будущей профессиональной деятельности. Интенсивное развитие информационных процессов и компьютерных технологий, глобализация образовательной среды свидетельствуют о необходимости дальнейшего совершенствования и развития системы подготовки специалистов на основе широкого внедрения новых информационно-коммуникационных технологий, повышения компьютерной грамотности всех участников образовательного процесса, что, по сути, является условием формирования универсальных компетенций будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василькова О. В. Организация работы с культурно-специфической лексикой на занятиях иностранного языка (на примере немецкого языка) // Научные разработки и инновации в решении стратегических задач агропромышленного комплекса. Материалы научно-практической конференции. В 2-х томах. Ижевск, 2022. С. 234–240.

2. Василькова О. В., Новикова Л. А. Реализация дисциплины «Иностранный язык» в развитии этнической толерантности студентов неязыкового вуза // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 33. № 2. С. 193–203.

3. Дубских А. И., Кисель О. В., Бутова А. В. Мультимедийная презентация как средство оптимизации процесса обучения английскому языку для специальных целей // Baltic Humanitarian Journal. 2021. Т. 10. № 4(37). С.260–263. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/multimediynaya-prezentatsiya-kak-sredstvo-optimizatsii-protsessa-obucheniya-angliyskomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley/viewer (дата обращения 20.11.2023).

4. Гез Н. И. Обучение устному и письменному общению // Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. М.: Академия, 2005. Ч. 2, 3. С. 158–318.

5. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. 264 с.

6. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.

7. Новикова Л. А. Подготовка студентов магистратуры к межкультурному академическому взаимодействию на основе использования информационно-коммуникационных технологий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 8. С. 294–298.

8. Новикова Л. А., Василькова О. В., Акатьева И. С. Этническая идентичность как основа формирования межкультурной компетентности студентов вуза // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 31. № 2. С. 217–225.

9. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: М., 1994. 473 с.

Дуничева В.М., Каменев Е.С.
Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

ДЕТСКИЕ СТИШКИ (NURSERY RHYMES) КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ОСВЕДОМЛЁННОСТИ

В данной статье рассматривается использование материала традиционных англоязычных детских стишков Nursery (Mother Goose) Rhymes в раннем развитии языковых навыков, одним важнейшим из которых является фонематическая осведомлённость. Овладение навыком фонематической осведомлённости положительно складывается на развитии навыков чтения и аудитивного восприятия. Обретение фонематической осведомлённости выстраивается в несколько стадий, возрастающих по уровню сложности, согласно системе М. Адамс: знания рифмосложения, изоляция в задании на ливший в ряду, фонемосмешение и разделение, сегментация фонем и манипуляция ими. Исследование, равно как и опыт зарубежных школ, показывает важность развития такого аспекта, как фонематическая осведомлённость, отличным источником материала которого являются традиционные Nursery Rhymes.

Ключевые слова: английский язык, фонетика, фонематическая осведомлённость, детские стихи, Nursery Rhymes.

Сегодня преподаватели английского языка должны постоянно искать новые пути создания образовательной атмосферы, которая не делает изучение языка утомительным. Поскольку постановка правильной техники чтения и особенно правильного произношения считаются трудной областью в обучении, в качестве учебного материала предлагается использовать песни или стихи, богатые фонетически и способствующие развитию беглости и связности речи. Несмотря на то, что идея использования стихотворного материала появилась несколько десятилетий назад, данное предложение актуально до сих пор, так как стихи, мотивирующие сами по себе и содержащие аутентичный язык и язык

ритмичный, занимают важную нишу в ранней образовательной деятельности человека. Кроме того, актуализирует исследование и недостаточное количество работ в отечественном языкознании, посвящённых такому аспекту, как фонетическая осведомлённость, и её пользе в преподавании языка.

Предлагаем представить следующую ситуацию: ученики сидят перед учителем, все вместе ритмично хлопая в ладоши и произнося в унисон, смеясь:

Hey diddle, diddle,
The cat and the fiddle,
The cow jumped over the moon;
The little dog laughed
To see such sport,
And the dish ran away with the spoon.

Здесь нельзя не отметить, что, казалось бы, такое несущественное событие в жизни ученика имеет глубокие последствия. Исследования М. Адамс, американского психолингвиста, показывают, что прослушивание, заучивание и декламация детских стихотворений могут помочь юным обучающимся сделать первые шаги к тому, чтобы стать опытными читателями и слушателями [1]. В такой форме ребёнок не только испытывает радость от игры звучания слов и смехотворного сюжета стихотворения, но и косвенно развивает ранние навыки владения языком, одним из наиболее важных из которых является фонематическая осведомлённость.

Впервые фонетическую осведомлённость определили как независимый и заслуживающий внимания аспект в обучении языку зарубежные лингвисты. Так, данную способность зарубежный психолог Дж. Вильямс, предлагая термин *phonemic awareness*, определяет как «осознание звуков (фонем), из которых состоят произносимые слова» [7: 264]. Согласно данной теории, тот, кто сознательно и аналитически воспринимает звуки английского языка, из которых состоят произносимые слова, сможет услышать слово *pat*, например, следующим образом: оно состоит из одного слога; оно состоит из начального звука [p] и окончания *at*; и оно состоит из трёх фонем, или звуков: [p], [æ] и [t] [2].

Отмечается, что фонематическая осведомлённость важна при обучении чтению и фонетике, равно как при развитии аудитивного восприятия. С младенчества ребёнок постепенно становится искусным в неявном распознавании и использовании фонем — в разговорной речи и аудировании. Здесь всё больше и больше педагогов считают, что, когда дети начинают обучаться чтению, им необходимо чётко осознавать, что произносимые слова состоят из звуков, и они должны развивать способность сознательно и аналитически слышать, идентифицировать эти звуки и манипулировать ими [4]. Исследования показывают, что сознательное и аналитическое восприятие фонематической осведомлённости и знание букв являются лучшими предикторами раннего овладения чтением. Это означает, что как только дети приобретут некоторую степень фонематической осведомлённости и знания букв,

они смогут расшифровывать буквенно-звуковые соответствия, составляющие нашу письменность, то есть они могут начать читать [5].

М. Адамс предлагает структурированную систему овладения фонематической осведомлённостью и выделяет пять уровней, в основе которых автор закладывает как знания рифмосложения, рифмы внутрифразовой (ассонанс и аллитерация) и конечной, так и знания самих стихотворений, что предполагает их свободное выразительное воспроизведение [2]:

1. Знания стихосложения (*Nursery Rhymes*);
2. Задания на определения лишнего в ряду (*Oddity tasks*);
3. Слогосмешение и -разделение (*Syllable Blending and Splitting*);
4. Сегментация (расчленение) на фонемы (*Phoneme Segmentation*);
5. Манипуляция фонемами (*Phoneme Manipulation*).

Следует отметить, что нет окончательного ответа на вопрос: что представляет собой источники материла для развития фонематической осведомлённости, – однако традиционные детские стихотворения Nursery Rhymes уже давно признаны имеющими место быть на уроках дошкольного образования и начальной школы ввиду широкого диапазона рифм, которые можно использовать в заданиях. Отличным материалом является сборник таких традиционных стихотворений Mother Goose Rhymes, который сегодня представлен в аудиоформате, что представляет возможность прослушивания аутентичного стихотворного языка [3]. С. В. Дорофеева отмечает, что на уроках не только дошкольной подготовки, но и как начальной, так средней школ активно применяют детские стишки при обучении как русскому, так и английскому языку. Это обязательно ввиду необходимости освоения фонологических навыков, представленных в широко известной теоретической модели фонологической обработки, которая разделяет фонологические навыки на три основных компонента: фонологическая осведомлённость, фонологическая память и быстрое автоматическое называние, которое считается связанным со способностью извлекать информацию о звуках языка из долговременной памяти [8]. Кроме того, исследования показывают, что существует тесная связь между знанием детьми дошкольного возраста детских стишков и их будущими успехами в чтении, и что Nursery Rhymes предназначены не только для дошкольного возраста [6]. Таким образом, традиционные детские стишки могут служить богатым учебным материалом – не только для развития первого уровня фонематической осведомлённости, но и для эффективного обучения на остальных четырёх уровнях.

Существуют различные способы работы со стихотворным материалом для развития фонематической осведомлённости, однако самым логичным представляется структурированная система заданий и упражнений, разработанная в соответствии с системой уровней овладения фонематической осведомлённости М. Адамс. Такие упражнения мы предлагаем к реализации на каждом уроке для эффективного и скорого овладения навыком фонематической осведомлённости с последующим косвенным развитием навыков чтения и аудитивного восприятия.

Как отмечается выше, первый уровень овладения фонематической осведомлённостью предполагает развитие у детей «слуха» на рифму. Рифма может быть как начальная и конечная, так и внутрифразовая — ассонанс и аллитерация. Предлагаемый алгоритм упражнения на развития на этом уровне следующий: учитель 1) рассказывает детям, что рифмующиеся слова в конце строк звучат одинаково, 2) поощряет детей прислушиваться к начальным звукам в словах и 3) читает вслух и декламирует стихи детям, также приглашая детей самих к выразительному чтению и пению стихов. Для эффективного построения упражнения нужно выбирать стишки, богатые на рифму и аллитерацию, например, *Hey Diddle, Diddle, Little Boy Blue, Mary, Mary*. Например, юмористическое стихотворение *Hey Diddle, Diddle* содержит пары рифм: *diddle-fiddle*; *moon-spoon* и аллитерацию в повторении начального согласного [d] во вступительной фразе. Примечательно то, что диапазон рифм стихотворений так обширен и красочен, что почти каждое стихотворение рекомендуется к декламации и дальнейшему фонетическому разбору.

Следующий уровень в системе М. Адамс предполагает упражнения на закрепления знаний рифмосложения и задания на нестандартное мышление при работе с фонетическим материалом. Здесь учитель, продолжая побуждать детей определять рифмующиеся слова и прислушиваться к начальным звукам в словах, должен обеспечить практику в прослушивании конечных и средних звуков. Например, для начала нужно задекламировать один из любимых детьми стихов несколько раз, например, это может быть богатое фонетически стихотворение *Mary, Mary*. Нужно добиться того, чтобы ученики повторяли стихотворение наизусть, пока они не выучат его достаточно хорошо, чтобы произнесите его вслух легко и игриво:

Mary, Mary,
Quite contrary,
How does your
Garden grow?
With Silver Bells,
And Cockle Shells,
And pretty maids
All in a row.

Пример заданий на нестандартное мышление при работе с фонетическим материалом стихотворения может быть следующим:

1. Which word does not rhyme? *grow, row, how*.
2. Which word has a different beginning sound? *maids, does, Mary*.
3. Which word has a different ending sound? *and, shells, bells*.
4. Which word has a different middle sound? *bells, shells, maids.*

Далее, переходя уже на третий уровень овладения фонематической осведомлённостью, ученики должны научиться смешивать фонемы и разделять на них слоги. Для практики в смешении можно дать ученикам набор фонем и предложить назвать все возможные слова, звуковая форма которого представлена только этими фонемами. Например, из набора фонем [k], [æ], [t]

при смешении вместе возможно составить слово известное детям слово *cat*. Рассмотрим стихотворение *This little pig* или любой другой:

This little pig went to market.
This little pig stayed home.
This little pig had roast beef.
This little pig had none.
This little pig cried, Wee-wee-wee!
All the way home.

На данном уровне можно предложить следующие задания для работы при смешении фонем и последующем их выделении из слова:

Say these three sounds: [p] [i] [g].

Put (blend) the sounds together and say the word they make.

Say the first sound you hear in the word *beef*.

Take away [b] in the word *beef*. Say what is left.

Уровень фонетической сегментации заключается в том, что обучающиеся должны понять, как разделять произносимые слова на отдельные звуки. Учитель может организовать детей постукивать или хлопать в ладоши при каждом звуке, который они слышат в слове, таким образом позволяя учителю оценить, насколько ученики понимают фонематический состав слова, не путают ли они дифтонги с сочетанием соседствующих отдельных звуков. Например, для упражнений отлично подойдёт аллитеративный и ритмичный язык стихотворения *Shoe a little horse*:

Shoe a little horse,
Shoe a little mare,
But let the little colt
Go bare, bare, bare.
Shoe a horse
And shoe a mare,
But let the little colt
Go bare, bare, bare.

Далее — обязательна практика и оценка овладения навыком фонематической сегментации:

Tap (or clap) for each sound you hear in the word *go*.

Tap (or clap) for each sound you hear in the word *let*.

Tap (or clap) for each sound you hear in the word *colt*.

Последний уровень в системе М. Адамс предполагает уже комплексное понимание фонем и их окружения и точечную работу с ними — манипуляцию фонемами. На этом этапе учащиеся должны уметь манипулировать фонемами, что значит добавление, убавление или замещение какой-либо фонемы в её фонематическом окружении. Для упражнения предлагается любое стихотворение. Закрепить умение фонематических манипуляций предлагаем на заданиях следующего вида:

Say the word *will* without [w].

Add [h] to the beginning of the word *ill*.

Say the word *fast* without [s].

Say the word *shore* without [ʃ].

Примечательно то, что составить упражнения и задания на развитие фонематической осведомлённости на всех уровнях овладения ею можно, используя в качестве материала лишь одно стихотворение из сборника Mother Goose Rhymes. Разнообразие стихотворений предлагает вариативность в работе при обучении навыку фонематической осведомлённости. Кроме того, каждый ученик может выбрать для анализа и работы то стихотворение, которые ближе ему по звучанию и сюжету.

Таким образом, хотя фонематическая осведомлённость в настоящее время находится в центре внимания дискуссий о грамотности, данная способность лишь одна малая составляющая сбалансированного подхода к обучению чтению и аудитивному восприятию. Так как обучение фонетике является наитруднейшей областью в обучении, данные упражнения будет очень эффективны в процессе освоения языковых навыков. Можно предложить следующие рекомендации по обучению фонематической осведомлённости: делать занятия игровыми и увлекательными, избегать механического запоминания, находить способы взаимодействия детей друг с другом во время обучения, поощрять интерес детей к языку и стихотворениям. Как показывают исследования и опыт некоторых школ, Nursery Rhymes являются отличным способом развить фонематическую осведомлённость – один из первых шагов на пути к тому, чтобы стать энергичными и опытными читателями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Adams, M. J. Beginning to Read: Thinking and Learning About Print. Cambridge, MA: MIT Press. 1990. 504 p.

2. Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. Phonemic Awareness in Young Children. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. 1998. 208 p.

Hopkins, Lee Bennett. Mother Goose: AudioCassettes Set. Trumbull, Connecticut. 1999.

3. Moats, Louisa C. Teaching Reading Is Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do. Washington, DC: American Federation of Teachers. 1999. 37 p.

4. Nicholson, T. How to Avoid Reading Failure: Teach Phonemic Awareness. In A. McKeough, L. M. Phillips, V. Timmons, & J. L. Lupart (Eds.), Understanding literacy development: A global view. 2006. 31–48 pp.

5. Suzanne M. Adlof, Charles A. Perfetti, & Hugh W. Catts. Developmental Changes in Reading Comprehension: Implications for Assessment and Instruction. In Samuels, S.J. & Farstrup, A.E (Eds.). What Research Has to Say About Reading Instruction. Newark, DE: International Reading Association. 1992. 186–214 pp.

6. Williams, J. In Harris, T. L. & Hodges, R. E. (Eds.), The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing. Newark, DE: International Reading Association. 1995. 340 p.

7. Дорофеева С.В. Речевой дефицит и дислексия: экспериментальное исследование русскоговорящих людей: резюме дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. Москва; НИУ «Высшая школа экономики»: 2020. 26 с.

Занозина Т.Г.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОПЫТ СОЗДАНИЯ АВТОРСКОГО ТРЕВЕЛ-БЛОГА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВОГО РЕСУРСА *WordPress.com*

В статье анализируется опыт создания авторского тревел-блога VeryRV.com, который был создан в ходе междисциплинарной проектной работы на платформе WordPress.com. В статье выявляются основные характеристики данного блога в соответствии со значимыми критериями, освещается его концепция и цели, подробно описывается его структура, а также принципы отбора и оформления контента.

Ключевые слова: интернет-дискурс, блогосфера, тревел-блог, юзабилити, деятельностное обучение, речевая практика.

Введение

Целью данной статьи является описание методики создания авторского тревел-блога с использованием ресурсов конструктора сайтов WordPress.com.

В ходе работы по созданию блога были применены различные деятельностные практики, которые позволили приобрести цифровые навыки, необходимые для работы с конструкторами сайтов, в связи с чем можно утверждать, что данный вид проектной работы полностью соответствует идее деятельностного обучения. Цифровые компетенции при реализации таких проектов становятся средством освоения деятельности, а не самоцелью, а обучающийся – активным субъектом этой деятельности.

Концепция и цель создания блога VeryRV.com

Разработке проекта сайта предшествовал анализ специфики и профиля создаваемого ресурса, а также обоснование его концепции.

Основная задача концепции – формирование идеологической основы проекта [6: 36]. Идея создаваемого сайта – популяризация путешествий на автодоме. При этом в проекте подробно рассматриваются несколько тем: 1) организация самостоятельного путешествия, 2) особенности путешествий на автодоме, 3) организация досуга, обзор достопримечательностей Флориды. Выбор тем обусловлен, в первую очередь, их востребованностью у целевой аудитории, степень которой определялась путем подсчета количества запросов пользователей в Yandex и Google, включающих соответствующие слова.

Цель создания сайта – предоставить потенциально заинтересованным людям максимально полную информацию о путешествиях на автодоме,

о туристических возможностях штата Флорида и дать четкую пошаговую инструкцию по организации самостоятельного путешествия.

Обязательным элементом любого ресурса является доменное имя. Доменное имя – это уникальный адрес, с помощью которого любой пользователь может найти ресурс в сети. Домен – должно быть логически связано с тематикой ресурса. Это поможет пользователям быстрее запомнить имя. При подборе следует обращать внимание на удобство запоминания и воспроизведения домена. Имя должен легко восприниматься на слух, быть не слишком длинным, логичным, в нем должны отсутствовать сложные сочетания букв [3: 55]. Доменное имя сайта «VeryRV» совпадает с названием, как следствие его легко запомнить. В названии удачно использовано сочетание звуков R и V.

Характеристика блога VeryRV.com

Для того, чтобы определить, к какой категории относится сайт, необходимо произвести его оценку по ряду таких критериев, как физическая доступность, доступность сервисов, владелец, технологии создания и отображения, тип макета, характер решаемых задач, а также по типу преобладающих данных и сервисов.

По критерию физической доступности: Сайт следует классифицировать как общедоступный, так как планируется его размещение в глобальной сети.

По параметру доступности сервисов: Предполагается создание открытого ресурса.

По принадлежности: Предполагается создание персонального сайта.

По характеру решаемых задач: Проект «VeryRV» можно назвать тематическим (узконаправленным) сайтом, так как предполагается размещение большого объема информации, преимущественно единой тематики (самостоятельные автопутешествия).

По типу предоставляемых данных: Преобладающей является информационная составляющая.

По формату содержимого: Ресурс предполагает публикацию всех типов информации (текстовой, графической, мультимедийной), но превалирует в данном случае текстовая информация.

По целевому назначению содержимого: Доминирует информационно-тематическая информация.

Таким образом, сайт «VeryRV» – это информационный узконаправленный ресурс. Такой сайт может содержать довольно объемный контент, предоставляя пользователям, интересующимся определенной темой, возможность получить по ней детальную информацию [1:67].

Разработка структуры блога

После определения целей проекта и его видовой принадлежности следует перейти к работе над структурой ресурса.

1. Анализ поисковых запросов и формирование семантического ядра сайта.

Семантическое ядро – это перечень запросов, их форм и словосочетаний, которые полностью охватывают тематику проекта. Семантическое ядро учитывает интересы и желания пользователей, соответствуя при этом целям проекта [4: 69]. В процессе работы над составлением семантического ядра нужно определить, с помощью каких поисковых запросов пользователи ищут информацию, которая будет опубликована на сайте. В блоге «VeryRV» подбор ключевых фраз происходит по следующим темам: «автодом», «аренда автодома», «кемпинг», «бронирование кемпинга», «питание», «достопримечательности Флориды», «пляжный отдых».

2. Построение архитектуры сайта.

Наиболее подходящей для сайта «VeryRV» является иерархическая или древовидная структура. Иерархическая структура может содержать большое количество разделов и подразделов, внутренних страниц любого уровня вложенности, в произвольной последовательности. Такой формат подходит для создания информационного сайта узкой направленности, вне зависимости от того, посвящен он одной тематике или сразу нескольким различным областям. Достоинства иерархической структуры сайта: 1) универсальность; 2) удобная навигация; 3) гибкость.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: структура информационного сайта должна быть иерархической, так как данный формат подходит для размещения большого количества взаимосвязанного контента и дает возможность вносить коррективы в содержание, обладает высокой гибкостью. Это особенно важно при запуске нового проекта, так как сайт должен обладать в первую очередь прозрачной системой навигации, для чего его структура включает различные разделы. Рассмотрим разделы сайта «VeryRV» подробнее.

1. *Почему самостоятельные путешествие?* В данном разделе автор высказывает свое субъективное мнение по поводу самостоятельных путешествий, описывая плюсы такого вида отдыха.

2. *Почему Америка?* В данном разделе автор объясняет свой выбор в пользу Соединенных Штатов. В чем уникальность этой страны, что может найти в ней путешественник, чего нет в других странах.

3. *Почему Флорида?* Поскольку данный сайт посвящен путешествиям по Флориде, в соответствующем разделе автор обосновывает данный выбор.

4. *Автодом*. В данном разделе собрана исчерпывающая информация об автодомах, начиная с типов моторхоумов и заканчивая особенностями данного вида путешествий.

5. *Блог*. В статьях блога автор делится своим личным опытом. Рассматриваются самые разные вопросы – от стоимости продуктов до способов украсить автодом.

6. *О нас*. Люди хотят видеть человека, который рассказывает свою историю. В разделе представлена краткая информация об авторах блога.

7. *Контакты*. В данном разделе указаны номер телефона и электронной почты, куда можно обратятся, если возникнут дополнительные вопросы.

Для того чтобы повысить юзабилити, необходимо внедрить на сайт строку поиска и разработать систему внутренних ссылок и тегов.

Определение целевой аудитории проекта

Целевая аудитория сайта – группа пользователей, заинтересованных в информации, товарах или услугах, представленных на сайте. Для того чтобы контент-проект активно развивался, необходимо изучить целевую аудиторию, сегментировать ее и составить портрет представителя каждого сегмента [4: 37]. Целевая аудитория проекта «VeryRV» весьма обширна. Ее основные характеристики: 1). Возраст от 18 до 60 лет. 2). Гендерная принадлежность значения не имеет. 3). Геолокация значения не имеет. 4). Уровень достатка: средний и выше. 5). Автолюбители, увлекающиеся самостоятельными путешествиями, имеющие семью и детей, знающие иностранные языки. 6). Активные пользователи интернета и социальных сетей.

Выбор контента

Успех блога определяется не только формой, но и качеством содержания. Сайт не должен быть перегружен лишней информацией, он должен иметь полезный, структурированный контент. Контент сайта – это все информационное содержание ресурса: тексты, изображения, видео и прочее. Качество контента зависит от квалификации автора, его компетенций в выбранной области, а также от умения создавать материалы разного типа.

На сайте «VeryRV» используются следующие формы контента:

1). Текстовый контент – основной. Текст дублируется на 3-х языках – русском, английском и китайском. Выбор связан с аудиторией, на которую рассчитан сайт, а также с территориальной распространенностью выбранных языков и количеством людей, говорящих на данных языках.

2). Визуальный контент – выступает в качестве дополнения к текстовому. Автор использует личные фотографии, сделанные в путешествиях, и видеоматериалы. Кроме личных фотографий использованы иллюстрации художников Kochetkovy, созданные ими по заказу специально для данного сайта.

Для создания сайта использован шрифт Sans Serif. Шрифт Sans Serif удобен для чтения с мониторов компьютеров и смартфонов. Простой шрифт меньше утомляет глаза и легче читается пользователем, что и является главным критерием, обусловившим выбор данного шрифта. Кроме того, шрифт Sans Serif является бесплатным, это системный шрифт, который встроен в большинство операционных систем. Важным фактором было также то, что данный шрифт разработан для многих языков, в том числе – английского.

Кроме того, большое значение имеет оформление материала: тип и размер шрифта, цвет текста, разделители, врезки и подписи к фотографиям. Следует придерживаться единообразия оформления в рамках одного проекта.

Выводы

Таким образом, основная цель создания авторского сайта о путешествиях – предоставить подробную информацию о путешествиях на автодоме по штату Флорида в максимально удобной и доступной форме – была успешно достигнута.

Можно констатировать, что в ходе работы по созданию авторского тревел-блога с использованием ресурса WordPress.com были приобретены необходимые теоретические знания и устойчивые практические навыки использования цифровых ресурсов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакланова А. А. Разработка информационного сайта для социального проекта «Живая история» // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2016. – N4. – с. 67–69.

2. Боровкова Н. М. Выпускная квалификационная работа … магистра «Разработка проекта сайта о горном туризме». – Екатеринбург, 2018.

3. Горяев К. Искусство продвижения сайта. Полный курс SEO от идеи до первых клиентов. – Вологда: Инфра- инженерия, 2017. – 268 с.

4. Кажарнович С. SEO на результат. Простые методы продвижения в Интернете. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 320с.

5. Казина А.И. Лингвостилистические и когнитивно–прагматические характеристики дискурса тревел–блогов. Автореферат … дисс. к. ф. н. – Мытищи, 2019. – 26 с.

6. Чан Ким В. Стратегия голубого океана. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 304 с.

Рязанцева Г.С., Рязанцева М.Д.

Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова, Ижевск, Россия

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ И ИНЫЕ КОНКУРСЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Целью работы является определение критериев отбора конкурсов для участия в них студентов, изучающих немецкий и французский языки в Ижевском государственном техническом университете (ИжГТУ). К задачам относится обзор, анализ, выявление преимуществ и недостатков существующих на данный момент конкурсов перевода и эссе на иностранном языке для студентов технических вузов, изучающих немецкий и французский языки. Рассматривается роль конкурсов в организации образовательного процесса и их роль в практике преподавания указанных языков. Отмечается нехватка конкурсов на немецком/французском языках для студентов технических вузов.

Ключевые слова: переводческие конкурсы, конкурсы эссе на иностранном языке, обучающий ресурс, преподавание немецкого/французского языков.

Студенческие конкурсы являются прекрасным, хотя и не единственным, мотиватором обучения профессии и весьма популярным инструментом

в преподавательской деятельности кафедр иностранных языков. Обучающий ресурс и образовательная миссия студенческих конкурсов делают их неотъемлемой частью процесса преподавания иностранных языков в вузе. Основной задачей при этом становится выявление, поддержка и развитие творческих литературных способностей, а также развитие и углубление практических навыков письменного перевода.

Как правило, внутренние вузовские конкурсы организуют кафедры иностранных языков для участия своих же студентов. С распространением онлайн-формата многократно увеличилось количество участников, возрос также и географический охват.

Конкурсы, в которых традиционно принимают участие студенты ИжГТУ, изучающие немецкий и французский языки, являются переводческими, конкурсами эссе на иностранных языках и получившими в последнее время распространение конкурсами мультимедийных презентаций.

Из конкурсов высокого уровня, в которых студенты ИжГТУ становились призёрами, можно отметить:

– Международный Молодёжный Конкурс Перевода LITTERA SCRIPTA - организует кафедра иностранных языков и перевода ФГАОУ ВО «Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина» совместно со Свердловским региональным отделением Союза Переводчиков России.

– Всероссийский конкурс молодых переводчиков с международным участием Sensum de sensu» - организует Союз переводчиков России, г. Санкт-Петербург.

– Черноморский международный конкурс перевода маринистики, организатор – Краснодарское региональное отделение Союза переводчиков России,

– Всероссийский конкурс молодых переводчиков, который организует кафедра теории и практики перевода Института иностранной филологии КФУ им. В. И. Вернадского (г. Симферополь) и Крымское отделение Союза переводчиков России (г. Симферополь).

– Международный конкурс литературного перевода «От слова к делу» – организует кафедра «Русский язык как иностранный» ИжГТУ и Союз писателей Удмуртии.

– Ежегодно студенты языковых и неязыковых специальностей ИжГТУ принимают активное участие в Международном конкурсе эссе на иностранном языке, организуемом кафедрой иностранных языков университета МАДИ (Москва). Этот конкурс проходит в два этапа. В первом, отборочном, этапе принимают участие все желающие студенты, магистранты и аспиранты. На второй этап по решению жюри, состоящего из преподавателей кафедры, отправляются по три лучших работы на немецком и на французском языке. Темы эссе актуальны и находят отклик у студентов. Так темами эссе в последние годы были: «Моя семья в годы Великой Отечественной войны», конкурс был посвящён 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, «Дистанционное

обучение иностранному языку: взгляд с другой стороны экрана», «Роль инженера в развитии цивилизации: прошлое, настоящее и будущее».

Кафедра «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» организует следующие конкурсы (студенты ИжГТУ также приняли в них активное участие, некоторые из них стали победителями и призёрами):

– Всероссийский конкурс презентаций на иностранном языке (с международным участием) на тему «Достижения высоких технологий в современном мире» (2023 год).

– Всероссийский (с международным участием) конкурс эссе на иностранном языке, посвященный празднованию 55-летия Казанского государственного энергетического университета, а также проведению в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий. Тема: «Университет будущего – каким ему быть?» (2023 год).

Отметим также Всероссийский конкурс для старшеклассников и студентов 1 курса на знание юридической лексики (английский и немецкий языки) – «Denken wie ein Jurist – 2023». Его организует кафедра иностранных языков в сфере права, экономики и управления ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет».

Одним из немаловажных критериев, характеризующих переводческие и иные конкурсы, является регулярность их проведения. Например, ежегодно проводится Черноморский конкурс перевода маринистики, в 2023 году – девятый раз. Конкурс LITTERA SCRIPTA проводился двадцать один раз, конкурс Sensum de sensu – двадцать три раза. Кроме того, каждый из этих конкурсов имеет свою тематику, поднимающую определённые проблемы, например, экологические, посвящён тем или иным событиям или приурочен к каким-либо памятным датам.

Кроме конкурсов всероссийского и международного уровня, организованных образовательными учреждениями, есть онлайн-конкурсы для всех желающих, как, например, Открытый конкурс переводчиков «Your Version», стартовавший 30 сентября 2023 года в Международный день переводчика, с заявленной целью «стимулирование изучения иностранных языков через приобщение к чтению художественной литературы в оригинале». Данный конкурс организует Отдел литературы на иностранных языках Волгоградской ОУНБ им. М. Горького. Что является интересной особенностью, конкурсные задания объединяет тема наставничества и роли учителя в становлении личности ученика в мировой литературе.

Конкурс начинающих переводчиков имени Э. Л. Линецкой – ещё одна возможность для проявления творческого потенциала студентов. Конкурс организован Институтом русской литературы (Пушкинский Дом) РАН совместно с Союзом писателей Санкт-Петербурга. На конкурс вынесены задания на перевод с различных языков в номинациях проза и поэзия.

При разнообразии предлагаемой тематики указанных мероприятий заметна нехватка конкурсов научно-технического перевода. Представляется возможным

их организация кафедрами иностранных языков технических вузов. Как конкурс технического перевода в формате онлайн объявлен внутривузовский конкурс переводов «Discover the World of Translation 2023», организованный кафедрой межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета. Конкурс проводится по двум номинациям: перевод научно-популярного текста и перевод научно-технического текста. В данном конкурсе могут принять участие только студенты СПбГАСУ. Кроме того, данный конкурс предполагает только один иностранный язык: английский.

Ассоциацией профессиональных переводчиков (АПП) объявлен Международный конкурс технического перевода «Нефтегаз. Атом. Машины». К участию были приглашены студенты вузов как профильных языковых специальностей, так и неязыковых специальностей. Конкурсные задания включают не только перевод, но и категорию «постредактирование машинного перевода», что актуально в последнее время, когда переводчика активно вытесняет искусственный интеллект. В данном конкурсе также присутствует только один иностранный язык: английский.

Из актуальных конкурсов можно также назвать конкурс художественного перевода англоязычных текстов для всех желающих и посетителей форума школы перевода Владимира Баканова. К плюсам данного конкурса можно отнести достаточно понятно для студента сформулированные на странице сайта требования к конкурсному переводу, например: отсутствие смысловых «ляпов», грамотность (соблюдение правил орфографии, пунктуации, сочетаемости слов; минимум «редакторских огрехов»), естественность синтаксических конструкций (особенно в диалогах), как можно более точная передача стиля отрывка, тщательная проработка реалий (соблюдение традиций написания; сноски по необходимости; адаптация по необходимости; правильное употребление терминов), ритм, благозвучность текста. Кроме того, что так необходимо для студента-начинающего переводчика, есть разборы переводов с предыдущих конкурсов и анализ допущенных ошибок.

Особое внимание следует обратить на «разборы полётов» от опытных и известных переводчиков, например, куратора конкурса «Sensum de sensu», известного устного и письменного переводчика и директора Высшей школы перевода Ирины Сергеевны Алексеевой, предоставляющей бесценные комментарии к переводческим ошибкам, допущенным участниками переводческого конкурса. В этом авторитетном конкурсе на перевод представлена как художественная проза, так и тексты совершенно разной технической, юридической, медицинской и другой направленности на нескольких иностранных языках. В своей статье «Конкурс переводов как диагностический и дидактический инструмент…» И. С. Алексеева подробно характеризует переводческие стратегии молодых переводчиков, отмечает высокий дидактический потенциал конкурса «Sensum de sensu» и его просветительскую миссию [1: 110, 111]. Представляется бесспорным, что такой

подход должен характеризовать любое мероприятие для студентов, в том числе и переводческие конкурсы и конкурсы эссе на иностранном языке.

Многолетний опыт сопровождения студентов в их участии в студенческих конкурсах позволяет сформулировать некоторые критерии, которыми руководствуются при выборе того или иного конкурса студенты технического вуза, изучающие немецкий язык и французский языки:

– наличие конкурсных заданий на немецком/французском языках,

– техническая или иная профильная направленность конкурсных заданий,

– жанровое разнообразие предлагаемых на перевод текстов,

– связь с экспертами, анализ и разбор допущенных ошибок,

– открытость конкурса (широкий географический охват, возможность участия студентов разных вузов и направлений),

– статус конкурса (международный, всероссийский, региональный, внутривузовский),

– наличие множества номинаций (повышается вероятность попадания в призёры и победители),

– составление шорт-листа,

– регулярность проведения конкурса,

– шифрование конкурсных работ для объективного оценивания,

– возможность бесплатного участия.

Можно констатировать, что всем указанным критериям отвечает лишь небольшое количество из рассмотренных выше актуальных конкурсов. Таким образом, организующим кафедрам иностранных языков следует учитывать указанные критерии и восполнять недостаток в конкурсах технической направленности на немецком и французском языках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева И. С. Конкурс переводов как диагностический и дидактический инструмент, или Уроки Sensum de Sensu: к 20-летнему юбилею конкурса // Исследования языка и современное гуманитарное знание, 2021, т. 3, № 1 с. 106–115.

ИСТОЧНИКИ

1. Двадцать третий Санкт-Петербургский конкурс молодых переводчиков Sensum de Sensu [Электронный ресурс]. URL: https://research.spbstu.ru/-grants/konkurs_perevodchikov_sensum_de_sensu_2023/ (дата обращения 17.11.2023).

2. XXI Международный молодежный конкурс перевода LITTERA SCRIPTA. (2023) [Электронный ресурс]. URL: https://urgi.urfu.ru/ru/perevod/xxi-konkurs-perevoda-littera-scripta/ (дата обращения 17.11.2023).

3. IX Черноморский международный конкурс перевода [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/black_sea_translation_contest (дата обращения 17.11.2023).

4. Конкурс художественного перевода англоязычных текстов для всех желающих и посетителей форума школы перевода Владимира Баканова [Электронный ресурс]. URL: https://bakanov.org/contests/ (дата обращения 17.11.2023).

5. Конкурс начинающих переводчиков имени Э. Л. Линецкой 2023 года [Электронный ресурс]. URL: https://pushkinskijdom.ru/2023/03/29/konkurs-nachinayushhih-perevodchikov-imeni-e-l-linetskoj-2023-goda/ (дата обращения 17.11.2023).

6. I ежегодный международный конкурс литературного перевода «От слова к делу» [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/otslovakdelu_translate (дата обращения 17.11.2023).

7. Всероссийский конкурс для старшеклассников и студентов 1 курса на знание юридической лексики (английский и немецкий языки) «Thinking like a Lawyer. Denken wie ein Jurist – 2023“ [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/doc77750209_653066215?hash=mhIeSKAMYmxYKveB0EE3YCGyiKMzuptYefxZUjLfnfk (дата обращения 17.11.2023).

8. IV Открытый конкурс переводчиков «Your Version» [Электронный ресурс]. URL: https://litinstitut.ru/content/iv-otkrytyy-konkurs-perevodchikov-your-version (дата обращения 17.11.2023).

9. Международный конкурс технического перевода «Нефтегаз.Атом.-Машины» [Электронный ресурс]. URL: https://perevod.app/tech2022/ (дата обращения 17.11.2023).

10. Конкурс переводов «Discover the World of Translation 2023» для студентов СПбГАСУ [Электронный ресурс]. URL: https://www.spbgasu.ru/news-and-events/news/konkurs-perevodov-discover-the-world-of-translation-2023/ (дата обращения 17.11.2023).

11. Международный конкурс эссе на иностранном языке для обучающихся технических университетов «Роль инженера в развитии цивилизации: прошлое, настоящее и будущее» [Электронный ресурс]. URL: https://www.madi.ru/7629-rol-inzhenera-v-razvitii-civilizacii-proshloe-nastoyaschee-i.html (дата обращения 17.11.2023).

12. II Всероссийский (с международным участием) Конкурс эссе на иностранном языке «Университет будущего – каким ему быть?» [Электронный ресурс]. URL: https://kgeu.ru/News/Item/20/13150 (дата обращения 17.11.2023).

13. I Всероссийский (с международным участием) Конкурс мульти-медийных презентаций на иностранном языке для студентов образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. URL: https://kgeu.ru/News/Item/20/12628 (дата обращения 17.11.2023).

Тимошина Д.В.

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Россия

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И МЕССЕНДЖЕРОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Настоящая научная статья посвящена изучению и анализу опыта внедрения мессенджеров и социальных сетей в практику преподавания РКИ с целью определения их влияния на эффективность обучения, развитие коммуникативных навыков и формирование лингвистической компетентности студентов. Обосновываются преимущества включения данных приложений в образовательный процесс не только для оперативного решения организационных вопросов, но и для вовлечения студентов на начальном этапе в коммуникацию, снятия психологического барьера. Предлагаются методические приемы работы с мессенджерами, делаются выводы о необходимости дополнения приемами мобильного обучения традиционного образовательного процесса.

Ключевые слова: мобильное обучение, русский как иностранный, мессенджеры, социальная сеть, технические средства обучения

В современном образовательном контексте, в условиях быстро меняющегося цифрового пейзажа, вопросы эффективного преподавания русского как иностранного языка (РКИ) приобретают новые аспекты. В связи с технологическими инновациями и активным внедрением цифровых средств в образовательный процесс, вопрос использования мессенджеров и социальных сетей в качестве инструментов преподавания становится более важным.

Дискуссии о том, стоит ли включать телефон в образовательный процесс или нет, ведутся в профессиональной среде уже не один год. Однако современная практика преподавания иностранных языков предлагает включать гаджеты в образовательный процесс, пользуясь всеми их преимуществами. Так, широкое распространение в преподавании иностранных языков (и русского как иностранного в частности) получает M-learning, когда новые медиасредства становятся инструментом создания образовательного продукта. Технология мобильного обучения в преподавании РКИ предполагает использование мобильных устройств, таких как смартфоны и планшеты, для обучения русскому языку. Эта методика может включать различные приложения, онлайн-ресурсы, интерактивные задания и игры, предназначенные для улучшения навыков восприятия, говорения, чтения и письма на русском языке. Технология мобильного обучения в преподавании РКИ может быть эффективным дополнением к традиционным методам обучения и способствовать более интересному и увлекательному опыту изучения русского языка. Невозможно спорить с тем, что смартфон сейчас является неотъемлемым атрибутом любого

молодого человека, а потому не использовать возможностей, которые гаджет нам предлагает, при обучении языку представляется нерациональным.

Опираясь на собственный опыт обучения русскому языку как иностранному иностранных студентов, можем отметить ряд преимуществ мессенджеров и социальных сетей [5]:

1. Возможно оперативное решение возникающих организационных вопросов, таких как изменения в расписании и распространение важных объявлений в академической группе. Сообщения в мессенджере обеспечивают мгновенную видимость для всех студентов, им не нужно регулярно обновлять группы в социальной сети или посещать личный кабинет на веб-сайте университета.

2. Мессенджеры также предоставляют возможность эффективного дублирования учебных материалов, включая аудиторные задания, презентации и файлы с домашними заданиями. Вероятность ознакомления с материалами всеми членами академической группы повышается по сравнению с использованием электронной почты, особенно учитывая несформированность привычки иностранных студентов из некоторых стран регулярно проверять электронную почту.

3. Заметное слияние образовательного процесса и среды отдыха происходит благодаря задействованию мессенджеров в обоих контекстах. «Социальные сети и мессенджеры сегодня являются для молодых людей естественной средой коммуникации. Использование этих форм общения в образовательном процессе позволяет преодолевать разрыв между современными технологичными развлечениями и способами коммуникации, с одной стороны, и традиционными формами проведения занятий, с другой» [2: 171–172].

4. Важным аспектом является создание психологического комфорта при общении студента с преподавателем с использованием мессенджеров. Поскольку они кажутся менее формальным средством коммуникации, чем традиционные методы, студенты, осваивающие русский язык, более активно взаимодействуют, не испытывая страха совершения ошибок. Преподаватель, выступая в роли равноправного участника общения, способствует созданию более открытой и поддерживающей атмосферы.

Кроме того, видится, что общение преподавателя со студентом в такой естественной виртуальной среде повышает доверие обучающегося к своему педагогу: советы последнего воспринимаются не как наставление, а как искреннее желание помочь в учебном процессе. Так, например, рекомендации обратиться к дополнительным учебным источникам (другому учебнику, обучающему ролику, словарю), опубликованные в чате, неоднократно воспринимались обучающимися как менее формальные, а потому вызывали больший интерес и отклик, чем аналогичный совет, озвученный на занятии и повторенный в электронном письме.

Мессенджеры и социальные сети становятся платформой для поддержания общения на русском языке вне стен университета, дополняя основной учебный процесс или становясь элементом смешанного обучения.

В рамках обучения РКИ мы использовали дидактический и методический потенциал социальной сети «ВКонтакте», мессенджеров WhatsApp, Telegram и VK-мессенджера. Обратимся к возможностям, которые они предлагают преподавателям иностранных языков.

Начнем с социальной сети «ВКонтакте». Вынужденный переход к онлайн-обучению в период пандемии COVID-19 обусловил необходимость создания группы во «ВКонтакте» для иностранных обучающихся по конкретной дисциплине. Эта площадка позволяла обеспечить непрерывное обучение, дополняя стандартные занятия в формате видеоконференций.

Во-первых, в группе дублировался весь учебный материал, обсуждавшийся на занятии: презентации, рабочие листы, аудиозаписи. Материалы каждого занятия выкладывались в виде поста, который мог комментировать каждый студент: обучающиеся задавали вопросы, которые появлялись после уже самостоятельной (повторной) работы с заданиями; выражали собственную оценку возможности освоить материал («Я никогда не помню этот совершенный вид!»); обсуждали материал друг с другом. Преподаватель при необходимости отвечал на вопросы, аккуратно корректировал словесные формулы, но старался не брать на себя роль активного коммуникатора, предоставляя возможность студентам совершенствовать свои навыки. Примечательно, что общение в группе в социальной сети происходило практически без помощи родного языка студентов.

Во-вторых, активно использовалась опция «Обсуждение» в группе. Каждое такое обсуждение было посвящено конкретному домашнему материалу: студенты прикрепляли в нем файлы с выполненным заданием, получали комментарий от преподавателя. Таким образом мы минимизировали использование электронной почты для пересылки заданий, что вызывало заметные трудности у студентов.

В-третьих, иностранные студенты практически сразу по прибытии в Россию завели личный профиль во «ВКонтакте», в нем старались размещать всю информацию на русском языке, что также способствовало развитию коммуникативных навыков.

Кроме того, «ВКонтакте» служит хранилищем большого количества полезных для иностранцев, изучающих русский язык, материалов: созданы специальные группы, в аудиоматериалах можно найти аутентичные записи, ориентированные на разные уровни владения языком, сейчас выпуски специальных подкастов размещаются на платформе социальной сети. Зная все эти ресурсы, преподаватель может привлечь много современных дополнительных ресурсов.

На наш взгляд, большим потенциалом для полноценного включения в мобильное обучение обладают мессенджеры. На практике выбор конкретного приложения зависел от предпочтений студентов, в функциональных возможностях мы не заметили серьезных различий, т. к. наиболее популярные мессенджеры стремятся к унификации своих технических свойств.

Использование мессенджеров в качестве дополнительного образовательного пространства возможно, как на начальном этапе обучения, так и на последующих.

Обозначим некоторые дидактические возможности приложения на начальном этапе освоения русского языка.

Во-первых, можно мгновенно визуализировать незнакомое студенту слово без использования языка-посредника. Так, например, при работе со студентами из Туркменистана мы активно использовали мессенджеры для моментальной визуализации незнакомых слов: преподаватель может загрузить картинку, иллюстрирующую новое понятие.

Во-вторых, общение в мессенджере помогает довести до автоматизма навыки письменной речи [4: 185]. Очевидно, что в современном мире ценен навык быстрой печатной письменной речи, а Telegram, WhatsApp или VK-мессенджер можно использовать как своего рода тренажер.

В-третьих, мессенджер может служить платформой для развития навыков аудирования: преподаватель может записывать голосовые сообщения с озвучиванием примеров, направленных на развитие фонематического слуха, например.

Наконец, студенты могут записывать собственные голосовые сообщения, читая слова или словосочетания, а у преподавателя будет возможность проверить правильность усвоения произносительных норм русского языка.

Образовательная среда, формируемая общением в мессенджере, помогает совершенствовать дальнейшие коммуникативные навыки студентов. Именно мессенджер становится платформой для поддержания общения на русском языке вне стен университета. В научных и методических работах описаны разные упражнения, которые можно предложить иностранным студентам для выполнения в мессенджере [1; 3], приведем некоторые из собственной практики.

1. Имитация общения, когда преподаватель инициирует обсуждение на какую-либо актуальную для всех тему. На наш взгляд, подобное общение в мессенджере в какой-то степени заменяет разговорный клуб, конечно, при условии, что все члены группы высказываются. Кроме того, благодаря переписке на русском языке студенты быстрее осваивают графический облик слов, а влияние графики родного – туркменского – языка постепенно уменьшается.

2. Со временем возможен переход от печатного текста к устному. Спустя некоторое время для ведения полилога студенты (по инициативе преподавателя) начали записывать короткие видео («круги») в Telegram. Предметом рассказа в видеоролике могло стать что угодно: планы на день, поход в магазин за продуктами, встреча с друзьями и т. д. Студенты даже записывали друг другу видеопоздравления с днем рождения.

3. Задания на развитие речи и совершенствование грамматических навыков предполагают использование имитационных упражнений. К примеру, конструкция имитационной задачи адаптирована к классической модели, в которой один из студентов выдвигает тему (например, «Сегодня я ходил в кино»), в то время как остальные участники задают уточняющие вопросы,

стремясь добиться дополнительной информации: «В каком кинотеатре вы побывали?», «Какой фильм вы смотрели?», «Какая была погода?» и т. д. Выбор темы и набора грамматических форм для отработки подчинен уровню языковой группы и ее индивидуальным потребностям.

4. Представляется возможным организовать коммуникативную игру-головоломку. Один из участников направляет в чат изображение своей комнаты, на котором присутствует загаданный предмет. Задачей остальных участников группы является дедуктивное выявление загаданного объекта. Для достижения этой цели они обязаны задавать вопросы до тех пор, пока не угадают загаданный предмет. Таким образом, можно эффективно работать над улучшением умений использования пространственных предлогов, например: «Этот объект расположен на столе?», «Он находится рядом с кроватью?» и т. д. [5].

5. Приложение становится подходящей платформой для решения ситуационных задач. Преподаватель предлагает студентам ситуацию или проблему, а они в мессенджере обсуждают способы ее решения. Это упражнение способствует развитию навыков выражения рекомендаций, использования модальных глаголов и выражения согласия/несогласия.

6. Упражнение, направление на развитие речи, «Пишем историю вместе». Студенты пишут по очереди по одному предложению, создавая совместно историю в мессенджере. Это упражнение развивает навыки повествования, использование лексики и грамматических конструкций.

Безусловно, количество и содержание заданий, которые можно выполнять в мессенджере, зависит от фантазии преподавателя: это может быть и обсуждение книг или фильмов, и рассказ о прошедшем дне, и работа с инфографикой и мн.др. Главное, чтобы при выстраивании подобной работы преподаватель поощрял активность студентов, их желание говорить по-русски, создавал для них ситуацию успешности.

Несмотря на возможности мобильного обучения, признаем, что оно требует постоянного дополнительного включения в него преподавателя, который будет направлять студентов, при необходимости корректировать их высказывания, зачастую инициировать общение. Убеждены, что технология M-learning способна дополнить традиционный образовательный процесс, но не заменить его.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амлинская Ю. Микрообучение: использование социальных сетей и мессенджеров на уроках РКИ // Режим доступа: https://www.youtube.com/-watch?v=zj_RCrqBAx4

2. Власова Н. А. Использование мессенджеров как обучающей среды в преподавании РКИ: основные методические принципы и приемы // II Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для

иностранных граждан» (20–21 сентября 2018 года, Москва): сборник статей / Отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. С. 170–176.

3. Овчинникова М. В. О возможностях использования мобильного приложения WhatsApp в обучении русскому языку как иностранному // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. №2 (58). С. 186–191.

4. Резникова А. В., Внуковская А. В. К вопросу о возможности использования мессенджера «WhatsApp» как дидактической платформы и средства психологической адаптации иностранных слушателей при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2019. С. 183–187.

5. Тимошина Д.В. О возможностях использования мессенджеров в образовательном процессе (из опыта преподавания русского языка как иностранного) / Д. В. Тимошина // Международный научный конгресс «Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве»: сб. материалов. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2021. Ч. 1. С. 257–259.

Фридерикс А.В.

Филиал Военной академии Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого, Серпухов, Московская область, Россия

РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Целью данного исследования является теоретическое обоснование необходимости применения метода межпредметной интеграции при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку курсантов неязыкового военного вуза. Отмечена важность и возрастающее значение необходимости изучения иностранного языка в современном мире, для карьерного роста будущих военных специалистов. Описаны компоненты иноязычного взаимодействия, влияние культурной стороны вопроса обучения, области применения иноязычной коммуникации, расширение кругозора обучающихся за счет межпредметной интеграции. Подробно разобрано, что интеграция иностранного языка с профессиональными дисциплинами непосредственно отражается на специальных знаниях будущей профессии и как итог повышение уровня заинтересованности курсантов в профессиональном и личностном росте при иноязычном обучении.

Ключевые слова: курсант, иностранный язык, межкультурное взаимодействие, междисциплинарный подход, иноязычная коммуникативная компетенция,

В Филиале Военной академии Ракетных войск стратегического назначения в г. Серпухове (ФВА РВСН) для преподавателя кафедры иностранных языков главной задачей трехгодичного курса обучения курсантов по дисциплине «Иностранный язык» – это формирование у будущего офицера-ракетчика после окончания курса иностранного (английского) языка культуры иноязычной коммуникации, обладание коммуникативными навыками, в том числе и межкультурного общения на иностранном языке, которые позволят ему ориентироваться в поликультурном пространстве: понимать взгляды и учитывать мнения представителей другой культуры, интегрироваться в систему профессионального взаимодействия для выполнения глобальных задач защиты Отечества и миссии поддержания мира в дружественных государствах [8].

Профессионально-ориентированное взаимодействие на иностранном языке будущих офицеров требует определенного уровня готовности и достаточную степень развития взаимодействующих личностей в сложной динамической системе коммуникации. При этом сама организация иноязычного взаимодействия, имеющая профессиональное направление, состоит из таких частей, как: мотивационно-ценностная, когнитивная, деятельностная и эмоционально-волевая.

Отражение мотивов и ценностных установок составляют мотивационно-ценностную часть, характеризующую устремление личности и выявление элементов ценности информации при ее трансляции и получении, при этом важен благоприятный настрой специалиста.

Показателем уровня знаний типов и стилей коммуникации профессиональной направленности будущих офицеров является когнитивная составляющая.

Деятельностная часть отвечает за сформированность навыков взаимодействия в военно-коммуникативной сфере.

Эмоционально-волевая составляющая базируется на позитивных эмоциях, получаемых в ходе взаимодействия, с изысканием возможностей для общения в условиях стресса или даже экстремальных ситуациях, умение транслировать доброжелательный настрой и показать положительные характеристики личности, которые являются залогом эффективного взаимодействия в военной сфере, немаловажно также быть выдержанным и настойчивым.

Культурной стороне вопроса также отведена своя ниша в подготовке к решительности профессионального взаимодействия. В области культуры человек является создателем культурных ценностей, транслятором и интерпретатором собственного творческого их видения. Что касается военной сферы, то культура подвержена своим особенностям и тонкостям, которые обязательно стоит принимать во внимание, например краткость изложения информации, соблюдение уставных отношений при обращении и т. д.

Нравственно-ценностная основа речевой деятельности языковой культуры реализуется посредством владения на надлежащем уровне языковыми,

лингвистическими, коммуникативными и риторическими знаниями и умениями [2].

Повышение качества профессиональной подготовки, расширение кругозора, формирование мировоззрения, решение рабочих вопросов в немалой степени зависит в том числе от содержания учебного материала по иностранному языку, так как эта дисциплина многогранна и имеет разнообразные межпредметные связи.

Возможность выбора курсантом специальных сведений профессионального характера в процессе обучения иностранному языку мотивируют его стремление к изучению дисциплины. Направленность иноязычной информации на специализацию способствует появлению объектов изучения и намерение появляется к величине данных, имеющим субъективное содержание или к важному весомому объекту.

Развитие профессиональной готовности к иноязычному общению на профессиональные темы зависит от наполненности учебного речевого материала спецификой будущей профессии, а также от умения курсантов воспользоваться смежными знаниями и навыками [1].

Несомненно, что важность владения навыками межкультурного взаимодействия по специальности на иностранном языке будет являться преимуществом в работе и во многом поможет выполнять профессиональные задачи будущим офицерам, например, такие как:

− участие в учениях на международных уровнях и площадках, форумах и конгрессах стран; в поддержании диалога с военными специалистами из стран ближнего и дальнего зарубежья;

− участие в миссиях миротворческого характера;

− коммуникация с местными жителями в других странах; осуществлении опросных мероприятий для установления истины и насущных потребностей иностранных граждан в безопасности и предоставлении гуманитарной помощи;

− выполнение задач боевого характера, проведение допроса свидетелей и военнопленных.

Стоит отметить, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере не только останавливается, но и утрачивается без подкрепления её связями с необходимым контекстом и отсутствием в соответствующей коммуникативной среде. Поэтому важно развитие желания стремиться самостоятельно овладеть иноязычной речевой деятельностью [4].

Непосредственно, иноязычная коммуникативная компетенция в области профессиональной деятельности применительно к обучению курсантов военного вуза неязыковой направленности – это комплекс знаний как других культур, так и своей собственной, способность уместно применять на практике лексику военной специализации, корректность использования информации о культуре носителей языка при общении и эффективность установления диалога с зарубежными коллегами по рабочим вопросам [5].

Задачей преподавателя иностранных языков военного вуза помимо развития языковых, лексических компетенций, формирования компетенции межкультурного взаимодействия и коммуникации является расширение знаний, обновление, пополнение и концентрация на информации в том числе способствующих развитию компетенций профессионального характера по специальности. В нашем случае, в ФВА РВСН это, например, знания по «Ракетостроению», «Системам управления летательными аппаратами», «Военной истории». Это достигается за счет поиска, выбора текстов профессиональной направленности, работы с профессиональными терминами, обучению переводу, ориентированному на будущую профессию.

Сложно ни согласиться, что междисциплинарный характер языка обоснован его определением как самого универсального средства для общения, он представляет собой обязательное обстоятельство для наличия материального и духовного бытия общества. Можно сделать вывод, что научные исследования в области методики преподавания, опирающейся на интегративный междисциплинарный подход в сфере профессиональной коммуникации, актуальны и нуждаются в свежих идеях, взглядах, подходах, технологиях. Междисциплинарный подход – это своего рода синхронизация иностранного языка со специальными дисциплинами, взаимосвязь которых обеспечивается за счет преемственности и эффективности в профессиональной сфере после овладения иноязычной лексикой по специальности [7].

Непосредственно, сильные стороны интегрированных занятий отмечают многие преподаватели-лингвисты, так как они имеют свои отличительные черты. Всё потому что такое занятие специальным образом организовано и объединяет знания из различных дисциплин для нахождения ответа, выхода из сложной ситуации или решения поставленной проблемы. При этом стремление найти решение должно быть неотделимо связано с целостностью восприятия рассмотренной проблемы [6: 47].

Учебные программы по дисциплинам, в частности профессионального направления ФВА РВСН пересекаются по некоторым темам, в этом есть определенные нюансы: различные методы представления материала, повышенная нагрузка курсантов разного рода сведениями, недостаточный ресурс времени образовательного процесса, включающего всевозможные дисциплины. Такие обстоятельства подтверждают насущность интеграционных процессов по дисциплинам с пересекающимися темами.

Междисциплинарные (межпредметные) связи способствуют формированию у курсантов более широкого взгляда, многостороннего представления об исторических событиях, «помогают им использовать ранее полученные знания при изучении различных дисциплин, становятся средством овладения культурным, а также профессиональным опытом» [3: 2], поэтому актуальность данного исследования не должна вызывать сомнений. Следует развивать данную тему, подтверждая ее всё новыми и новыми доказательствами практического характера, основанными, в частности, на опыте профессорско-преподавательского состава кафедры «Иностранных языков».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вотинцева М. В., Шварц Н. В. Обучение иностранному языку курсантов военного вуза как один из факторов формирования готовности к профессиональной деятельности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-kursantov-voennogo-vuza-kak-odin-iz-faktorov-formirovaniya-gotovnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti (дата обращения: 10.11.2023).

2. Носков И. А., Кирина Е. А. Актуальные аспекты готовности будущих военных летчиков к профессионально ориентированному взаимодействию на иностранном языке // Гуманитарные науки. 2019. №1 (45). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-aspekty-gotovnosti-buduschih-voennyh-letchikov-k-professionalno-orientirovannomu-vzaimodeystviyu-na-inostrannom-yazyke (дата обращения: 10.11.2023).

3. Романова И. Н. Роль межпредметной интеграции в формировании профессиональной иноязычной коммуникации курсантов вузов Государственной противопожарной службы МЧС России // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-mezhpredmetnoy-integratsii-v-formirovanii-professionalnoy-inoyazychnoy-kommunikatsii-kursantov-vuzov-gosudarstvennoy (дата обращения: 10.11.2023).

4. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития // Педагогическое образование в России. 2014. №6. URL: https://cyberleninka.ru/-article/n/inoyazychnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-v-sfere-professionalnoy-deyatelnosti-model-i-metodika-razvitiya (дата обращения: 10.11.2023).

6. Сергеева Н. Н., Бушманова Ю. А. Профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность студента технического вуза // Казанская наука/ № 8. Казань: Казанский изд. дом, 2011. С. 241–242.

7. Сергеева, Н. Н., Походзей, Г. В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования [Текст]: монография / Н. Н. Сергеева, Г. В. Походзей; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2014. – 214 с.

8. Солдатенко И. В., Иванцова Н. А. О взаимосвязи компетентностного и междисциплинарного подходов в обучении иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации в неязыковом вузе // Вестник ИрГТУ. 2012. №8 (67). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-vzaimosvyazi-kompetentnostnogo-i-mezhdistsiplinarnogo-podhodov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-sfere-professionalnoy (дата обращения: 10.11.2023).

9. Фридерикс А. В. Формирование универсальных компетенций у курсантов на основе интегративного подхода при обучении иностранному языку // Прикладная психология и педагогика. 2023. №. 3. С. 55–69. DOI: https://doi.org/10.12737/2500-0543-2023-8-3-55-69 (дата обращения: 14.11.2023).

Чиркина Е.А.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОБСУЖДЕНИЕ ФИЛЬМОВ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

В статье автор рассматривает дидактический потенциал использования метода киноанализа для профессионального и личностного развития студентов – будущих специалистов помогающих профессий. Автор представляет анализ эффективности использования метода обсуждения фильмов в формировании важных профессионально значимых компетенций на основе исследований, имеющихся в психолого-педагогической литературе. Приведены обоснования эффективности метода анализа фильмов для профессионального и личностного развития студентов – будущих специалистов помогающих профессий во время практических занятий в рамках курсов: «Личностное и профессиональное развитие профессионала» и «Саморазвитие и инклюзивная готовность профессионала».

Ключевые слова: дидактические средства, профессионально-личностное развитие, киноанализ, студенты, помогающая профессия.

Вызовы системе высшего образования нестабильным, непредсказуемым BANI – миром (Brittle (хрупкий), Anxious (тревожный), Nonlinear (нелинейный), Incomprehensible (непостижимый)), порождающим новые поколения учащихся, не готовых получать образование при традиционном подходе, когда преподаватель является источником знания, заставляют трансформироваться систему образования. Образование становится уже не сколько подготовкой к жизни в будущем, а вынуждено разворачиваться к настоящему и, остановившись в моменте, побуждая учащегося быть думающим, рассуждающим, оценивающим уже сейчас. Субъектом своей жизни, учебной деятельности.

По мнению Трофимовой Г. С. в реализации компетентностного подхода в высшем образовании актуальной является гуманитарная составляющая подготовки студентов вуза, выраженная в формировании коммуникативных умений [3]. Хочется отметить, что коммуникативные умения могут быть сформированы у студентов лишь при наличии собственной субъектной позиции личности, готовности к саморазвитию, самосовершенствованию и внутреннему диалогу [5]. ФГОС подготовки означенных специалистов диктует развитие универсальной компетенции УК-6.2 «Определяет траектории саморазвития и стратегии личностного роста на протяжении жизненного пути», которую отражает индикатор «Способен определить траекторию саморазвития и личностного роста, учесть факторы, способствующие и препятствующие профессиональному росту». Данное умение возможно развить лишь на основе личностной зрелости, субъектной позиции обучаегося [2].

Нами, в рамках реализации курсов «Личностное и профессиональное развитие профессионала» и «Саморазвитие и инклюзивная готовность профессионала (модуль "Саморазвитие"» для студентов – будущих специалистов помогающих профессий (2 курс, направления подготовки: «Психология», «Клиническая психология», «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», «Библиотечное дело», «Юриспруденция»), были использованы потенциал групповой работы при проведении киноанализа. Метод обсуждения фильмов (киноанализ) применяется часто в практике педагогов, психологов, искусствоведов и служит для развития критического мышления, эстетического воспитания, формирования нравственности, смысловых и моральных ценностей, саногенного мышления, по мнению Даниной М. М. и Орлова Ю. М., способствующего управлять своим психологическим состоянием, оздоравливая себя [1].

Работа в рабочих группах по 5-7 человек способствовала эффективному обсуждению фильмов по проблемам саморазвития («Стажер», «Замерзшая из Майами», «Мирный воин», «Мне бы в небо» и т. п.). Студентам предварительно давалось задание посмотреть эти фильмы на доступных и разрешенных ресурсах. Потом, на занятии слушатели объединялись в рабочие группы и внутри группы выслушивали мнение каждого участника о фильме. После групповой работы следовало выступление участника от команды с обобщенным сообщением о фильме. Выступив со своим сообщением, представители команд отвечали на вопросы. Вопросы для обсуждения фильма с участниками другой команды придумывали заранее и вместе искали ответы на них.

Важным было включить процесс обсуждения в рабочей группе студентов, поскольку в современных условиях проведение семинарских занятий осуществляется в группах до 31 человека. Это затрудняет организацию общения и реализацию возможности выступить каждому. Рабочая группа позволяет создать условия для коммуникации и выражения своего мнения и позиции по материалу фильма. Таким образом, нам удалось создать условие для формирования субъектного опыта средствами киноанализа.

Для исследования выраженности полученного опыта субъектности была применена модифицированная нами методика «Мишень отношений (Авторы: Чиркина Е. А., Копотев С. Л.), в которой мы заменили мишень – круг на мишень - горизонтальные полоски без делений длиной по 100 мм, на противоположных концах которых были расположены обозначения признаков коммуникации: 1. Субъект-субъектное взаимодействие / субъект-объектное воздействие. 2. Сотрудничество – соперничество. 3. Конкуренция – партнерство. 4. Диалог – монолог. 5. Недоброжелательность – доброжелательность. 6. Доверие – недоверие. 7. Осуждение – одобрение. 8. Поддержка – сопротивление. 9. Неприятие – принятие. 10. Предметность как оценка моих достижений – личностность, как оценка всего самого, а не только достижений (уважение личностной идентичности человека) [4].

Проведенный анализ измерений показывает, что слушатели при оценивании своих ощущений и полученного опыта по окончании занятий с киноанализом отмечали высокие баллы по субъектному характеру взаимодействия, сотрудничеству, партнерству, диалогу, доброжелательности, доверию, одобрению, поддержке, принятию и личностному отношению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данина М. М. Психологическая технология обучения анализу кинофильмов как средство развития саногенного мышления: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Москва, 2011. – 22 с. – EDN QHLJHT.

2. Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование / ГАРАНТ (garant.ru) (Дата обращения: 30.11.2023)

3. Трофимова Г. С. Современные подходы к гуманитарной подготовке студентов университета // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 25-29. – EDN OZZMRL.

4. Чиркина Е. А. Диагностика, описание и опыт исследования субъект-субъектного взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 2(9). – С. 318–321. – EDN OZFSLV.

5. Чиркина Е. А. К вопросу о профессионально-личностном становлении студентов вуза // Трансмиссия культурного опыта и социальных практик в эпоху транзитивности: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Ижевск, 15–18 ноября 2022 года / Науч. ред. О. В. Кожевникова, В. Ю. Хотинец. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2022. – С. 167–168. – EDN CITTXI.

РАЗДЕЛ III
РУССКИЙ ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Богачанова Т.Д., Березовская В.П.

Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, Новосибирск, Россия

Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия

ИЗУЧЕНИЕ НОРМАТИВНОГО АСПЕКТА КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСЕН СВРЕМЕННЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

В жизни современного человека музыка и стихи играют важную роль. Качественные и значимые тексты привлекают внимание широкой аудитории. Но некоторые из них имеют ошибки и негативно влияют на нашу речь, что способствует развитию безграмотности, нарушению чистоты речи и засорению русского языка. Целью данной работы является изучение нарушения видов норм в текстах современных исполнителей. Объектом будут являться лексические, орфографические и другие виды норм русского языка. В качестве метода в статье использован аналитический метод работы с материалом, а также метод опроса. Исследование текстов показало искажение всех норм русского языка, что влечет за собой ухудшение речевой культуры современной молодежи.

Ключевые слова: песни, языковая норма, литературный язык, культура речи, неправильное употребление, нарушение языковых норм.

Введение

Актуальность. Песня – не только самый распространенный и популярный музыкальный жанр, но и средство воспитания речевой культуры человека. Для подрастающего поколения музыка и песни являются неотъемлемой частью жизни. Современные тексты песен, к сожалению, содержат много речевых ошибок. В некоторых текстах могут быть не понятны и не разборчивы слова и выражения. Но так как мы являемся представителями молодежи, было принято решение исследовать лексическую, грамматическую, орфографическую и стилистическую составляющие песен и выяснить, сказываются ли недостатки текстов современных песен на общей грамотности населения и в целом речи носителей языка.

Гипотеза исследования состоит в следующем: тексты современных песен содержат примеры нарушения норм современного русского языка, что может оказать негативное влияние на речевую культуру подростков.

Цель – исследование текстов современных музыкальных композиций в нормативном аспекте.

Задачи:

– изучить понятие языковой нормы и ее виды;

– провести анкетирование учащихся и выявить наиболее популярные среди подростков композиции;

– проанализировать тексты современных русских песен для определения случаев нарушения языковых норм;

– сделать вывод.

Материалом исследования послужили тексты современных русских песен, которые слушают учащиеся МКОУ «Средняя школа» п. Алексеевск, а также студенты 1 курса СГУПС г. Новосибирска.

1. Языковая норма и культура речи

Понятие культуры речи тесно связано с литературным языком. Под культурой речи понимается:

1) владение нормами устного и письменного литературного *языка* (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи [4: 247];

2) раздел языкознания, исследующий проблемы нормализации с целью совершенствования языка как орудия культуры.

Понятие культуры речи (в 1‑м значении) включает в себя две ступени освоения литературного языка: правильность речи, т. е. соблюдение литературных норм, и речевое мастерство, т. е. не только следование нормам литературного языка, но и умение выбирать из сосуществующих вариантов наиболее точный в смысловом отношении, стилистически и ситуативно уместный, выразительный и т. п. Высокая культура речи предполагает высокую общую культуру человека, культуру мышления, сознательную любовь к языку [4: 247].

Языковая норма – правила использования речевых средств признаваемые обществом в определенный период развития языка, т. е. правила произношения, словоупотребления, использования традиционно сложившихся грамматических, стилистических и других языковых средства, принятых в общественно-языковой практике [2: 71].

Существует два вида норм:

1. Нормы обязательные. Их нарушение приводит к грубым ошибкам в речи.

2. Нормы вариантные. Вариантность норм складывается исторически. Вариантные нормы отражают стремление языка к стабильности, преемственности, универсальности, с одной стороны, и, с другой стороны, – стремление языка к изменению, что порождает нестабильность, вариативность. [5: 12]. Например : *ветры-ветра, слесари-слесаря*.

Среди видов норм традиционно выделяются орфоэпические, предлагающие правила ударения и произношения, морфологические нормы, регулирующие употребление тех или иных форм слова и частей речи, лексические отвечают

за употребление слов в том или ином значении, синтаксические нормы нацелены на соблюдение правил при построении словосочетаний и предложений, а стилистические нормы регламентируют выбор стилистического регистра сообразно ситуации [5, 9].

2. Любимые песни современных подростков

Еще в древности люди поняли, что благодаря пению можно зарядиться энергией позитива, привнести в будни радость и свет, успокоиться и выразить свои чувства. Как во времена стихийных бедствий и войн, так и во времена праздников и веселья людей всегда и везде сопровождала песня. В быту человека тоже всегда была песня. Обрядовые песни, сопровождавшие любые события в жизни, – отдельное направление в фольклоре. В ходе праздников и молодежных гуляний исполнялись веселые, жизнерадостные композиции.

В жизни современного человека песня играет ничуть не меньшую роль. Люди с удовольствием поют, когда у них радость на душе, когда влюблены, когда приходит весна и расцветают цветы. Хорошая музыка улучшает настроение, любимая песня наполняет сердце счастьем. Когда человек несчастен, песня тоже рвётся из груди. Немало удовольствия доставляют и музыкальные фильмы. Каждый может найти в музыке что-то для себя.

Проведение анкетирования

Чтобы выяснить, какие песни любит слушать подрастающее поколение, было проведено анкетирование среди учащихся школы, а также среди студентов СГУПС. В анкетировании приняли участие более 100 человек, которым было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Слушаете ли вы русскую музыку?

2. Назовите свою любимую русскую современная песню.

Результаты анкетирования:

Число активных слушателей русских песен составляет 81%. Представители, которые не слушают отечественные песни, – 19%. Реципиенты, которые слушают хип-хоп музыку и альтернативную музыку – по 28%, панк-рок – 6%, шансон – 7%, реп – 11%, поп-музыку – 20%.

Среди любимых песен были указаны следующие композиции:

Strange «Зависай», Bahh Tee «10 лет спустя», HOFMANITA «Хочу это», Ольга Бузова «Мало половин», Сектор газа «Ява», Кино «Группа крови», Дора «Втюрилась», Vegas «Твои сладкие духи», Бутырка «Аттестат», Slame «Кто ты такой?», Ramil` «Сияй», Noize MC «Иордан», ARCHI «Темное солнце».

Из проведенного анкетирования можно сделать вывод, что подростки активно слушают песни современных русских исполнителей.

3. Нарушение языковых норм в текстах современных песен

Прежде чем рассматривать ошибки с точки зрения нормативности языка в текстах современных песен, хотелось бы отметить негативное отношение к жизни, пессимистическое настроение, иногда даже мысли о смерти, которые, порой, звучат в текстах песен современных авторов. Такое отношение к жизни не может не отражаться на душевном состоянии молодых людей.

В текстах песен, которые регулярно слушает современная молодежь, были выявлены морфологические, синтаксические и лексические ошибки.

3.1. Нарушение морфологических норм

Неправильное использование падежной формы слова:

– в песне «Мало половин» в выражении *в моей вселенной ты был господин* вместо существительного *господин* в Именительном падеже по вопросу должно стоять существительное в Творительном падеже – господином.

Неверное употребление предлогов:

– в песне «10 лет спустя» во фразе *улыбка от лица пропала* вместо предлога *от* должен стоять предлог *с*;

– в песне «Кто ты такой» выражение *тут все на стиле, все на Гуччи* означает быть стильно одетым, а фраза *на Гуччи* означает быть одетым в одежду Gucci, однако употребление предлога *на* в таких случаях не соответствует нормам современного русского языка;

– в песне «Темное солнце» во фразе *на район* вместо предлога *на* должен стоять предлог *в*.

Ошибка неправильного употребления степени сравнения прилагательных отмечена в песне «Кто ты такой»: во фразе *самый пущий сорт* образование сравнительной и превосходной степеней сравнения происходит путем соединения аналитической и синтетической форм.

Ошибка в построении сравнительного оборота имеет место в песне «10 лет спустя»: во фразе *являются чем-то важным друг для друга, чем просто друг или подруга* пропущено слово *более* перед словом *важным*.

3.2. Нарушение лексических норм

Нарушение лексической сочетаемости вследствие неправильного понимания лексического значения слова:

– в песне «Твои сладкие духи» во фразе *голос в аудио по кусочкам* голос невозможно разделить по кусочкам, так как голос – это совокупность звуков, возникающих в результате колебания голосовых связок [9];

– в песне «Кто ты такой» выявлено сразу несколько ошибок: 1) во фразе *чтобы хоть щепотка зелени дошла до твоих ручек* не сочетаются слова *щепотка* (то же, что щепоть во втором значении, количество чего-л., обычно сыпучего, которое можно взять тремя пальцами) [1] и *зелень* (здесь – деньги); 2) в выражении *и ищут прикоп, но там не находят* автор употребляет слово «находь» – нашествие, набег [7]. Таким образом, исполнитель использует слова, значение которых совершенно не вписывается в общий смысл песни.

– во фразе *он станет последним гвоздем на могилу* представлено ошибочное употребление фразеологизма *забить гвоздь в гроб*, который означает «своими действиями ухудшить ситуацию или покончить с ней»;

– в песне «Зависай» фраза *прокаженный бред* не имеет значения, потому что слово *прокаженный* обозначает больной проказой [7] и не употребляется с абстрактными существительными типа *бред*;

– в песне «10 лет спустя» в выражении *отбивая все пороги* слово *отбивая* употреблено ошибочно вместо слова *обивая*, которое входит во фразеологизм *обивая пороги* со значением «постоянно ходить куда-либо, к кому-либо с просьбами, ходатайствами» [6: 76];

– там же как во фразе *текстура в этих гаммах* нарушена сочетаемость слова *текстура*, имеющего значение «характер строения твердого вещества» [9].

Грубая просторечная лексика:

– в песне «Зависай» выражение *мразь* означает ничтожных, презренных людей [1];

– в песне «Втюрилась» во фразах *втрескалась, вкрашилась... Врезалась, влавилась* не характерное для русского языка словообразование: использование иноязычных корней, которые еще не вошли в русский язык в качестве заимствованных слов, и русских аффиксов.

Сленг, жаргон:

Молодежный:

– в песне «Иордан» фраза *из девайсов* может быть непонятна, так как слово девайсы (Устройство, приспособление, предназначенное для выполнения частной, специальной задачи) [1] устройства, приспособления, те или иные технические средства, которые используются в различных областях науки и повседневной жизни) пришло из английского языка совсем недавно;

– в песне «Зависай» фраза *мутят* означает встречаются; выражение *пропалил беспонтовый*, где беспонтовый – это никчёмный, незначительный (о человеке) [3]; фраза *на движах зависая,* движ – это активный отдых (в клубе, на дискотеках), а зависать – тусить;

– в песне «Кто ты такой» во фразе *больше чем батлы и мемы,* баттл означает состязание; а мем – **это** единица передачи культурной информации, распространяемая от одного человека к другому посредством научения, имитации и др; во фразе *мне не нужен препод* препод означает преподаватель; выражение *походу* значит похоже или кстати; фраза *ща* – это сейчас, просторечная форма слова; выражение тут *жирный лайк или пролистай*, лайк, лайк – отметка «Мне нравится», относящаяся к какой-либо публикации в некоторой социальной сети.; фраза *одной кнопкой репоста*, репост – возможность поделиться чужой публикацией на своей странице в социальной сети.

Профессиональный:

– в песне «Кто ты такой» выражение *выйти из октагона* октагон – это огражденное восьмиугольное сооружение, в нашем случае клетка, в которой проводятся бои по смешанным единоборствам, и фраза *просто дай мне майк*, майк (с англ.) – микрофон.

Неоправданное использование иностранной лексики встречается и в песне «Твои сладкие духи»: *но ты тоже не оставила шансы на happy end со свистом летят к нулю.*

3.3. Нарушение синтаксических норм.

Ошибка в употреблении деепричастного оборота:

– в песне «Зависай»: *проходя внутри тебя весь коридор, нам молчали сотни этих гор*;

– там же: *все тебе отдав, опустел мой дикий, дикий нрав.*

В результате анкетирования и исследования песен с точки зрения языковой нормы мы заметили следующую закономерность: ученик, слушающий песни с наибольшим количеством ошибок, сам совершает ошибки и в речи, и в написании слов. Учащиеся, слушающие песни с незначительными ошибками, допускают меньше неправильно составленных выражений.

Заключение

В соответствии с поставленными целью и задачами был изучен теоретический материал по видам норм современного русского языка, были проанализированы тексты современных песен на наличие морфологических, синтаксических и лексических ошибок.

Исследовав песенные тексты, мы пришли к выводу, что современные песни являются источником различного рода ошибок. К числу наиболее часто встречающихся речевых ошибок отнесем следующие: употребление слова в несвойственном ему значении и нарушение лексической сочетаемости слов. К сожалению, таковых в песенных текстах очень много.

Популярные песни востребованы, но их качество требует публичного обсуждения на страницах популярных периодических изданий, в теле- и радиопередачах, поскольку популярная музыка – естественная и важная для подростков сфера бытия, которая влияет на воспитание и формирование речевой культуры. Если тексты, содержащие большое количество ошибок, не будут подвергаться критике, если искусное владение словом не станет нормой, последствия могут быть печальными. Язык будет засоряться, что приведет к плачевным последствиям.

Язык песен активно используется носителями языка, влияет на речевую культуру, а негативное содержание текстов песен может стать нормой речевого поведения личности. Если говорить подросткам о речевой некомпетентности авторов и их речевой безграмотности, учить замечать ошибки, думается, слушатели будут избирательны в выборе песен и не станут повторять выявленные ошибки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.

2. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Катаева. 12-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 544 с.

3. Канашина. С. В. Мем как единица передачи культурной информации языковыми и неязыковыми средствами [Текст] / С. В. Канашина // Вестник

Московского государственного лингвистического университета: науч. журн. - 2013. - N 680(Языкознание). – С. 243–249.

4. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1990, 683 с.

5. Миронова Э. Л. Формирование культуры речи бакалавра: учебно-методическое пособие по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование. – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2018. –175 с.

6. Можде Д.Х. Фразеологизмы с семантикой «Просьба и ответ на нее»: на материале русского языка // Русистика. 2014. №2. С.72–78 с.

7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] – URL: https://slovarozhegova.ru (дата обращения: 01.10.23)

8. Русский язык и культура речи: учебно-методическое пособие для студентов медицинских вузов / Т. Ф. Извекова, Л. С. Захидова, Л. А. Шабалина, Т. Д. Богачанова; Министерство здравоохранения Российской Федерации Федеральное Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный медицинский университет» (ГБОУ ВПО НГМУ Минздрава России). – Новосибирск: Новосибирский государственный медицинский университет, 2019. – 112 с.

9. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims

Копылова Т.Р., Килина Л.Ф., Зайнуллина С.Р.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

КАТЕГОРИЯ В КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ ПАРАДИГМЕ: К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ

Статья посвящена классификации лингвистических категорий в когнитивно-дискурсивной парадигме. Под лингвистической категорией в самом общем виде понимается любое множество языковых элементов, объединённых каким-либо признаком. Современная когнитивно-дискурсивная парадигма гуманитарного знания связывает категорию с процессами познания действительности высокой степени абстракции. Выделяются категории о языке и категории о жизни (Е. С. Кубрякова). К последней группе относится модусная категория, не имеющая в науке, в отличие от грамматической и лексической, достаточной теоретической проработанности. В рамках данного исследования выделяются подходы к определению лингвистических категорий, к классифицированию видов, выявляются релевантные категориальные признаки модусных категорий, рассматриваются отличия коммуникативной категории от интерпретирующей. Теоретические выводы сделаны на основе исследования репрезентации категорий языковой устойчивости, оценки, молчания в русской лингвокультуре.

Ключевые слова: когнитивно-дискурсивная парадигма, категория, языковая категория, модусная категория, устойчивость в языке, оценка, молчание.

Под категорией в лингвистике в самом общем виде понимается «любая группа языковых элементов, выделяемая на основании какого-либо общего свойства» [11: 216]. Традиционно выделяются грамматические категории, например, категории падежа, одушевленности / неодушевленности, вида и др., лексические, понятийные. В когнитивно-дискурсивной парадигме основополагающим в выделении видов категорий становится когнитивный подход, основанный на познании окружающего мира, закреплении представлений о нем в национальном языке. С этой точки зрения категоризация – базовая ментальная единица языка, содержащая информацию высокой степени обобщения [9], «особым образом организованный, разноаспектный и многоуровневый динамический процесс получения информации из окружающей среды и ее структурирования в человеческом сознании в виде лингвокогнитивных категорий» [5: 206]. Лингвокогнитивная категория понимается как концептуальное объединение объектов [1, 2]. И концепт, и категория – ментальные образования, кванты знаний о мире. Категория обладает более высокой степенью абстракции, сложной структурой, объединяет множество однородных концептов.

Категорию отличает наличие категориальных признаков – «таких существенных характеристик объекта реального / ирреального мира, которые позволяют причислить познаваемый человеческим сознанием феномен к подобным ему объектам и наделить его общим для объектов данной группы родовым именем (т. е. именем категориальным)» [5: 213]. На основании общих категориальных признаков категории условно можно разделить на две большие группы: категории, отражающие знания о языке, и категории, отражающие знания о жизни [10].

Одним из ярких примеров категорий первого типа является категория языковой устойчивости, или стабильности. Устойчивость обеспечивает преемственность языковых явлений и непосредственно связана с эффективностью общения, основанной на узнаваемости и понятности элементов, несущих информацию носителями той или иной лингвокультуры. Основным средством реализации категории языковой стабильности является функционирование устойчивых сочетаний, отличающихся воспроизводимостью (В. В. Виноградов, Н. М. Шанский), предсказуемостью компонентов (В. Л. Архангельский, С. Г. Гаврин, И. А. Мельчук).

На материале летописей были выявлены закономерности и особенности функционирования устойчивых сочетаний (или формул) с учетом жанрово-стилевой принадлежности текста. Так как в древнерусский период говорить о сформированности стиля и жанра не приходится, были выделены типы текстов по следующим основаниям: тематика фрагмента, цель включения фрагмента в общее повествование и его традиционное языковое оформление. Таким образом, анализ устойчивых формул производился в деловом (представленном

текстами документов), воинском (соотносимом со светской традицией), агиографическом (соотносимом с конфессиональной традицией) фрагментах.

Кратко охарактеризуем каждый тип.

1. Деловой: в центре внимания автора находится та или иная деловая ситуация. Этот тип с определенной долей условности можно соотнести с современным официально-деловым стилем.

2. Воинский: изображается историческое событие, связанное с борьбой русского народа против внешних врагов (в основном печенегов и половцев), а также с княжескими усобицами; центральный герой – обычно реальная историческая личность, как правило, князь. Многие фрагменты данного типа представлены развернуто, они напоминают воинские повести, а их язык сближается с языком художественной литературы.

3. Агиографический: в качестве главного предмета изображения выступают деяния святого или его жизненный путь в целом; предполагает использование определенных мотивов, например, мотивов наставничества, пророчества и др. Поучительный элемент, связанный с распространением идей новой веры, диктует выбор языковых средств, характерных для публицистики.

Традиционными для летописных фрагментов являются глагольные устойчивые сочетания. Агиографические фрагменты противопоставлены деловым и воинским, поскольку для них языковым средством типизации являются именные формулы, представленные в двух разновидностях – парной и атрибутивной.

Отметим, что традиционные формулы уже в древнерусский период начали употребляться в текстах определенной жанрово-стилевой направленности для описания типичных, повторяющихся ситуаций. Некоторые древнерусские сочетания оказались настолько устойчивыми, что вошли во фразеологический фонд современного русского языка и легли в основу категории языковой стабильности, имеющей развитую репрезентацию в русской лингвокультуре.

Помимо языковых категорий в лингвистике, выделяются категории модусные, или интерпретирующие, раскрывающие свое содержание в коммуникативном взаимодействии. Модус – «динамичное и полифункциональное явление, которое определяется широтой самой ментальности человека» [7: 16]. Модус прагматически ориентирован, связан с интенциональностью, является результатом «тактики преднамеренности» [там же]. Основная функция модуса – проявление субъективности по отношению к реальной действительности.

Н. Н. Болдырев сопоставляет лексические, грамматические и интерпретирующие категории как некие этапы познания мира: чувственное восприятие, абстрактное мышление и речемыслительная деятельность, «одновременно являющиеся этапами формирования концептуальной системы человека, результаты которой и закрепляются в трех типах, или системах языковой категоризации» [1: 6]. Таким образом, интерпретирующая категория проявляет себя только на уровне общения и, вбирая в себя лексические

и грамматические категории, реализуется на разных языковых уровнях. Ярким примером модусной категории является категория оценки.

Оценка и оценочность – базовые понятия лингвистики. Так, М. Р. Желтухина определяет оценку как «акт человеческого сознания, заключающегося в сравнении предметов, сопоставлении их свойств, определении роли в жизнедеятельности субъекта и его результатов, закрепляемых в сознании и языке в виде позитивного, негативного и нейтрального отношения» [6: 223]. Как лингвокогнитивная модусная категория, оценка представляет собой «совокупность разноуровневых языковых единиц, объединенных оценочной семантикой и выражающих положительное или отрицательное отношение автора к содержанию речи» [13: 139]. Выделяются способы выражения оценки: специальная аксиологическая (экспрессивная) лексика, фразеология, словообразование, интонация, оценочные суждения, особые аксиологические речевые акты и др. Оценочность антропонимична по своей сути, является неотъемлемым компонентом структуры речевой деятельности человека.

Особенности языкового выражения категории оценки можно выявить в результате анализа такого текстового материала, который содержит культурно-историческую информацию и свидетельствует о ценностных доминантах того или иного этноса. Н. С. Ковалев указывает на то, что категория оценки служит связующим звеном между когнитивными и коммуникативными явлениями: «Связь когнитивных и коммуникативных явлений в тексте с категорией оценки обусловлена сложной системой соответствий между «вещным» миром и миром языкового содержания, опосредованных миром концептов в сознании человека и социума» [8: 13].

Особую роль в формировании категории оценки в русском языке играют летописи. Так, в «Повести временных лет» представлена история христианизации Руси, история усвоения русичами-неофитами христианских догм. В христианском вероучении Бог – высшее начало, совершенство, поэтому земной путь человека должен быть озарен божественной идеей, в течение своей жизни человек должен стремиться к совершенству, т. е. к Богу, без этого стремления человеческая жизнь – это путь греха, путь к Дьяволу. Именно этой идее подчинена смысловая организация «Повести временных лет». Реализуется указанная идея на языковом уровне с помощью единиц категории оценки, которые группируются по соответствующим лексическим полям (*любовь-ненависть, праведность-неправедность, грех-благочестие* и т. д.), в конечном итоге все эти поля формируют макрополе добро-зло (Бог-Дьявол). Именно оценочные единицы помогают создать «текст в тексте», когда на поверхностном уровне мы считываем одну информацию (в данном случае это информация об исторических событиях и лицах), а на глубинном, идейном – совсем другую.

В силу недостаточной разработанности теории модусных категорий актуализируется вопрос о разграничении категорий интерпретирующих и коммуникативных. Обратимся к категории молчания.

Молчание характеризует человеческое общение в целом. Как универсальная категория коммуникации, молчание многозначно, полифункционально, оно может выступать эквивалентом других коммуникативных элементов, может и не иметь альтернативы, создавая определенный коммуникативный ритм говорящего (пауза). Молчание, традиционно определяемое лишь как структурный элемент взаимодействия, признавалось учеными категорией сугубо коммуникативной. Коммуникативная категория, по мнению многих исследователей, ограничена речевой деятельностью: она упорядочивает знание об общении, речи [12], ее содержание осуществляется в виде отдельного речевого действия [3, 4].

Обращение к русской языковой культуре расширяет взгляд на молчание. Молчание – это не только структурный элемент коммуникации, это одна из значимых констант национального самобытия, что находит отражение в русском языке, исторически складывающемся под воздействием различных факторов, прежде всего средневековой религиозной философии. Невыраженность молчания по сравнению со словом в русской лингвокультуре никогда не рассматривалась как ущербность. Напротив, в сложившихся условиях молчание было сопряжено, с одной стороны, с внутренним миром человека, как правило, более богатым, нежели внешний; с другой – с осознанием принципиальной невыразимости высшего бытия. Вследствие этого молчанию приписывается высочайший статус, так как именно оно способно преодолеть «вербальную невыразимость некоторого содержания» (В. В. Богданов). Не случайно почти все русские писатели, когда-либо обращавшиеся к описанию русской души, говорили о феномене молчания (см., например, хрестоматийное некрасовское «А там, во глубине России – // Там вековая тишина», где тишина эквивалентна молчанию). Молчание изначально наделено в истории русской культуры более высоким значением, нежели Слово. Вспомним строки из стихотворения Анны Ахматовой: «Настоящие слова прячутся под языком». Носители русского языкового сознания способны обходиться без слов, что обусловливает развернутую языковую репрезентацию самых разнообразных способов выражения молчаливого коммуникативного поведения.

Русское молчание шире, чем его прагматика: оно полностью раскрывает свой потенциал только в координатах культуры в целом. Это и дает основание обозначить молчание как категорию лингвокогнитивную, отражающую особенности восприятия и интерпретацию молчания носителями определенной лингвокультуры.

Таким образом, под лингвокогнитивной категорией понимаем лингво-ментальную единицу, максимально полно раскрывающую национальную специфику информации, сочетающую в себе разноуровневые компоненты, реализующиеся в языке и коммуникации. Раскрывая свои смыслы только в процессе речевой деятельности в момент интерпретации участниками коммуникации, лингвокогнитивная категория может быть обозначена как модусная, интерпретирующая.

Анализ модусных категорий оценки и молчания на разных языковых уровнях, выявление основных функций позволили выделить релевантные признаки модусных категорий.

В лингвокультуре модусная категория:

– обладает традиционной ментально-исторической неповторимостью;

– отличается выраженной лексико-семантической и эмоционально-оценочной эксплицированностью;

– имеет развитую систему категориальных имен-репрезентантов, культурно обусловленных;

– представляет собой уровневую систему, элементы которой выстраивают определенную иерархию: она состоит из концептов, имеющих в свою очередь развитую лексическую объективацию в русском языке (*безмолвие, тишь, тишина, безмолвная тишина, пустота, ничто / любовь-ненависть, праведность-неправедность, грех-благочестие* и др.), и в то же время является элементом метакатегорий (*человек, духовность, общение, вера, Бог* и мн. др.);

– формируясь под воздействием многих факторов, обладает высокой степенью абстракции, обобщения; отличается многоплановым проявлением как на коммуникативном уровне, так и на аксиологическом, когнитивном;

– характеризуется общеизвестностью, статичностью, устойчивостью, является аксиологической доминантой для носителей русской лингвокультуры разных поколений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев Н. Н. Концептуализация функции отрицания как основа формирования категории // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2011. – №1. – С. 5–14.

2. Болдырев Н. Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – №2. – С. 5–12.

3. Горбачева Е. Н. Спор как лингвокультурный концепт: дис. ... канд. филол. наук. – Астрахань, 2006. – 240 с.

4. Дементьев В. В. Варьирование коммуникативных концептов // Человек в коммуникации: концепт, жанр, дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград: Парадигма, 2006. – С.5–24.

5. Дзюба Е. В. Когнитивная лингвистика. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. – 280 с.

6. Желтухина М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография. – Москва-Волгоград, 2003. – 656 с.

7. Кобрина О. А. Модусные категории как способы выражения субъективного отношения человека к высказыванию // Вопросы когнитивной лингвистики. –2006. – №2. – С. 90–100.

8. Ковалев Н. С. Древнерусский летописный текст: принципы образования и факторы эволюции: учебное пособие. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 2001. – 180 с.

9. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – Москва, 1996. – 245 с.

10. Кубрякова Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – №1. – С. 3–9.

11. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. Ярцева. – Москва: Сов. энцикл., 1990. – 685 с.

12. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж, 2002. – 60 с.

Стилистический энциклопедический словарь русского языка [электронный ресурс] / под ред. М. Н. Кожиной; члены редколлегии: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. – 2-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2011. — 696 с

Метлякова Е.В.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ИДЕНТИЧНЫЕ ПОВТОРЫ В ПОЭЗИИ АННЫ АХМАТОВОЙ

Статья посвящена выявлению функций идентичного лексического повтора в поэзии Анны Ахматовой. Объектом исследования стали стихотворения поэта, а предметом – идентичные лексические повторы, которые являются эстетически значимыми в творчестве автора. Основные методы исследования – структурно-семантический, контекстуальный, фоновый – позволяют прийти к следующим выводам: повторы являются важным текстообразующим средством, при этом они обнаруживают индивидуально-авторские замыслы, выявляют новые смыслы, оказываются эмоционально-экспрессивно значимыми, ритмически подчеркивают содержательную ткань произведения. Контактные идентичные повторы больше реализуют эмоциональные и интонационно-ритмические функции. А дистантные идентичные повторы имеют в первую очередь смыслообразующее значение.

Ключевые слова: Анна Ахматова, лексический повтор, идентичный повтор, функции повтора.

Лингвистика текста традиционно привлекает внимание целого ряда исследователей, которых волнуют вопросы структуры и членения, смыслового строения и способов создания связности текста. При этом поэтический текст является сложнейшим языковым образованием, так как подчиняется и общим нормам создания текста, и стихотворным законам, требующим трансляции эстетически важного содержания. В поэзии играют роль не столько языковые элементы, сколько их выбор и соотношение. Все единицы поэтического текста оказываются значимыми «как отражение эстетической программы (мысли, задумки) автора» [4: 88].

Повторяемость каких-либо текстовых единиц зависит от художественной задачи автора, отражает эстетический замысел писателя. Поэтому повтор, обнаруживающий единство текста на всех его уровнях, очень важен в произведении с позиции выявления смысла. Повтор обеспечивает текст связностью и цельностью. Повтор понимаем достаточно традиционно: «наименование уже ранее обозначенного в данном контексте денотата: лица, предмета, действия, качества» [2: 123].

Среди всех видов повторов значимым оказывается лексический повтор, приобретающий в стихотворном произведении экспрессивное значение: «Ничего не добавляя к уже сообщенной информации, повтор фразы или более развернутого фрагмента текста акцентирует определенную деталь, факт, мысль и привносит в текст ощущение многозначительности» [5: 198]. При этом повтором можно обозначить ключевые слова, расширить семантическое, эмоциональное и интонационное поле текста. Следовательно, повторы в художественном тексте полифункциональны. С одной стороны, они играют текстообразующую роль, связывая текст в единое целое или же участвуя в создании межтекстовых связей. С другой – повторы важны семантически, привлекая внимание к важным в данном художественном целом смыслам, ритмически, поддерживая интонационный рисунок произведения, и эмоционально-экспрессивно, создавая разные стилистические эффекты, добиваясь выразительности речи.

Повтор эстетически значим в художественных произведениях, он, будучи обусловленным эстетическими задачами и художественной ценностью текста, демонстрирует авторскую индивидуальность. Анна Ахматова однажды обозначила важность повторов: «Чтоб добраться до сути, надо изучать гнезда постоянно повторяющихся образов в стихах поэта – в них и таится личность автора и дух его поэзии» [8: 172–173]. При этом Анна Андреевна нередко вносила изменения в стихотворения, пытаясь избавиться от идентичного повтора [9: 494], но, если в стихотворении есть точный повтор, значит, он важен поэту.

Рассматривая парадигматический план художественного произведения, стоит выделить идентичные, вариативные, смешанные повторы и повторы, выраженные, словами-заместителями. Идентичный, или точный, повтор – это повтор с одинаковым лексическим оформлением или повтор с идентифицирующим определением (тот, этот, такой и др.). Такой вид повтора не просто количественное усложнение произведения, это «развитие смысла» [3: 35]. С точки зрения синтагматики текста выделяются контактные и дистантные повторы. Контактный повтор – это повторение слов, находящихся рядом, в том числе если их разделяют служебные части речи или если между ними стоит знак препинания, в том числе знак конца предложения. Дистантные повторы могут быть разделены словами, целыми предложениями и даже абзацами. Такой повтор, конечно, играет текстообразующую роль, однако «увеличение повторов приводит к увеличению семантического разнообразия, а не однообразия текста» [6: 135].

Контактные идентичные повторы могут раскрывать, пояснять эмоционально-оценочное состояние героя или героини. Обратимся к стихотворению «Хорони, хорони меня, ветер!», в названии которого встречается контактный идентичный повтор. Глагол в форме повелительного наклонения, открывающий стихотворение, то есть находящийся в сильной позиции, обостряет эмоциональную составляющую текста. Это усиливается контекстом произведения («Закрой эту черную рану»), который, если рассматривать еще и дистантный деривационный повтор («закрой» – «покровом»), может быть интерпретирован по-разному: это или прямое значение (землей засыпать могилу героини), или переносное (черная рана как сердечная).

Иносказательный смысл выходит на первый план за счет языкового окружения, в том числе контактного идентичного повтора: героиня, которая раньше была свободной, сейчас одинока и не хочет жить. Данный повтор обнажает взволнованность героини, ее душевный разлад. Ее нежелание жить, ее смятение отражаются в повторе, что усиливается восклицательным знаком в конце строки.

Смятение героини можно увидеть и в стихотворении «Не любишь, не хочешь смотреть?», в котором встречаем контактный идентичный повтор («тюльпан – тюльпан»). В отличие от большинства женских образов, созданных Анной Ахматовой, героиня указанного стихотворения не является брошенной, она отвергнута и потому находится в растерянности. Повтор, обнаруженный в сильной позиции конца строки и начала новой, отражает эмоции героини.

Цветок в петлице должен быть символом любви, а обнажает боль и отчаяние героини («И я не могу взлететь, а с детства была крылатой»). Героиня не замечает ничего («Сливаются вещи и лица»), только тюльпан находится в поле ее зрения. Эмоции героини здесь обнаруживаются и через цветопись: тюльпан – красный, а этот цвет в поэзии Анны Ахматовой традиционно символизирует боль [7: 326]. Таким образом, растерянность героини, ее отчаяние, ее переживания находят отражение в контактном идентичном повторе, поддержанном цвето-обозначением («красный»).

Контактный идентичный повтор может быть интонационно-ритмически значим. В «Песне последней встречи» такой повтор («бьется» – «бьется») фонетически как бы воспроизводит биение сердца.

Указанный вид повтора может придавать художественному тексту фольклорной напевности, воспроизводить разговорные интонации. Такие повторы можно увидеть в стихотворении «Вижу, вижу лунный лук».

В отличие от контактных, дистантные идентичные повторы реализуют большее количество функций. Например, такие повторы могут проявлять эстетические смыслы, важные для данного художественного целого. В указанном выше стихотворении «Хорони, хорони меня, ветер!» встречаем дистантный идентичный повтор («Прошуми высокой осокой про весну, про мою весну»). Героиня одинока, что подтверждается контекстом («Родные мои не пришли», «Некому руки сложить», «Одинокой»), раньше была счастлива: весна – время любви. Повторяя слово «весна», героиня во второй раз утоняет

(«мою весну»), что указывает на то, что теперь весна важна лишь для героини. Повтор выявляет важную смысловую индивидуально-авторскую наполненность слова: весна (как любовь) имеет значение в данном случае только для героини.

Дистантные идентичные повторы могут отображать семантическую многозначность повторяющихся слов, концентрировать смыслы. Обратимся к стихотворению «Чугунная ограда». Сильная позиция наречия (оно находится в начале строки) возвращает читателя к фольклорным традициям. Героиня три раза повторяет наречие «теперь», что позволяет поделить жизнь на две части. ДО «теперь» была любовь, «теперь же» герои не вместе. Тройной повтор пронизывает текст, фокусируя смысл на «теперь»: на боли, на разочаровании, таким образом обозначая важные смысловые точки художественного произведения.

Так же, как и контактные, дистантные идентичные повторы могут отображать эмоциональную наполненность героини. Например, в стихотворении «Этот просто, это ясно» встречаем следующие повторы: по три раза повторяется «это», «для чего же», дважды употребляется «бросив». «Это» открывает текст, что приводит к тому, что привлекает к себе внимание, так как неясно, что скрывается за «это». Далее становится понятно, что это отсутствие любви («Ты меня совсем не любишь»). Задавая трижды вопросы с «для чего же», героиня как будто ищет на них ответы.

Повторы выявляют смыслы, если обратиться к началу и концу стихотворения (кольцевая композиция): конец стихотворения показывает другой смысл, что может скрывать за «это» («Это просто, это ясно, это всякому понятно» – «О, как весело мне думать, что увижу я тебя!»). Героине важна встреча с героем. Повтор («бросив» – «бросив») эксплицирует эмоции героини. Она перечисляет, что она может оставить ради любимого (друга, ребенка, город, родную сторону). Повторы такого типа выявляют эмоции героини.

Повтор может выявить индивидуально-авторские смыслы. В стихотворении «Сероглазый король» дистантно повторенная номинация «король» трансформирует смысл. Употребленное в первый раз слово «король» имеет смысловую наполненность – «монарх», хотя уже здесь обозначен цвет глаз короля. Далее одинаковый цвет глаз короля и дочери и повторенное «король» с эпитетом «твоего» расставляют в стихотворении иные смысловые акценты: читатель видит личную привязанность героини к королю. Употребленное во второй раз слово «король» – это обозначение любимого человека. Дистантный идентичный повтор («король» – «король») образует кольцо текста, высвечивая смысловой центр стихотворения и обнажая новый индивидуально-авторский смысл: король – это не монарх, это любимый человек.

Эпанод – чередование в одном тексте контактных и дистантных повторов – можно встретить в творчестве Анны Ахматовой. Обратимся к стихотворению «Широк и желт вечерний свет». Героиня нашла своего героя («Тебе я рада»), при этом счастья нет («Жила скорбя», «Солнцу радовалась мало», «Опоздал на много лет»). Жизнь проходит, что подтверждается повтором («много» – «многих»). И вот тройной повтор «Прости», расположенный в последнем четверостишии,

звучит не как извинение перед героем («Прости, прости, что за тебя я слишком многих принимала»), а как раскаяние, как сожаление о своей жизни. И этот тройной повтор оказывается и количественно, и эмоционально важнее другого повтора – деривационного («рада» – «радовалась»). Тоска в сердце героини подтверждается не только тройным эпанодом «прости», но контекстом стихотворения («рада *все-таки*», «радовалась *мало*»). Таким образом, повторы отображают антитетическое восприятие мира героиней: она рада, но в ее сердце уже поселилась грусть.

Таким образом, лексические повторы, в том числе идентичные, проявляют себя как значимый прием организации художественного текста, а смысловое, эмоциональное и ритмическое их наполнение оказываются тем существенным средством, которое помогает реализовать авторские идеи, содержательно наполнить текст. Контактные идентичные повторы раскрывают, поясняют эмоционально-оценочное состояние героя или героини. Такие повторы интонационно и ритмически значимы, они придают художественному тексту интонации фольклора или воспроизводят интонации разговорной речи. Дистантные идентичные повторы выявляют и концентрируют эстетические смыслы, важные для художественного текста, помогают отображать семантическую многозначность повторяющихся слов, обнажают эмоциональную наполненность героини, раскрывают индивидуально-авторские смыслы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахматова А. А. Сочинения: в 2 т. М.: Правда, 1990. Т. 1. 448 с.
2. Гак В. Г. Повторная номинация и ее стилистическое использование // Вопросы французской филологии: сб. тр. М. 1972. С. 123–136.
3. Измайлов В. С. К вопросу о явлении повтора в орнаментальной прозе // Семантика лексических и грамматических единиц: межвуз. сб. науч. тр. М. 1995. С. 33–40.
4. Кайда Л. Г. Композиционный анализ художественного текста. Теория. Методология. Алгоритмы обратной связи. М.: Флинта, 2000. 150 с.
5. Кожевникова Н. А. Типологические характеристики художественного текста на фоне традиций русской литературы // Человек – текст – культура. Екатеринбург. 1994. С. 170–213.
6. Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПБ, 2000. 704 с.
7. Серова М. В. Анна Ахматова. Книга Судьбы: феномен «ахматовского текста»: проблема целостности и логика внутриструктурных взаимодействий. Ижевск; Екатеринбург: [Б. и.], 2005. 442 с.
8. Чуковская Л. К. Записки об Анне Ахматовой: в 3 т. М.: Согласие, 1997. Т. 1. 1938–1941. 544 с.
9. Чуковская Л. К. Записки об Анне Ахматовой: в 3 т. М.: Согласие, 1997. Т. 2. 1952–1962. 832 с.

Некоз О.А.

Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации, Смоленск, Россия

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В статье обосновывается необходимость реализации коммуникативно-ориентированного подхода как одного из самых эффективных в обучении русскому языку как иностранному на подготовительном курсе в неязыковом вузе. Проанализированы главные условия коммуникативной организации занятия по иностранному языку. Выделены принципы коммуникативно-ориентированного подхода, способствующие успешной реализации в процессе обучения русскому языку. Приведены способы организации обучения в рамках коммуникативно-ориентированного подхода: прямое обучение, опрос, объяснение, структурирование заданий. Сделан вывод о необходимости применения коммуникативно-ориентированного подхода к обучению русскому языку как иностранному в неязыковом вузе, так как он максимально приближает учебный процесс к реальной языковой ситуации, развивает коммуникативные, дискурсивные, социолингвистические и социокультурные компетенции обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированный подход, коммуникативная компетенция, речевая деятельность, неязыковой вуз, подготовительный курс.

Русский язык как иностранный считается одним из востребованных предметов в неязыковом вузе. Иностранному специалисту необходимо читать литературу по специальности, грамотно владеть устным иноязычным профессиональным общением в условиях взаимодействия с профессиональной иноязычной средой.

По окончании подготовительного курса обучающиеся должны научиться строить свое речевое и неречевое поведение адекватно ситуации общения в письменной и устной формах, научиться выделять на слух значимую информацию, необходимую для межличностного взаимодействия. Однако практика показывает, что необходимый уровень сформированности практических навыков и умений нельзя признать удовлетворительным. Эффективное освоение русского языка на подготовительном курсе возможно с помощью использования языкового материала в общении. Научить коммуникации можно только за счет создания воображаемых ситуаций, способных стимулировать общение на изучаемом языке. В рамках коммуникативно-ориентированного подхода усвоение русского языка как иностранного предполагается непосредственно в функции общения.

Целью данной статьи − обосновать эффективность коммуникативно-ориентированного подхода, выявить принципы коммуникативно-ориентированного подхода, способствующие успешной реализации в процессе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном курсе в неязыковом вузе.

Основы коммуникативно-ориентированного подхода были разработаны такими учеными, как И. Л. Бим, А. Н. Леонтьев, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова и др.

Цель коммуникативно-ориентированного подхода состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении русского языка средствами накопления и расширения их знаний и опыта. На каждом занятии необходимо проводить информирование в доступной форме: о важных исторических датах, праздничных днях, текущих событиях и т.п. Это повышает интерес к предмету и мотивацию у обучающихся. Постепенно обучающиеся сами изъявляют желание рассказать о событиях в своей стране или национальном празднике.

Все занятия на подготовительном курсе при коммуникативно-ориентированном подходе должны строиться по следующему алгоритму: фонетическая зарядка, речевая разминка, грамматический материал, коммуникативные упражнения, адаптированный учебный текст. Речевая разминка может быть спонтанной. Например, при входе в класс преподаватель говорит – *Здравствуй, Хасен. Я Вас видела вчера в магазине. Что Вы купили?*

Сформулируем основные принципы коммуникативно-ориентированного подхода.

1. Использование на занятии аутентичного языкового и речевого материала, т.е. языка, который используется в реальных ситуациях общения.

2. Создание методически целесообразных условий естественного учебного общения. Изучаемый язык должен быть средством общения на занятии.

3. Формирование коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности – слушании, говорении, чтении и письме.

4. Создание условий для речемыслительного творчества обучающихся. Взаимодействующие между собой обучающиеся должны являться центром познавательной активности на занятии.

5. Обучение общению посредством текста. Понимание обучающимся целостности, связности, завершенности текстового материала. «Способность построения целостных, связных и логичных высказываний различных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных текстов» [1: 64].

6. Контроль языковой корректности и речевой целесообразности высказываний обучающихся. Ошибки – это естественный процесс становления коммуникативной компетенции. Однако важно исправлять и комментировать лексические и грамматические ошибки обучающихся, мешающие процессу взаимопонимания. Для предупреждения появления ошибок у обучающихся следует предоставлять материал дозированно.

7. Использование таких заданий речевого взаимодействия, которые выполняются в парах или малых группах (ролевые и деловые игры, проблемные

задания и т. п.). Такие задания способствуют увеличению объема лексического запаса, учат аналитическому мышлению. В процессе групповой работы преподаватель становится и ретранслятором знаний, и консультантом-помощником, и организатором обучения.

Коммуникативно-ориентированный подход предполагает умение обучающихся говорить, используя грамматические конструкции, слова и словосочетания, которые помогут обучающимся правильно построить фразу, поддержать и понять разговор на русском языке не только в аудитории, в университете, но и, например, в магазине, в банке, на улице и т. д. Формирование будущего иностранного специалиста проходит параллельно с формированием осознанного использования русского языка.

Весь лексико-грамматический материал должен выстраиваться в определенной последовательности: от простого распознавания элементов изучаемого языка, их понимания, запоминания к самостоятельному воспроизведению этих элементов в различных коммуникативных ситуациях. Этот подход ориентирован на максимальное «погружение» обучаемого в речевую деятельность с отсутствием в нем родного языка [2: 38]. Например, после грамматического анализа речевого образца – *Вы читаете книгу? − Да, я читаю* ***её***, преподаватель объясняет с помощью таблицы изменение личных местоимений в винительном падеже. Затем обучающиеся смотрят, слушают, повторяют и анализируют диалоги. После читают текст и отвечают на вопросы: *Это Смоленск. Я живу в Смоленске. Я хорошо знаю Смоленск и люблю его. Что это? Где Вы живете? Что Вы хорошо знаете? Что Вы любите? Почему Вы любите Смоленск?*

При реализации коммуникативно-ориентированного подхода обучение грамматическим и лексическим навыкам осуществляется непроизвольно посредством функционально-смысловых таблиц, грамматических функциональных схем, речевых образцов, условно-речевых упражнений. Усвоению языковых знаний способствует также и система многоступенчатого повторения и обобщения изученного лексико-грамматического материала. Например, *любить что? кого? что делать? Я люблю теннис. Ты любишь брата и сестру? Мы любим изучать русский язык; кто где, что где, кто работает где, кто живет где. Курсанты на плацу. Телефон в сумке. Врач работает в поликлинике. Владимир живет в Москве.*

Новые лексические единицы объясняются преподавателем подбором синонимов, объяснением явления с помощью презентации, видеофрагментов. Навык разговорной речи формируется с помощью типовых диалогов и форм языкового моделирования. Основное внимание уделяется конкретной языковой модели, а акт говорения является основной единицей занятия. Например, *задайте вопросы к каждому члену предложения. Составьте подобные предложения. Марина слушает русское радио.*

Грамматический материал вводится в речевых образцах с грамматическим анализом. Например,

− Как**ая** это машина?

− Это нов**ая** машин**а**.
− Что **ты** дела**ешь**?
− **Я** отдыха**ю**.
Или:
− **Где** книга?
− Книга **на столе**.

Приобретение именно речевых грамматических навыков общения способствует более уверенному использованию русского языка. В освоении иностранного языка важны осознанность и понимание употребляемых единиц языка, а также формирование способности объяснить их выбор и использование [3: 205].

Коммуникативно-ориентированный подход предполагает использование преподавателем традиционных способов организации обучения на подготовительном курсе: прямое обучение, опрос, объяснение, структурирование заданий.

Прямое обучение необходимо обучающимся для того, чтобы обеспечить их информацией и языковыми средствами, которые им будут необходимы при выполнении того или иного упражнения или коммуникативного задания. Это осуществляется посредством объяснения, презентации, тренировки.

Основная функция опроса − контроль степени усвоения лексико-грамматического материала. С целью осуществления контроля понимания изученного материала, проверки домашнего задания опрос проводится в начале занятия. Текущий материал контролируется непосредственно в ходе занятия и в конце занятия в форме устного (или письменного) опроса.

Благодаря объяснению преподавателя формируется новое коммуникативное умение. Речевые образцы иллюстрируют изучаемые грамматические явления, которые используются при реализации определенных коммуникативных намерений.

Структурирование заданий помогает преподавателю составлять упражнения и коммуникативные задания таким образом, чтобы они несли наиболее эффективную когнитивную и коммуникативную нагрузку.

Мы считаем, что именно при коммуникативно-ориентированном подходе обучение русскому языку как иностранному на подготовительном курсе способно создать необходимые психолого-педагогические условия для формирования речевых навыков. Использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла. Языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего. Обучающиеся свободно выражают свои мысли и чувства в процессе общения, каждый участник группового общения остается в центре внимания остальных.

Коммуникативно-ориентированный подход необходим при обучении русского языка как иностранного в неязыковом вузе, так как он максимально приближает учебный процесс к реальной языковой ситуации, развивает коммуникативные (владение языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний), дискурсивные (способность понимать

и достигать связности в восприятии и порождении высказываний в рамках коммуникативно значимых речевых образований), социолингвистические (способность использования языковых единиц в соответствии с ситуациями общения) и социокультурные компетенции (знакомство с социально-культурным контекстом функционирования языка) обучающихся. При использовании данного подхода обучающиеся способны и готовы к общению с другими, а также с помощью вербальных и невербальных средств могут компенсировать недостатки во владении языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). − М.: ИКАР, 2010. – 446 с.

2. Степанова Т. Ю. Специфика применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам // Интеграция образования. − 2012. − № 2. − С. 37–41.

3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2010. – 475 с.

Павлова А.А.

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

THE PROBLEM OF RUSSIAN FOLK TALES TRANSLATION INTO ENGLISH

This article considers this problem based on the analysis of the use of lexical transformations in Russian folk tales. The object of the study is Russian folk tales and their analogues in English. The purpose is to explore theoretically and practically lexical transformations, systematize and determine how they contribute to achieving translation equivalence. Research methods and techniques: the method of linguistic, contextual and comparative analysis, observation, description, systematization, as well as the technique of translation analysis.

Keywords: Lexical transformations, translation equivalence, Russian folk tale.

The topic of the work is to identify the features of the translation of Russian folk tales into English using the example of lexical transformations. The reason to choose this topic was, first of all, an interest in the peculiarities of translation as such, and the specifics of the translation of fairy tales as a literary genre. The goal of any translation is to achieve equivalence of the target language (hereinafter - TL) to the text of the source language (hereinafter - SL). While establishing similarities and differences in the ways of expressing identical meanings in the SL and in the TL, in order to identify the most typical ways to overcome these discrepancies and as accurately as possible, i.e. semiotically fully and correctly convey the plan of the content of the original while maintaining the same communicative attitude.

The topic is relevant due to the specifics of fairy tales translation, where the translator each time faces the difficulties of preserving and transmitting into the TL the national cultural flavor of works that require an equivalent highly artistic translation and require a comprehensive study of the fiction language.

The purpose of the work can be defined as a theoretical and practical study of lexical transformations when translating Russian folk tales into English, systemize and identify these techniques and their methods as one of the parts of the translation process that contributes to the achievement of equivalent translation and the preservation of the national and cultural flavor of the language.

A fairy tale is a narrative, usually folk-poetic work about fictional persons and events, mainly involving magical, fantastic forces [1, P.2176]. Through the prism of a fairy tale, the picture of the world of an individual people, their historical and natural living conditions is clearly visible. Fairy tales have an extremely clear composition, the specificity of which is determined by the division of the plot into motives - “the simplest narrative units” that form this motive, which corresponds to the climax [2, pp. 139-140].

A folk tale (or kazka, tale, fable) is an epic oral work of art, predominantly prosaic, magical, adventurous or every day in nature with a fictional focus. The last feature distinguishes a fairy tale from other genres of oral prose: tales, legends and tales, that is, from stories presented by the narrator to listeners as a narrative about events that actually took place, no matter how unlikely and fantastic they may be.

Originally, folk tales were created to exist in oral form, which explains their small size. Speaking about the composition of fairy tales, it should be noted that it is characterized by simplicity, i.e. the beginning and the end establishes the saying and the beginning, thereby preparing listeners to immerse themselves in their world, and then take them out of it. The language of fairy tales is characterized by melodiousness, laconicism and figurative expression.

A fairy tale, being a special type of text, presents a certain difficulty for translation, since it implies an understanding of the cultural layer (subtext). To more accurately and vividly convey the color of a Russian folk tale, translators resort to the use of translation transformations, and against this background the problem of translation equivalence arises.

In modern translation theory, the term “equivalence” refers to the correspondence of the translation text to the original text. Having an objective linguistic background, equivalence can be called linguistic in order to separate other interpretations of this term that are associated with the literary method of translation. Translation equivalence gives the concept of a translation result that is extremely close to the source text, as well as the means by which this translation was achieved [3, P.52].

Current scientific research on equivalence has done away with previous ideas about achieving 100% translation correspondence between the copy and the original. Because of this, the question arose about whether translation is possible in general [4, P.89].

It turned out that during translation it is impossible to convey information with one hundred percent accuracy. But this does not mean that translation is impossible at

all. This shows that translation is not an absolute identity with the original. When talking about achieving equivalence, we can say that it is a complex concept.

We can say that a translation will be equivalent only when it is performed at one of these equivalence levels, while the wrong choice of level makes the translation inadequate, i.e. not corresponding to the original.

A more detailed analysis of this problem will be carried out on the basis of lexical transformations in Russian folk tales, since it is on the example of a Russian folk tale that one can trace a kind of "uniqueness" of the translation process, during which not only an accurate presentation of the content of thoughts originally contained in the original language occurs , but also the recreation by means of the target language of all the features of the style and form of the message, making this translation equivalent to a foreign language. It is the recreation of the unity of form and content that distinguishes translation from other methods of transmitting messages.

For ease of reference to them in work, the following abbreviations of their names will be used:

1. «Колобок» (Кб) – «The Bun» (B);
2. «Волк и семеро козлят» (ВСК) – «The wolf and the seven kids» (WSK);
3. «Сивка-Бурка» (СБ) – «Sivka-Burka» (SB);
4. «По щучьему велению» (ЩВ) – «Upon pike's will» (UPW);
5. «Гуси-лебеди» (ГЛ) – «The magic geese» (MG).

When examining translations of Russian folk tales into TL, first of all, one should highlight such a lexical device as transcription. As a result of the analysis of five fairy tales, the following examples can be noted:

1. Иванушка – Ivanushka – in this lexical unit (LE - hereafter) we can observe the absence of the letter "я" in the English alphabet (СБ-SB);

2. Баба Яга - Baba Yaga - in this LE we can observe the absence of the letter "I" in the English alphabet (ГЛ-MG);

3. Марья-царевна - Tsarevna Marya - in this LE we can observe the absence of the letters "я", "ь" "ц" in the English alphabet (ЩВ/UPW). In addition, attention should be focused on the fact that when conveying the proper name Мария-царевна, the translator conveyed this LE by inversion, i.e. Tsarevna Marya, according to the rules of the English language (the proper name, which is accompanied by title, title or rank, comes after it);

4. Царь – Tsar – in this LE we can observe the absence of the letters "ц", "ь" in the English alphabet (ЩВ/UPW; СБ-SB);

5. Кафтан - Caftan - we can see that in this LE the letter "C" at the beginning of the word before a,o,u has the sound [k], which explains the letter "c" in the word TL (ШВ/UPW).

During the comparative analysis of fairy tales, it was revealed that in the English version, proper names are very often replaced with pronouns, thereby relieving the translator of the need to once again resort to transcription:

6. Пришел Иванушка домой – одна рука тряпкой обмотана (СБ).

At home he turned back to his previous self but he had one hand in a bandage (SB).

No examples of transliteration, as another lexical method of translation, were identified, which is explained by differences in the phonetics of the Russian and English languages: some names and names are built through the play of sounds that will be hopelessly lost during transliteration.

The most rarely used method when translating from a foreign language to a TL has become tracing. He was found only in the fairy tale “Geese-swans” / “The magic swans”, when translating the word “geese-swans”.

The interesting thing is that the word "swan-geese" is complex, and its plural only extends to the second word. This is explained by the fact that in complex nouns that are written with a hyphen, the plural form is usually taken by the semantically basic word.

Also, when translating fairy tales from a foreign language to a TL, the translator resorted to a method of semantic development that occurs quite often.

7. Те братья работают, а Емеля целый день лежит на печке, знать ничего не хочет (ЩВ).

The two elder brothers were always at work, while Emelya lays on the stove ledge all day long with not a care in the world (UPW).

In this example sentence, the translator successfully applied this technique, transferring the LU “ничего” to the “strengthened” LE “in the world”, showing that Emelya is not interested in absolutely nothing in the world, thereby preserving the meaning of the SL fairy tale sentence in a connotatively equivalent TL sentence.

When translating fairy tales, a method such as concretization is often used. The translator resorts to it when a word needs to be given a more precise meaning.

8. Слез Емеля с печки, обулся, оделся, взял ведра да топор и пошел на речку (ЩВ).

Down climbed Emelya from the stove, put on his boots and caftan and, taking along two pails and an axe, went to the river (UPW).

9. Ахнула, кинулась туда-сюда – нету! (ГЛ).

She gasped and rushed to look in every corner, but couldn’t find him (MG).

Here the translator conveys the adverb “туда-сюда” with the phrase “in every corner,” thereby making it clear that the girl, in search of her brother, looked through and checked all the possible places where he could be or hide from her . This translation can be considered successful from a semantic point of view, rather than the English analogue “to and fro”, which may slightly distort the meaning of the fairy tale sentence in a foreign language.

In example number 8, the translator specifies the words “обулся, оделся” with the phrase “put on his boots and caftan”, thereby making it clear what exactly Emel put on and put on his shoes. The Russian reader can understand this without explanation, since he has an idea of what ordinary people wore at that time, and for the English-speaking reader, the translator explains “put on boots and a caftan” (literally) so that readers understand what kind of things we are talking about.

As for the use of such a method as generalization in translation, the frequency of its use is less than that of specification, which, in principle, is not critical, because does

not have a special “blurred” semantic effect on the LU, thereby preserving the meaning of fairy tales in the Russian language:

10.«Нет, понесу тебя домой, велю невесткам уху сварить» (ЩВ).

«No, I think I’ll take you home and tell my sisters-in-law to make some soup» (UPW).

Speaking about the translation of the LU "уха" we can say the following: this LE has no analogue in English, there is only an explicative version of "fish soup", but the translator instead generalizes the LU "уха" - LE "soup", because in the paragraph from which this sentence was taken, Emelya’s dialogue with the pike was presented, therefore, when translating, it is quite justified to use not explication, but generalization, because contextually it will not be difficult for the reader to understand what kind of soup can be prepared from fish and it is not necessary to focus on its name “уха” "

An interesting case of using the LE “sisters-in-law”: in English this word has several translation options: “жена брата”, “сестра мужа”, “сестра жены”. The translator uses this LE when translating the word “невестка” into English, which does not make it difficult for readers to understand from the context who exactly they are talking about.

The most frequently used method among lexical transformations has become lexical-semantic replacement:

11. Ударил тут Иванушка своего коня по крутым бедрам, осерчал конь, прыгнул – только на три венца до царевнина окна не допрыгнул (СБ).

Ivan was very close to her, but couldn't quite reach the ring (SB).

12. «Да? Ну, ладно» (ЩВ).

«Oh, all right then» (UPW).

In example number 11, the translator replaced the LU “окна” with “the ring”, because It is the ring that is Ivanushka’s main goal. In this example, the reason for such a replacement of the LU can be explained by the fact that the translator resorted to this technique in order to clarify for English-speaking readers the main purpose of the jump.

The lexical substitution in example number 12 is quite common, because translators often replace auxiliary parts of speech (interjections, conjunctions, etc.) with their own words that are more appropriate in meaning. In this case, he replaced the word “да” with the word “oh”, this is explained by the fact that the interjection “oh” is the most common in English and is used to express surprise, delight, and regret. And in this case, the replacement was appropriate.

To summarize, we can say that when translating fairy tales the following lexical transformations are used: transcription, transliteration, tracing, semantic development, concretization, generalization and lexical-semantic replacement. They allow you to convey a folk poetic narrative as close as possible to the original.

In linguoculturology, this area is relevant and provides material for further research. In the future, this analysis can be supplemented by consideration of the features of Russian folk tales through the prism of grammatical and lexico-grammatical transformations.

REFERENCES

1. Afanas'ev A.N. Narodnye russkie skazki // Electronic resource Internet: http://www.ru-skazki.ru/afanasyev-russian-folk-tales-1957.html.

2. Komissarov V. N. Teoriya perevoda. M.: Akademiya, 1999.

3. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / S.I. Ozhegov. M.: Mir i obrazovanie, 2010.

4. Veselovskij A. N. Istoricheskaya poetika. M.: Editorial, 2004.

5. Vinogradov V. S. Vvedenie v perevodovedenie. M.: Izd-vo instituta obshchego srednego obrazovaniya RAO, 2001.

6. Williams P. Traditional Russian Fairy Tales reflected in lacquer miniatures. SPb.: Al'fa Kolor, 2009.

Советникова А.И.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

АКТИВИЗАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ЖЕНЩИНА» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается динамика концептуализации понятия «женщина» в русской языковой картине мира в аспекте «активность–пассивность» на материале толковых словарей XIX и XXI вв., отобранном методом сплошной выборки, а также на материале Национального корпуса русского языка. Для понимания изменений содержания понятия анализируются и сопоставляются словарные статьи, посвященные понятию «женщина». Также описываются новые лексико-тематические группы номинаций, характеризующих женщину по профессиональной деятельности, по участию в образовательном процессе и др. Случаи лексической избыточности рассматриваются в контексте приобретения номинациями дополнительного значения – «принадлежность к феминистическому движению». Констатируется увеличение наполнение понятия «женщина» номинациями со значением активности при отсутствии коренных изменений в его определении.

Ключевые слова: лингвокультура, категория «женственности», концептуализация, женщина, лексико-тематическая группа

Категории мужественности и женственности являются важной частью русской национальной культуры и философии, так как «отражают классифицирующую деятельность человеческого сознания» [9: 22–24]. Например, Н.А. Бердяев в статье «О вечно бабьем в русской душе» соотносит отрицательные черты русского менталитета с его женственностью: «Великая беда русской души в том же … в *женственной пассивности*, переходящей в «бабье», в *недостатке мужественности,* в склонности к браку с чужим и чуждым мужем» [7] [2]. Лингвист А. Вержбицкая, описывая семантические особенности русского языка в контексте его основных культурных категорий,

[7] Курсив добавлен автором статьи.

выделяет следующие признаки: эмоциональность, пассивность, иррациональность [4: 33–34], тем самым вторя Н. А. Бердяеву. Что иллюстрирует важность культурной категории женственности и самого понятия «женщина» для русской языковой картины мира.

Концепт «Женщина» неоднократно становился предметом анализа в научных работах различных исследователей (например, Л. В. Адониной, А. В. Кириллиной, О. А. Чибышевой и т. д.) на примере рассмотрения содержания концепта с помощью проведения ассоциативного эксперимента или же его фразеологического уровня. Однако подобные подходы к изучению проблемы исключают рассмотрение концепта в динамике, с учётом его трансформации под влиянием социально-бытовых явлений, чью важность для активизации словообразовательных процессов отмечал И. Ф. Протченко. Это позволяют сделать анализ вербализации концепта на уровне номинаций. Так как образование готовых лексем, также является «способом выражения языкового сознания и ментальности» [5: 14].

Однако стоит отметить дуализм концептуализации понятия «женщина» в зависимости от пола реципиента, что иллюстрируют исследования А. В. Кириллиной, выделяющий в исследуемом материале русских пословиц и поговорок «женский голос» (15%), который отличается по интерпретации базового для русской культуры понятия [10]. И данный исследователь отмечает восприятие женщины в русской языковой картине мира как объекта, а не субъекта и подчеркивает негативную коннотацию женского начала в оппозиции мужского и женского [Там же].

Смена социально-политического строя, технический и экономический прогресс повлияли на восприятие женщины русской лингвокультурой. Если ранее главная её деятельность ограничивалась семейной и бытовой сферами жизни (это иллюстрируют многочисленные исследования концепта «женщина» на материале русских паремий, устаревшее значение аффикса -ш(а) – обозначение жены по профессии мужа и т. п.), то с конца XIX века одна из ключевых культурных категорий женственности – пассивность – оспаривается словообразовательными процессами, происходящими в русском языке тех лет.

Именно номинации, обозначающие женщину по профессиональной деятельности, становятся самой продуктивной лексико-тематической группой в конце XIX века. В таких словарях, как «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля (1863), «Словарь русского языка, составленного Вторым отделением Академии наук» (1891–1916 гг.), «Полный толковый словарь всех общеупотребительных иностранных слов, вошедших в русский язык с указанием их корней: настольная справочная книга» (1905) Н. А. Дубровского мы можем обнаружить такие номинации, как: *аббатисса («настоятельница женского греко-римского монастыря»), актриса, акушерка, баядерка («публичная плясунья и певица в Индии»), балаганщица, булавочница, дьяконисса, лавочница, пепиньерка, примадонна, туристка, тюремщица, фаворитка, фабричница, фельдшерица, франтиха, харчевница, шатенка, эгоистка, юнгфера* и мн. др.

С активизацией участия женщин в общественной, культурной жизни в конце XIX века в русском языке появились следующие лексемы: *классная дама и жаргонный вариант – классуха, живописица, лингвистка, экзаменовательница* и др. Развитие женского образования способствовало появлению новой тематической группы номинаций – «лица женского пола по отношению к учебным занятиям и заведениям»: *вольнослушательница, смолянка, студентка, экстернка* и т. д. Номинации из этой группы используются в том числе и в качестве примеров а словарных статьях для описания значения понятия «женщина»: «женщина-писательница» [12: 362].

Для анализа концептуализации понятия женщина интересно рассмотреть какие основные характеристики закладываются составителями разных словарей XIX века. Для примера рассмотрим вышеуказанные: «Словарь русского языка, составленного Вторым отделением Академии наук» (1898) и «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля (1863).

В. И. Даль дает определение лексеме «женщина» в статье, посвященной «жене». Среди главных признаков женщины подчеркивается оппозиция мужчине, семейный статус («жена, не девица») [6: 476]. В «Словаре русского языка, составленного Вторым отделением Академии наук» женщине также свойственно быть противоположной мужчине, но не выйти замуж, а достигнуть возраста зрелости, или быть женской прислугой [12: 360–361]. Отдельно выделены примеры, характеризующие женщину по происхождению (*европейка, азиатка*), общественной деятельности (светская женщина), социальному происхождению (простая женщина – из народа), профессиональной деятельности (женщина-врач, женщина-*писательница*) [12: 361].

Если мы обратимся к НКРЯ, то заметим, что самое пиковое значение употребления номинации, обозначающих женщину, приходится на период к. XIX – н. XX вв. [11]. Это можно объяснить тем, что в данный период времени в данной тематической группе наблюдалась лексическая избыточность, например: *буржуазка – буржуйка, конролёрка – контролёрша, санитарка–санитарица.* Помимо этого, развиваются стилистические синонимы, появляются разговорные варианты нейтральных лексем: *началка*(жарг.) – *начальница*, *учительница–учителька* и т. п.

Однако, если мы взглянем на график по результатам поиска в НКРЯ, то заметим резкое падение употреблений номинаций женского рода со значением лица в 20-х годах XX века [11]. Это проявляется и в постепенном сокращении использования двойных обращений в официальных выступлениях, таких как «Товарищи рабочие и *работницы*, крестьяне и *крестьянки*!» (Крупская 1924), «Граждане и *гражданки* Советского Союза!» (Молотов 1941), «Братья и *сестры*!» (Сталин 1941). Нормализованными обращениями в множественном числе становятся формы номинаций множественного числа мужского рода (товарищи), а также общепринятым обращением становится только номинация мужского рода – товарищ, при наличии коррелята женского рода – *товарка*.

Исследователи выдвигают разные версии, объясняющие данные изменения и приобретение мужской номинацией обобщенного значения. В.В. Беркутова

на примере эпизода из повести «Собачье сердце» М. А. Булгакова выдвигает гипотезу о восприятии феминитивов в качестве пережитков буржуазного общества [2: 20]. Также причиной может являться попытка унификации наименований профессий, создание единой базы документов.

В дальнейшем были изменены нормы употребления феминитивов, обозначающих женщину по профессии, как активного деятеля: с общеупотребительного на просторечный.

Изменения произошли и в определении понятия «женщина». Так, в словарных статьях XXI века, посвященным определению данного понятия, помимо оппозиции мужчине и состоянию в семейных отношениях появилось значение «Лицо женского пола как воплощение свойств, качеств этого пола» [3: 303; 8]. Таким образом, женщина стала ограничена культурным стереотипом, существующим в русской языковой картине мира.

Согласно результатам поиска номинаций, обозначающих женщину, в НКРЯ в 2020-х годах также наблюдается падение числа употреблений данного типа номинаций уже относительно уровня советского периода [11] несмотря на протекающие в русском языке процессы его демократизации, выражающиеся активным словопроизводством лексических единиц со значением лица (в том числе с модификационным значением женскости: *байкерша, айтишница, блогерша* и т. д.) заимствовании номинаций обозначающих женщину и их адаптации (*тян, тянка, тамблергёрл, бизнесвумен, леди, фам фаталь* и т. д.) стилистическим перераспределением (выражающимся в том числе в более активном использовании пласта разговорной лексики).

Сегодня также наблюдаются случаи лексической избыточности, например: *блогерша – блогерка, химичка – химица, директриса – директорка, капитанша – капитанка, авторша – авторка* и т. д. Однако, избыточные номинации приобретают дополнительное значение – «отнесенность к феминистическим взглядам» и используются только определенными ограниченными группами носителей русского языка.

Таким образом, мы можем заключить, что в современном русском языке наблюдается активизация концептуализации понятия «женщина» на уровне номинаций, однако в ядерном значении изменения практически не наблюдаются – женщина также ограничена вступлением в семейные отношения, однако теперь это значение приводится в конце словарной статьи, что говорит о тенденциях к снижению важности данного факта для определения понятия. Активность женщины всё ещё носит негативный характер в русской лингвокультуре, однако появление новых лексико-тематических групп, разнообразие словообразовательных средств и моделей для выражения значения женственности показывает важность данной категории для концепта «женщина».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н. А. О «вечно бабьем» в русской душе – URL: http://vehi.net/berdyaev/rozanov.html (дата обращения: 26.11.2023)

2. Беркутова В. В. Феминативы в русском языке: исторический аспект // Филологический аспект. – 2018. – №11 (43). – С. 6–22.

3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и глав. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. –1536 с.

4. Вержбицкая А. Язык. Культура. Познание – М.: Русские словари, 1996. – 411 с.

5. Гузаерова Р. Р. Феминитивы в русскоязычном медиапространстве: словообразовательный аспект: дисс. канд. фил. н. – Казань, 2021. – 189 с.

6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 ч. – М.: Изд. общ-ва любителей Российской словесности, уч. при Имп. Москв. Ун-те, 1863 – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_02000000554/ (дата обращения: 17.11.2023).

7. Дубровский Н. А. Полный толковый словарь всех обще-употребительных иностранных слов, вошедших в русский язык, с указанием корней: настольная справочная книга – URL: https://rusneb.ru/-catalog/000199_000009_003580737/ (дата обращения: 18.11.2023).

8. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. – URL: https://gufo.me/dict/efremova?page=1&letter=a (дата обращения: 17.11.2023).

9. Кирилина А.В. «Мужественность» и «женственность» с точки зрения лингвиста // Женщина в российском обществе. – 1998. – № 2. – С. 21–27.

10. Кирилина А.В. Русские пословицы и поговорки: не только андроцентризм // Вестник ТГУ. – 1999. – №3. – С.41–47.

11. Национальный корпус русского языка – URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 26.11.2023).

12. Словарь русского языка, составленного Вторым отделением Академии наук / под ред. А. А. Шахматова. – Т. 2, вып. 2. – URL: https://www.prlib.ru/-item/366014 (дата обращения: 16.11.2023).

Иванова С.С.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДМУРТСКО-РУССКОГО БЛОГА

В статье проанализированы лексические особенности текстов интернет-дискурса на русском и удмуртском языках. Основная цель исследования заключается в выявлении и сравнении лексических особенностей русских и удмуртских интернет-текстов. В работе применяются описательный, сопоставительный, количественный методы, метод сплошной выборки. Исследование базируется на материале, состоящем из 29 блогов на удмуртском и русском языках. Выделены три группы блогов с различными стратегиями языкового функционирования: удмуртскоязычные, двуязычные с параллельным использованием русского и удмуртского и русскоязычные с возможным

включением удмуртских фраз. В результате выявлены лексические особенности удмуртского текста, такие как эмоциональное окрашивание удмуртских предложений с использованием русских слов, более частое использование заимствованной лексики и неологизмов. Отмечено также наличие собственной лексики в русском тексте, связанной с Удмуртской Республикой, и ограниченное количество заимствований из удмуртского языка.

Ключевые слова: лексические особенности, билингвизм, блог, удмуртско-русское двуязычие, интернет-дискурс.

Блог – это онлайн-ресурс, состоящий из текста и мультимедийного контента, организованного по времени публикации с возможностью комментирования. Записи в нем расположены в обратном хронологическом порядке [4]. Вопросы функционирования блогов волнуют многих ученых, таких как О. А. Хабибуллина [6], Н.И. Христофорова [7], Л. О. Бутакова и С. Ю. Вязигина [2], Е. С. Дорощук [3], М. В. Терских, А. С. Алексеева [5] и др. В современном интернет-пространстве функционируют удмуртско-русские блоги, отличительной чертой которых можно назвать двуязычие контента. Билингвизм представляет собой владение человеком двумя языковыми и культурными кодами в коммуникации [8]. Публикации блога, созданные авторами на удмуртском и русском языках, ориентированы на активное взаимодействие с аудиторией. Пользователи могут вступать в дискуссии с автором и с другими читателями на русском, удмуртском или иных языках [1].

Цель нашего исследования состоит в выявлении и сопоставлении лексических особенностей русского и удмуртского интернет-текстов. В работе использованы следующие методы: описательный, сопоставительный, количественный, метод сплошной выборки.

Материалом исследования послужили статьи и посты 29 блогов на удмуртском и русском языках:

А. 16 блогов с текстами на удмуртском языке с возможным включением нескольких слов, одной-двух фраз на русском: И*воръёс. Мынам Удмуртие /* рус. Новости. Моя Удмуртия (здесь и далее перевод выполнен автором. – С. И.); *Удмуртская молодежная общественная организация «Шунды»* / рус. «Солнце»*; ВАУшоу / ОГЫР_БУГЫР (ТРК «Моя Удмуртия») /* рус. Суматоха; *Удмурт нылкышно кенеш /* рус. Совет женщин-удмурток; *«ЗЕЧБУР!» газет / Газета «Здравствуй!»*; *УДМУРТ ДУННЕ /* рус. Удмуртский мир и др.

Б. 9 блогов с текстами, которые дублируются на русском и удмуртском языках, несут одинаковую смысловую нагрузку: *«Куара» огин* / рус. Объединение «Голос»; *«Этносталкинг»; Юрий Лобанов (Кучыран Юри); Доре. ДО-РЕ /* рус. Мой дом; *Билингва; Национальный театр Удмуртской Республики; «Вордскем кыл» журнал / Журнал «Родное слово»; Издательский дом национальной прессы; Азинлык /* рус. Успех.

В. 4 блога, в которых тексты публикуются на русском языке с возможным включением нескольких слов, одной-двух фраз на удмуртском: *Дневник*

Удмуртки (Вера Трефилова); Удмурт дэрем / рус. Удмуртское платье; *Удмуртский мерч от NAMERŌ; Писеево.удм.*

Такое разделение условно, так как авторы блогов не всегда придерживаются одного языка и переводят посты. Например, после нескольких постов на удмуртском выходит публикация на русском или обоих языках.

Обратимся к анализу лексических особенностей удмуртских текстов.

1. Абстрактная лексика: характеристика человека, абстрактные понятия, природные состояния и др.: *Со* ***визьмо, чырткем, кыллы усто, шаплы, аспӧртэмлыко, рос-прос егит*** *воргорон /* рус. Он **умный, жизнерадостный, разговорчивый, расторопный, серьёзный молодой** человек (ВАУшоу / ОГЫР_БУГЫР, 02.11.23). ***Калыккуспо площадка егитъёслы****, кудъёсыз* ***калыкзылэсь лулчеберетсэ*** *но* ***сям-йылолъёссэ*** *утён бордын выро /* рус. **Международная площадка для молодёжи**, которая работает над **сохранением народной культуры и обычаев** (УМОО «Шунды», 18.10.23). ***Зор-кот*** *но,* ***вазь ӵукна*** *но,* ***висён мылкыд*** *но* ***ужан мылкыдэз*** *быдтыны ӧз быгатэ /* рус. Ни **непогода**, ни **ранее утро**, ни **настроение, как во время болезни,** не смогли сломать **рабочий настрой** («Куара» огин, 11.08.23). *Ӵукналы быдэ чечы пуньы чечы сиёно – со* ***тазалыклы*** *умой,* ***лулмугорын*** *асьмемыз шудо карись* ***эндорфинъёс*** *йыло /* рус. Каждое утро нужно съедать по чайной ложке мёда – полезно для **здоровья**, повышает уровень **эндорфинов в теле** («Куара» огин, 16.06.23).

2. Конкретная лексика: *Пиналъёс тодматскизы удмурт кылын потӥсь* ***газет-журналъёсын /*** рус. Дети познакомились с **газетами и журналами**, выходящими на удмуртском языке («�Зечбур!» газет/ Газета «Здравствуй!», 22.11.23). *Туэ* ***жуг-жаг*** *утялтэмын шаерысьтымы 66* ***свалкаосысь /*** рус. В нынешнем году в Республике **мусор** убран в 66 **свалках** (Удмурт дунне, 16.11.23). ***Бусыосын ю-нянь*** *окто-калто, нош милям мукет урожаймы: выль удмурт* ***клипъёс****!* / рус. На полях Удмуртии идёт уборка **зерновых**, а мы готовимся собирать другой урожай: 3 новых удмуртских **клипа!** («Куара» огин, 04.11.23). *Ӵукналы быдэ* ***чечы пуньы чечы*** *сиёно – со тазалыклы умой, лулмугорын асьмемыз шудо карись эндорфинъёс йыло /* рус. Каждое утро съедать по **чайной ложке мёда** – полезно для здоровья, повышает уровень эндорфинов в теле («Куара» огин, 16.06.23)

3. Лексика собственная подразделена на подгруппы:

А. Имена и фамилии людей: *Туэ данъямын «Ӟеч-а, бур-а, удмурт кыл» учебникъёслэн авторъёссы. Одӥгез туннэ мечак эфиръя студиямы «Ми дорын куноын» радиопрограммае пыриськиз филологи тодосъя доктор, профессор* ***Наталья Кондратьева /*** рус. В этом году награждены авторы учебников «Здравствуй, удмуртский язык». И сегодня в эфире радиопрограммы «У нас в гостях» один из авторов учебников **Наталья Кондратьева**, доктор филологических наук, профессор (Иворъёс. Мынам Удмуртие, 03.11.23). *Тӥ быгатоды пумиськыны, тодматскыны, кенешыны «Даур ТВ» Интернет-телеканалэн кылдытӥсеныз* ***Богдан Анфиногеновен*** *но нуисьёсыныз* ***Августина Михайловаен, Алина Черноваен но Александр Бикузинэн /*** рус. Вы сможете

познакомиться с создателем интернет-телеканала «Даур ТВ» **Богданом Анфиногеновым** и с его ведущими **Августиной Михайловой, Алиной Черновой и Александром Бикузирым** (Даур ТВ, 17.11.23).

Б. Географические названия: *Вуоно арняе* ***Можгае*** *но* ***Алнаше*** *вуттомы /* рус. На следующей неделе довезем до **Можги** и **Алнаш** (Удмуртский мерч от NAMERŌ, 18.11.23). *Тани-тани вуомы ини* ***Глаз ёросысь Пӧжы гуртэ! /*** рус. Скоро уже доберёмся до **деревни Золотарёво Глазовского района** (Даур ТВ, 18.11.23). «*Вуоно арын та программая* ***Дэбесын, Кезын, Камбаркаысь Кама черкогуртын*** *шудон интыос кылдозы,* ***Якшур-Бӧдья ёросысь Чернушка черкогуртысь*** *стадион выльдӥськоз,* ***Сарапул ёросысь Мостовое, Балезино ёросысь Карсовай <…> черкогуртъёсысь*** *выжъёсты тупатозы», – пусӥиз Александр Бречалов /* рус. «В следующем году по этой программе будут установлены детские площадки в **селе Дебёсы**, **посёлке Кез**, **селе Кама Камбарского района**, будет обновлён стадион в **селе Чернушка Якшур-Бодьинского района**, будут отремонтированы мосты в селах **Мостовое Сарапульского района, Карсовай Балезинского района**, – отметил Александр Бречалов (Удмурт дунне, 20.11.23).

В. Наименования организаций, событий, журналов, газет и т.д. (полное или сокращенное): ***Ивортодэтъя «Удмуртия» агенство*** *солэн кылбуръёсыныз ролик дасяз, лыдӟо* ***Удмурт кун университетысь Удмурт кылосбуръя, финно-угоровоедениея но журналистикая институтын*** *дышетскисьёс /* рус. **Информационное агентство «Удмуртия»** подготовило репортажи с его стихами, читают студенты Удмуртского государственного университета Института удмуртской филологии, финно-угроведения и журналистики (Даур ТВ, 16.11.23). *Ижкарысь* ***Кузебай Герд нимо гимназиын*** *йӧскалык прессалы сӥзем нунал ортчиз /* рус. Прошло мероприятие, посвящённое национальной прессе, в **гимназии им. Кузебая Герда** в Ижевске («�endash;ЕЧБУР!» газет/ Газета «Здравствуй!», 21.11.23). *Аналитикъёс чотамъя, та НКО-ос ваньмызлэсь зол пырисько* ***Президентлэн грантъёсъя фондысьтыз, Президентлэн лулчеберет удысысь кичӧлтонъёсъя фондысьтыз коньдон утонэ /*** рус. По подсчетам аналитиков, эти некоммерческие организации активнее всех участвуют в конкурсах **Фонда президентских грантов, Президентского Фонда культурных инициатив** (Удмурт дунне, 14.11.23).

4. Лексика нарицательная: *Акселераторын пӧртэм* ***огазеяськонъёсысь егитъёс****: дышетскозы* ***проектъёс*** *гожъяны;* ***лекциос но мастер-классъёс*** *дыръя малпаськозы, кызьы* ***огазеяськонъёссэс*** *азинтыны; пӧртэм* ***калыкъёслэн культураосынызы*** *тодматскозы; асьсэлы выль* ***эшъёс*** *шедьтозы /* рус. В рамках акселератора **ребята из разных объединений**: научатся писать **проекты**; во время **лекций и мастер-классов** будут решать **вопросы о продвижении своих объединений**; познакомятся с **культурой разных народов;** найдут себе новых **друзей** (УМОО «Шунды», 04.10.23). ***Туэ 3-тӥ ноябрьысен выльдӥськонъёс пыӵало адямиез банкротэн лыдъян*** *ласянь –* ***банкъёсысь кредитъёсты*** *списать карыны луэ* ***дунтэк но капчиятэм амалъёсын /*** рус. В этом году с 3-го ноября начинают действовать нововведения в вопросах присвоения статуса

банкрота – стало возможно бесплатно и легко списать банковские кредиты (Удмурт дунне, 15.11.23).

5. Слова с эмоционально-экспрессивной окраской. Часто русские слова заимствуются для придания эмоциональной окраски: *Учкелэ ай кыче* ***крутоесь*** *пиосмы но* ***шоголесь*** *нылъёсмы* (шоголэсь / рус. щеголяющие в нарядной одежде) / рус. Смотрите, какие у нас крутые парни и нарядные девушки (Даур ТВ, 18.11.23). *Удмурт мерч командаез шоколадэн выль партия поттон вылын али ужа, мкш нырысетїез* ***ури-бери*** *кошкиз* / рус. Команда удмуртского мерча работает над выпуском новой партии шоколада, потому что первую **смели (очень быстро ушла**) (Даур ТВ, 25.10.23). *«Bobolenin» группалэн* ***ӵыж выль*** *но* ***пӧсь-пӧсь*** *клипез* / рус. **Совершенно новый с пылу с жару** клип группы «Bobolenin» (УМОО «Шунды», 20.09.23).

6. Слова в переносном значении (метафоры): *Кекатымон кышкыт* / рус. Страшно до удушья; *улонэ пыӵатыны* / рус. Воплотить в жизнь, впитать в жизнь; *фронтын кыдам* / рус. Закалённые на фронте; *ужлэн емышез* / рус. Результат труда, плод работы. *Ненег анай кылзэс тодїсь нылпиос татын но, жаляса верано,* ***чиньы вылазы лыдъямон****. Соосты,* ***тютюосты сямен*** *будэтыны выре Татьяна Васильевна* / рус. Знающих родной язык детей здесь тоже, к сожалению, **по пальцам можно сосчитать**. Татьяна Васильевна их воспитывает **как мама-наседка** (Программа для детей «Шудон Корка» – Моя Удмуртия, 13.11.23). *Спорт ваньзэс огазеяны быгатэ. Адямиез* ***кортӵог кадь юн****, кужмо каре* / рус. Спорт всех объединяет. Делает человека **крепким как гвоздь**, сильным (Удмурт дунне, 16.11.23).

7. Лексические синонимы: *Ӧнерчиос* / рус. Специалисты; *тыршись егитъёс* / рус. Активная молодежь; *студентъёс* / рус. Студенты: *Улон инты висъяло, гурт ипотека сёто, коньдонэн юрттэт басьто – туннэ шаерамы гуртъёсын* ***тыршись егитъёслы*** *юрттэт сётонъя пӧртэм ӵектосъёс ужало. Озьы ке но, ёросъёсын* ***ӧнерчиослы*** *кулэяськон бадзым. Кызьы кысконо гуртъёсы* ***егитъёсты****, мар уг тырмы соослы – секыт ужпумез серттыны-пертчыны тыршо депутатъёс. Кун Кенешлэн кичӧлтмезъя, котькуд ёрослэн тӧроез* ***студентъёсын*** *пумиськылоз* (Иворъёс. Мынам Удмуртие, 16.11.23). *Сӧсыр нылпиос* / рус. Изувеченные дети, инвалиды; *инвалидъёс* / рус. Инвалиды; *ӧлексыос* / рус. калеки, инвалиды: *Красногорск школаын* ***сӧсыр нылпиослы*** *будосъёсын тодматсконъя фитозона усьтїзы, нош музейын –* ***инвалидъёслы*** *пыран-потаны пандусъёс интыязы, тупатон ужъёс лэсьтїзы. Ёрос лулчеберетъя юртын* ***ӧлексыослы*** *но мӧйыослы аспӧртэм бӧлет кылдїз* (Иворъёс. Мынам Удмуртие, 15.11.23). *Пиналъёс* / рус. Дети, молодёжь; *егитъёс* / рус. Молодёжь; *егит гожъяськисьёс* / рус. Молодые писатели: *Медиалаборатория* ***пиналъёслы но егитъёслы*** *сїзем «Ӟечбур» газет бордын радъяське. <...> 21-тӥ тулыспалэ, Анай кыллэн нуналаз,* ***егит гожъяськисьёс*** *но литературая кружокъёсты нуись дышетїсьёс люкаськозы улоскуспо слётын* (Инвожо журнал, 27.09.23).

8. Неологизмы – специально созданные слова на удмуртском языке, обозначающие новые реалии, ранее отсутствовавшие в языке: *ӧри* / комиссия,

мувӧй / нефть, *ёзчи* / член сообщества, *гоштос* / текст. *Куриськондэс* ***чӧлсконъя*** *келяно но вожвылъяськонэ лэзёно уждэс ватсано* / рус. Пройти регистрацию по **ссылке** и прикрепить ссылку на конкурсную работу («Вордскем кыл» журнал, 20.11.23). *Шаерын таиз ар понна берпуметӥез модельной* ***лыдӟиськонни*** *усьтӥськиз* / рус. В Республике открылась последняя модельная **библиотека** в этом году (Иворъёс. Мынам Удмуртие, 03.11.23). *Вань-а* ***огинчиосмы*** *пӧлын суредаськыны яратӥсьёс?* / рус. Есть ли среди наших **подписчиков** те, кто любит рисовать? («Куара» огин, 30.08.23). ***Ӧнерчиосты*** *лыдэ басьтытэк* / рус. Если не брать в расчет **специалистов** («Куара» огин, 05.06.23). *Кужым сӥземды потэ ке – эн вунэтэ таӵе* ***мынёк*** *пуктыны* / рус. Если хотите пожелать сил – не забудьте поставить такой **смайлик** («Куара» огин, 05.06.23).

9. Заимствования из русского и других языков. Наиболее частые причины:

А. Отсутствие эквивалента, реалии: *14* ***часын*** *«Светӥ дорын куноын»* ***эфирмес*** *табере ӧнерлыко* ***камераос*** *пыр адӟытомы! Итӥське* ***эфирмес*** *учкыны, со луоз* ***онлайн!*** (Иворъёс. Мынам Удмуртие, 01.11.23). *Ижкарысь* ***кадетъёслэн школаязы биологи*** *тодметъя дышетӥсьёслы элькун* ***семинар*** *ортчиз* (Иворъёс. Мынам Удмуртие, 01.11.23). *Элькун данъян пул вылын – Алнаш ёросысь* ***спортъя школаысь*** *капчи* ***атлетикая тренер****, Выль Утчан* ***школаысь физкультураен*** *дышетӥсь Александр Алашеев* (Иворъёс. Мынам Удмуртие, 02.11.23).

Б. Экономия языковых усилий, русское слово более употребительно: *Эшъёс, туннэ та* ***группаямы*** **(удм. Котрет, туркым)** *«Учкы радиоез»* ***проектмы*** **(удм. Ӵектос)** *ужзэ мытоз* (Иворъёс. Мынам Удмуртие, 01.11.23). *Фронтын кыдам* ***командиръёс*** **(удм. Ожтӧро)** *кыкназы но кема аръёс ӵоже «Советской Удмуртия» газетын тыршизы* (Иворъёс. Мынам Удмуртие, 01.11.23). *10-тӥ* ***декабре*** **(удм. Толсур)** *«Аксион» культура* ***дворецын (удм. Узыркуа, эксэйкуа)*** *«Арлэн кырӟанэз» концерт!* (Даур ТВ, 13.11.23).

В. Слова, отличающиеся новизной, проникающие в удмуртскую речь благодаря активному использованию в языке массовой информации на русском языке: *челлендж, саундтрек, мерч, мем* и др.: *Туала крезьгуро проект «Битва* ***каверов****» – удмурт эстрадае но выжиз!* (УМОО «Шунды», 26.10.23). ***Киберпанк*** *удмурт сямен #удмурто****мем*** / рус. Языковая игра на удмуртском «Удмуртский мем» или «Стал как удмурт» (Даур ТВ, 10.11.23). *Фестивале ныръсьсэ пыриськизы* ***стендап*** *верасьёс. Фестивальыс устоосыз артистъёс но* ***стендапчиос*** *ӧтемын луозы Удмурт юморлы сӥзем бадӟым ужрадэ* (Удмурт дунне, 20.11.23). ***Мем*** *– туала улонлы тупась суред* (Удмурт дунне, 17.11.23). *Пыронэз:* ***фри донейшн*** *(кӧня мылды потэ, сомында уксё сётэмды луоз)* («Куара» огин, 04.11.23). *Удмурт* ***айти удысысь*** *выль егит кизили Егор Лебедев (ужрадэ юромо Екатеринбургысь вуэ!) вералоз, кызьы ИИ удмурт кылэз утьыны-азинтыны юрттэ* («Куара» огин, 20.11.23).

10. Употребление специфических («газетных») клише книжного происхождения: *ужпумъёс жутэмын* / рус. Задачи подняты на обсуждение; *валтӥсь юанъёс* / рус. Актуальные вопросы; *ёзчиос пумиськылӥзы* / рус. Члены сообщества встретились; *ӵектосэн тодматскиз* / рус. С предложением

ознакомился; *улонэ пыӵатӥзы* / рус. Воплотить в жизнь; *проектэз радъяло* / рус. Проект проводят и т.д.

Обратимся у анализу лексических особенностей русских текстов.

1. Лексика абстрактная: *5 лет исполняется нашей* ***работе, творчеству, дружбе, веселью, росту, победам*** («Куара» огин, 20.11.23). *Также Татьяна Кудрявцева поделится* ***опытом работы*** *с детьми* ***билингвами*** *и расскажет нам связанные с этим* ***мифы*** *и реальные* ***истории из жизни*** (Билингва, 21.11.23). *Издательский дом национальной прессы провел «Уроки о Важном» для учащихся Гимназии им. Кузебая Герда – в течение дня ребята познакомились с* ***удмуртскими изданиями****, с* ***деятельностью*** *Издательского дома национальной прессы, проверили свои* ***знания*** *по* ***удмуртской литературе и культуре*** (Издательский дом национальной прессы, 21.11.23).

2. Лексика конкретная: ***Пачка*** *с подарочными* ***картами*** *опустошилась полностью* (Удмуртский мерч от NAMERŌ, 20.11.23). *Издательский дом национальной прессы поможет выпустить дебютные* ***книги*** (Издательский дом национальной прессы, 07.06.23). *Композиторы Удмуртии совместно с поэтами создают новый* ***сборник песен*** (Доре. ДО-РЕ, 20.11.23).

3. Лексика собственная подразделена на подгруппы:

А. Имена и фамилии людей: *Участники «Куара»* ***Влад Степанов, Александр Бикузин, Анастасия Шумилова*** *и продюсер интернет-телеканала «Даур ТВ»* ***Богдан Анфиногенов*** *побывали в МОУ СОШ д. Старая Монья на школьном форуме «Голос первых»* («Куара» огин, 18.11.23). *В этой связи из года в год мы особо чтим память общественных и государственных деятелей* ***Иосифа Наговицына, Трофима Борисова, Кузебая Герда*** («Вордскем кыл» журнал, 04.11.23).

Б. Географические названия: *В* ***парке Кирова*** *прошел фестиваль читателей «Читай родное!»* (Издательский дом национальной прессы, 14.06.23). *Первый семинар прошёл на базе Карамас-Пельгинской СОШ* ***Киясовского района*** («Вордскем кыл» журнал, 27.10.23). *Сегодня продолжаем развозить шоколадки с картами уже с сыном, по* ***Ижевску****. Затем проложили маршрут в* ***Алнаши*** *через* ***Можгу*** («Вордскем кыл» журнал, 18.11.23).

В. Название организаций, событий (полное или сокращенное): ***Издательский дом национальной прессы Удмуртии*** *с 21 по 27 ноября проводит дни открытых дверей и приглашает всех желающих в редакции периодических изданий* ***«Удмурт дунне», «Вордскем кыл», «Кенеш», «Инвожо», «Кизили», «Ӟечбур!», «Иднакар»*** («Вордскем кыл» журнал, 17.11.23). ***Проект Этноязыковой центр «Билингва»*** *реализуется при поддержке* ***Фонда президентских грантов и Министерства национальной политики Удмуртской Республики*** (Билингва, 21.11.23).

4. Лексика нарицательная: ***Проект*** *называется До-Ре. И это не только название* ***нот****. В* ***переводе*** *на русский «доре» означает «****место притяжения****». О чем будут* ***песни****,* ***авторы проекта*** *рассказали нашим* ***журналистам*** (Доре. ДО-РЕ, 20.11.23). *Мы познакомились с* ***семьями****, которые принимают участие в* ***проекте*** *– активными и талантливыми* («Куара» огин, 18.11.23). *В* ***дар***

библиотекам *предпочтительно передавать новые* ***книги,*** *либо бывшие в употреблении, но в хорошем состоянии, пригодные для использования* (Издательский дом национальной прессы, 23.05.23).

5. Слова с эмоционально-экспрессивной окраской: *Было* ***круто, позитивно, информативно!*** (Слет молодых Краеведов Удмуртии, 19.10.23). *Надеемся, среди малопургинских школьников есть будущие* ***крутые*** *блогеры и журналисты!* («Куара» огин, 18.11.23). *Благодаря вам новому* ***классному*** *видео – быть!* («Куара» огин, 21.09.23). *Из года в год это* ***грандиозное*** *искусство открывается перед ним все шире и шире* (Доре. ДО-РЕ, 22.11.23). *На стихи Марины Михайловой уже написано немало* ***прекрасных*** *песен* (Доре. ДО-РЕ, 18.10.23).

6. Слова в переносном значении (метафоры): *Любование и трепет перед красотой* ***уходящей в небытие*** *традиционной удмуртской культуры и танцем времени, отнимающего у человека родной язык, память, традиции…* («Куара» огин, 11.09.23). *Участие в проекте для Евгении Медведевой – шанс вернуться к стихотворчеству,* ***не позволить себе утонуть в бытовой рутине*** (Доре. ДО-РЕ, 26.10.23). *Вся* ***внутренняя кухня*** *съёмок клипа для рок-группы bobolenin – прямо здесь и сейчас* («Куара» огин, 23.08.23). *Однако она не ограничивается только поэзией – проза тоже находит* ***отклик в ее душе*** (Доре. ДО-РЕ, 18.10.23).

7. Лексические синонимы: ***Творческие проявления*** *Евгении нашли свое отражение еще в школьные годы. Тогда-то и появились её первые стихи. Открыв эту дверь к* ***миру литературы****, решила взяться за* ***прозу****, и написать несколько* ***рассказов*** (Доре. ДО-РЕ, 20.10.23). *В дар библиотекам предпочтительно передавать новые книги, либо бывшие в употреблении, но* ***в хорошем состоянии, пригодные для использования*** (Издательский дом национальной прессы, 24.04.23).

8. Неологизмы на основе удмуртских слов: *чеберистый* («красивый», от удм. «чебер»), *таушки* («спасибо» от удм. «тау»): *Мы ищем* ***чеберистых****, влюблённых в свою работу и просто классных ребят* (Дак и чо, 23.04.23).

9. Заимствования из других языков. Слова, отличающиеся новизной, проникающие в русскую речь благодаря активному использованию в языке массовой информации: *челлендж, саундтрек, мерч, мем* и др.: *Работы принимаются до 30 ноября 2023 года по следующим номинациям: «****Стендап****», «****Мем****», «Басня»* (Издательский дом национальной прессы, 27.10.23). *Участники* ***митапа*** *обсудили возможности использования полезных советов от мастеров на своих уроках* («Вордскем кыл» журнал, 19.10.23). ***Хедлайнер*** *фестиваля – поэт, певец, общественный деятель, организатор единственного удмуртского интернет-телевидения «Даур ТВ»* (Издательский дом национальной прессы, 02.06.23).

10. Употребление специфических («газетных») клише книжного происхождения: *прием заявок завершен, проект реализуется, состоится награждение, проект направлен, принимают участие, подведены итоги,*

конкурс стартовал, специальными призами отмечены, выражаем благодарность и т. д.

Таким образом, можем сказать, что удмуртский текст характеризуется включением русских слов для эмоциональной окраски предложения. Также в нем больше заимствованной лексики, т.к. они приходят из русского по причине отсутствия реалии, эквивалента в удмуртском или экономии языковых усилий говорящего, потому что русское слово более употребительно. Удмуртские тексты характеризуются большим включением неологизмов, часто искусственно созданных вместо заимствованных слов: *чӧлсконпус* / ссылка, *ӧри* / комиссия, *мувӧй* / нефть и др. Эта искусственность приводит к тому, что удмуртская письменная речь далека от языка бытового общения. Русский текст характеризуется наличием собственной лексики, связанной с Удмуртской Республикой (реалии из удмуртской культуры, географические названия Удмуртии, топонимы, культурные мероприятия, официальные организации и др.), небольшим количеством заимствований из удмуртского языка, которые освоены языком: *таушки* («спасибо» от удм. «Тау»), *чеберистый* («красивый» от удм. «Чебер»). Планируем продолжить исследование удмуртско-русского двуязычия в интернет-дискурсе, рассмотреть другие аспекты его функционирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова О. В. Диалогичность и интертекстуальность в блогах // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. С. 107-113.

2. Бутакова Л. О., Вязигина С. Ю. Эмотивная составляющая воздействия текста интернет-блога // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2023. Т. 22. № 1. С. 39–52.

3. Дорощук Е. С. Структурно-функциональные особенности неформального интервью в беговом блоге-подкасте (на примере российской блогосферы) // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 3 (129). С. 1–7.

4. Копылова Т.Р. Коммуникация в современной научной парадигме: монография. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2019. 170 с.

5. Терских М. В., Алексеева А. С. Нативная реклама в фуд-блогах: форматы, жанры, инструменты воздействия // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. С. 91–96.

6. Хабибуллина О. А. Анализ линвистического аспекта речевого портрета современного англоязычного блогера // Филология: научные исследования. 2023. С. 17–32.

7. Христофорова Н. И. Образ автора креолизованного научно-популярного текста: возможность реализации через интернет-блог // Russian Linguistic Bulletin. 2023. № 1 (37). С. 1–4.

8. Яковлева Э. Б. Билингвизм: разноуровневая интерференция (обзор) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. 2023. №2. С. 116–122.

Килина М.Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

«АД» КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ДОМИНАНТА РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В работе рассматриваются лексемы *ад* и *пекло*, соотносящиеся с понятием ада, одним из знаковых аксиологических понятий. В ходе исследования был проведен анализ этимологии лексем *ад* и *пекло*, определены особенности функционирования этих лексем в современном русском языке. Делается вывод о том, что в настоящее время слово *ад* помимо религиозного значения имеет ряд переносных значений. Также заключается, что ассоциация слова *пекло* с адом постепенно утрачивается ввиду существования в языке терминологического эквивалента (*ад*).

Ключевые слова: ад, пекло, значение, ценностный, религиозный.

Ценность – это понятие философии, лингвистики, культурологии и других социально-гуманитарных наук, обозначающее объекты, явления и абстрактные идеи, которые воплощают общественные идеалы и потому выступают как эталон [2, с. 85]. Ценности могут быть как индивидуальными, так и принадлежащими той или иной социальной группе, человечеству в целом. Система ценностей является средством осмысления и передачи исторического опыта человечества, в ней аккумулируется то, что значимо не только для конкретного индивида, но и для всего общества, то, что продиктовано развитием социума и объективными условиями жизни [Там же]. По мнению В. И. Карасика, ценностная картина мира – часть языковой картины мира; при моделировании последней рассматриваются культурные концепты, к важнейшим из них «относятся лингвокультурные ценностные доминанты – наиболее существенные для данной культуры смыслы, совокупность которых образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке» [5: 187–188]. К ценностным доминантам русской культуры относятся в том числе и религиозные понятия.

Религия занимает в аксиологии особое место, будучи самой распространённой системой взглядов в мире. Как отмечает С. Е. Кривых, вера «была и остается важнейшей составной ценностью любой культуры <…> внутреннее гуманистическое содержание, или душа верования <…> у всех народов и всех типов религий структурно достаточно сходна, что вытекает из задачи совмещения регуляции поведения личности в обществе с саморегуляцией

этого поведения» [6: 14]. Французский социолог и философ Э. Дюркгейм указывает на то, что первые системы представлений человека об окружающем его мире и о самом себе были связаны с религией. Первоначально именно религия объясняла строение мира, суть природных явлений, место человека в мире и его предназначение, т.е. религия выполняла функции, которые в настоящее время выполняют науки [4: 185].

К ключевым идеям христианства относятся идеи греха и спасения человека, соотносимые с такими сакральными концептами, как рай и ад. Лексема *ад* была заимствована из греческого языка, где ᾍδης – это Аид, властитель подземного царства, или его царство [3]. В «Старославянском словаре (по рукописям X–XI веков)» уже есть словарная статья для слова *ад* [9: 67]. В современном русском языке слово *ад* имеет следующие значения: ‘по религиозным представлениям: место, куда попадают души умерших грешников, обречённых на вечные муки (в отличие от рая, находящегося на небесах, ад расположен под землёй)’; ‘обстановка, условия, пребывание в которых мучительно, невыносимо’; ‘о нравственных страданиях, душевных муках, испытываемых кем-либо’ [1]. Приведённые значения реализуются в художественных и публицистических текстах: «*Мы с Муртазой в доме останемся, а за тобой прилетят три огненных фэрэштэ и унесут прямиком в* ***ад***» (Гузель Яхина, *Зулейха открывает глаза*, 2015); «*Она провоцировала Ила на грубость – а потом жаловалась на него старому Ятеру; жизнь семейства, и без того несладкая, медленно превращалась в* ***ад***» (Марина Дяченко, Сергей Дяченко, *Магам можно все*, 2001); «*Иногда читаешь чьи-нибудь письма или дневники и думаешь: человек книжки писал хорошие, а какой у него, оказывается,* ***ад*** *творился в душе…*» (В.О. Авченко, *Кристалл в прозрачной оправе. Рассказы о воде и камнях*, 2015) [7]. В первом примере лексема *ад* используется в значении ‘место, куда попадают души грешников’, во втором – в значении ‘невыносимая обстановка’, в третьем – в значении ‘нравственные страдания’.

Понятие ада в русском языке ранее могло обозначаться также словом *пекло*. Значение ‘ад’ у слова появилось, скорее всего, около XVII в. Так, в «Словаре русского языка XVIII века» приводятся следующие значения единицы: ‘горючая сера или смола’, ‘ад, адский огонь’, ‘перен. простореч. тяжёлые, невыносимые условия, тяжёлая работа’, ‘простореч. сильный жар, зной’ [8]. В «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова уже нет значения ‘смола’, *пекло* здесь ‘сильный огонь, сильный жар; ад, адский огонь’, ‘сильный зной, жара’, ‘место, где происходит жаркий бой, горячие споры и т. п.’ [1], следовательно, в современном русском языке ассоциация пекла с адом постепенно утрачивается. Об этом свидетельствуют и примеры из Национального корпуса русского языка: «*Отойдя подальше, украдкой оглянулся и стал понемногу забирать в сторону, словно в обход замка, — идти в самое* ***пекло*** *боя всё-таки он не решился*» (Василь Быков, *Главный кригсман*, 2002); «*Сверху солнце припекает – изнутри горячий чай. Сущее* ***пекло****!*» (В. В. Лебедев, *Приключения капитана Селёдкина*, 2015); «*…то, что с вами произошло, это просто из разряда чудес. Как будто, знаете, ангел вас из* ***пекла***

вынес или львы не стали есть» (А. Б. Сальников, *Отдел* // «Волга», 2015) [7]. В первом случае слово *пекло* употреблено в значении ‘место, где происходит жаркий бой’, во втором – в значении ‘сильный жар’, в третьем – в значении ‘ад’. Как видим, в последнем примере, где существительное *пекло* обозначает ад, оно употребляется в ироническом смысле. Можем также предположить, что в сознании носителя русского языка в настоящее время слово *пекло* семантически связывается с глаголом *печь* [10]. Кроме того, *пекло* сейчас не является религиозным термином, оно стало экспрессивным языковым средством, обозначающим ад, таким, как *геенна огненная, преисподняя, тот свет* и т. д.

Таким образом, лексема *ад* обозначает одно из ключевых религиозных понятий христианства и является ценностной доминантой русской культуры. Данная лексема стала употребляться в русском языке примерно со времени принятия христианства, вместе с которым в язык пришло и понятие ада. Сейчас слово *ад* используется не только в религиозном значении, но и при описании невыносимых условий или обстановки, а также нравственных страданий. Лексема *пекло* некогда была синонимом слова *ад*, но употреблялась также в значении ‘смола’ как минимум до XVIII в., а в значении ‘ад’ – с XVII в. и до конца XX в. Сейчас ассоциация *пекла* с адом в русском языковом сознании постепенно утрачивается, *пекло* связывается с глаголом *печь*. Благодаря образности русских религиозных терминов появляется большое количество переносных значений, которые при определённых условиях могут вытеснить сакральное значение: так, слово *пекло* утратило религиозное значение, поскольку в языке существовал терминологический эквивалент – *ад*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов [Электронный ресурс]. – URL: http://gramota.ru/slovari/info/bts/ (дата обращения: 28.04.2023).

2. Водянова А. В. К вопросу об аксиологической природе религии // Вестник СевГТУ. – Севастополь, 1999. – Вып. №20: Философия. – С. 84–92.

3. Греческо-русский объединенный словарь И.Х. Дворецкого и Дж. Стронга [Электронный ресурс]. – URL: https://ekzeget.ru/all-about-bible/dictionaries/grechesko-russkiy-bibleyskiy-slovar/ (дата обращения: 28.04.2023).

4. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни. Тотемическая система в Австралии / пер. с франц. А. Б. Гофмана // Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения / под общ. ред. А. Н. Красникова. – М.: Канон +, 1998. – 432 с.

5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

6. Кривых С. Е. Аксиология мировых религий: сравнительная типология ценностных структур: автореф. дис. … канд. филос. наук: 09.00.13. – Белгород, 2009. – 22 с.

7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: https://ruscorpora.ru/new/search-para-pl.html (дата обращения: 28.04.2023).
8. Словарь русского языка XVIII века / АН СССР. Ин-т рус. яз.; Гл. ред.: Ю. С. Сорокин [Электронный ресурс]. – URL: http://feb-web.ru/feb/sl18/slov-abc/ (дата обращения: 28.04.2023).
9. Старославянский словарь (по рукописям X-XI вв.): [Ок.10000 сл.] / Славянский ин-т АН Чешской республики. Ин-т славяноведения и балканистики Рос.АН; Под ред. Р. М. Цейтлин, Р. Вечерки, Э. Благовой. – М.: Рус.яз., 1994. – 842 с.
10. Этимологический словарь русского языка / Г.А. Крылов. – СПб.: Полиграфуслуги, 2005.

Прибыткова А.А.
Липецкий государственный педагогический университет им. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РЕСПУБЛИКЕ КАМЕРУН

Статья рассматривает перспективы развития изучения русского языка как иностранного в Республике Камерун. Анализирует текущую ситуацию и выявляет основные факторы, способствующие или ограничивающие развитие этой области. В статье предлагаются некоторые возможные пути решения данных проблем, которые могут помочь расширить возможности для изучения русского языка в Камеруне и повысить его престиж среди местных жителей. Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания на НИР Министерства просвещения РФ 2023 года на тему «Исследование возможностей продвижения русского языка в Республике Камерун как средства развития традиций культурного и образовательного сотрудничества», соглашение № 073-03-2023-043/3 от 09.11.2023 г.
Ключевые слова: русский язык, перспективы, проблемы, подходы, Республика Камерун

Русский язык является одним из самых распространенных языков в мире, и его изучение как иностранного приобретает все большую популярность. В последние годы в Республике Камерун наблюдается растущий интерес к изучению русского языка среди местных жителей. Во-первых, это вызвано экономическим сотрудничеством между Камеруном и Россией. Камерун расположен на западном побережье Центральной Африки и граничит с Нигерией, Чадом, ЦАРом, Габоном и Экваториальной Гвинеей. Благодаря этому расположению коммерческие связи с российскими партнерами становятся все более активными, что требует знания русского языка для более эффективного взаимодействия. А во-вторых, изучение русского языка способствует развитию

интеллектуальных способностей, повышению лингвистической грамотности и культурному обогащению личности.

Интерес к изучению русского языка в Камеруне имеет свои исторические корни. Изучение русского языка в Республике Камерун началось ещё в 1960-х годах, после получения независимости от Франции и Великобритании. На тот момент основными иностранными языками были французский и английский, однако правительство стремилось расширить спектр предлагаемых языков для обучения. Именно поэтому было принято решение о введении изучения русского языка в школах и университетах.

Сначала изучение русского языка в Республике Камерун осуществлялось в основном через специализированные курсы, созданные при посольстве СССР. В 1970-х годах было открыто первое отделение русского языка на факультете иностранных языков одного из университетов страны. Здесь студенты получали возможность изучать русский язык в рамках своей образовательной программы.

В 1980-х годах интерес к изучению русского языка в Республике Камерун значительно вырос. Это было связано с активизацией экономических и политических связей между Советским Союзом и странами Африки. Большинство студентов, изучающих русский язык, имели цель работать в сфере дипломатии или торговли с СССР.

Однако после распада СССР интерес к изучению русского языка в Республике Камерун снизился. Многие учебные заведения перешли на преподавание других европейских языков, таких как немецкий или испанский. В то же время, некоторые университеты продолжали предлагать курсы русского языка, однако число студентов, изучающих его, значительно сократилось.

С начала 2000-х годов интерес к изучению русского языка в Республике Камерун начал возрастать снова. Это связано с развитием экономических связей между Россией и африканскими странами. Многие студенты видят владение русским языком как преимущество при поиске работы или участии в международных проектах.

В настоящее время в Республике Камерун есть несколько университетов и колледжей, предлагающих программы по изучению русского языка. Большинство этих программ разрабатывается сотрудниками российских учебных заведений и осуществляется совместно с ними. Преподавание русского языка включает не только изучение грамматики и лексики, но также знакомство со спецификой российской культуры и общества [1: 66].

Одним из основных методов, используемых при изучении русского языка в Республике Камерун, является коммуникативный подход. Этот подход предполагает активное использование языка на занятиях и фокусируется на развитии навыков общения на русском языке. Студентам предлагается общаться друг с другом на русском языке, проводить дискуссии и делать презентации по интересующим темам. Такой подход позволяет студентам быстро освоить базовую лексику и грамматику, а также развить свою устную речь.

Еще одним методом, который активно применяется в изучении русского языка в Республике Камерун, является интегративный подход. Он предполагает связывание изучаемого языка с другими областями знаний, такими как литература, история или культура. Например, студентам предлагается читать и анализировать произведения русских писателей, изучать исторические факты о России или изучать традиции и обычаи русского народа. Такой подход помогает студентам лучше понять и запомнить материал, а также развить интерес к изучаемому языку.

Кроме того, в Республике Камерун используется и формальный подход к изучению русского языка. Этот подход основан на систематическом освоении грамматических правил и правильном использовании лексики. Студентам предлагается учебник по грамматике русского языка, который содержит все необходимые правила и упражнения для тренировки. Такой подход особенно полезен для тех студентов, которые стремятся к более глубокому пониманию языка и его структуры.

Однако, помимо этих методов, в Республике Камерун также активно применяются современные информационные технологии в изучении русского языка. Студентам предоставляется доступ к онлайн-ресурсам, приложениям и видеоматериалам на русском языке. Это позволяет им учиться в любое время и из любой точки мира, а также развивать навыки самостоятельного обучения.

Таким образом, изучение русского языка как иностранного в Республике Камерун осуществляется с использованием различных методов и подходов. Коммуникативный подход способствует развитию навыков общения на русском языке, интегративный подход связывает изучаемый язык с другими областями знаний, формальный подход помогает освоить грамматические правила и лексику, а использование современных информационных технологий позволяет студентам учиться в более комфортной и доступной форме. Комбинация этих методов и подходов позволяет студентам достичь успешных результатов в изучении русского языка и открыть для себя новые перспективы в области культуры, образования и карьеры.

Однако проблемы с изучением русского языка в Республике Камерун все ещё существуют.

Одной из них является недостаток квалифицированных преподавателей русского языка, способных обеспечить высокое качество образования. В связи с невысоким спросом на изучение этого языка, количество преподавателей ограничено. Более того, отсутствие специализированных программ подготовки преподавателей русского языка создает сложности при подборе кадров. Это затрудняет процесс обучения иностранным студентам и может оказывать негативное влияние на результативность изучения русского языка.

Другая проблема заключается в доступности учебных материалов для изучения русского языка. В Республике Камерун отсутствуют современные учебники и пособия, разработанные специально для изучения русского языка как иностранного. Учащиеся вынуждены использовать устаревшие материалы или обращаться к зарубежным изданиям, что не всегда соответствует потребностям

их образовательной программы. Это препятствует эффективности обучения и создает необходимость в разработке новых учебных материалов.

Также стоит отметить недостаточную практику использования русского языка в повседневной жизни студентов. В Республике Камерун нет широкого окружения, где они могли бы активно практиковаться на русском языке. Отсутствие ежедневной коммуникации на русском языке ограничивает возможности студентов для закрепления полученных знаний и развития навыков. Для решения этой проблемы необходимо создать дополнительные условия для практики, такие как различные клубы или активности, где студенты могли бы применять свои знания.

Еще одной проблемой является ограниченная поддержка со стороны государства для развития изучения русского языка в Республике Камерун. Несмотря на то, что интерес к изучению русского языка постепенно возрастает, отсутствует достаточное финансирование и программы по развитию этой области. Более того, отсутствие сотрудничества между университетами и преподавателями русского языка создает сложности при обмене опытом и передаче новых знаний.

Кроме того, следует отметить недостаток интереса со стороны учащихся и общественности. В связи с тем, что русский язык не широко используется в повседневной жизни Камеруна, многие люди не видят практической пользы от его изучения. Это создает дополнительные трудности для привлечения новых студентов и сохранения интереса к изучению русского языка.

Несмотря на эти проблемы, изучение русского языка в Республике Камерун имеет свои перспективы. С учетом развития современных технологий и возможности дистанционного обучения, можно создать новые методы обучения и использовать интерактивные онлайн-платформы для изучения русского языка. Это позволит преодолеть недостаток квалифицированных преподавателей и доступность учебных материалов.

Также необходимо активно сотрудничать с российскими университетами и организациями для развития программ обмена студентами, обучения преподавателей и создания новых возможностей для практики на русском языке. Более тесное взаимодействие может способствовать повышению интереса к изучению русского языка как иностранного в Республике Камерун.

Перспективы и возможности развития изучения русского языка как иностранного в Республике Камерун существуют, но требуют дальнейших усилий и сотрудничества. Наличие русского языка в учебной программе, организация курсов и центров, а также потенциал для сотрудничества открывают новые горизонты для студентов Камеруна. Однако необходимо учитывать препятствия, такие как доступ к учебным материалам и профессиональная подготовка преподавателей. Систематические усилия по развитию изучения русского языка в Камеруне помогут расширить взаимопонимание и сотрудничество между двумя странами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загороднева Е. В. Языковая ситуация в Камеруне как результат взаимодействия экстралингвистических факторов// INTERLINGUA-2023: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. – Липецк: Липецкий государственный технический университет, 2023. – С.65–72.

2. Казакова Л. Н. Интегративный подход к лингвокультурной адаптации при обучении русскому языку как иностранному / Л. Н. Казакова // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сборник научных статей II Международной научно-практической конференции, Курск, 28–29 мая 2020 года. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. – С. 230-236.

3. Shu S. Education in Cameroon // Education in Africa: A Comparative Survey. L., 1982. P. 29.

Садыкова И.А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье предлагается комплекс приемов адаптации текста на примере рассказа В. Драгунского «Синий кинжал» на продвинутом этапе обучения инофонов. В своем подходе автор опирается на два приема, распространенных в методике преподавания русского языка как иностранного: лингвистический и нелингвистический. Предлагаемые в статье примеры работы над трансформациями исходного текста и лингвистический их комментарий демонстрируют основную цель, которую преследует преподаватель: стремление помочь иностранным обучающимся подготовиться не только к чтению, адекватному восприятию содержания исходного текста, но и усвоению новых слов и реалий, пониманию прецедентных феноменов, порой даже чуждых им как представителям иной лингвокультуры.

Ключевые слова: чтение, русский язык как иностранный, приемы адаптации, репрезентация, добавление, комментарий, прецедентный феномен, В. Драгунский.

Как известно, чтение признается одним из важнейших средств обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Между тем тексты художественной литературы создают для инофона благоприятные возможности не только пополнения своего словарного запаса, развития речевых навыков и умений адекватного усвоения иноязычной информации, но и формирования представления о стране изучаемого языка, создания фоновых знаний, в совокупности

позволяющих ему органично включаться в коммуникацию. В то же время мы осознаем, что не все художественные тексты и не всегда в полном объеме понятны иностранным студентам. Напротив, зачастую они сложны для восприятия и понимания, поскольку содержат в себе незнакомые им слова, реалии, прецедентные феномены, в том числе, социокультурный контекст, порой даже чуждые им как представителям другой лингвокультуры. Именно по этой причине преподаватель прибегает к адаптации (от лат. adaptation – «приспосабливать») текста, под которой вслед за Э. Г. Азимовым мы будем понимать «упрощения текста литературного произведения для того, чтобы неподготовленный читатель мог легче воспринимать и понимать его содержание; технику редактирования, связанную с приближением авторского оригинала к информационным запросам целевой аудитории» [1].

Итак, на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) проблема адаптация художественного текста является особенно актуальной как с точки зрения расширения лексического запаса, развития речевых навыков и читательской компетенции иностранных обучающихся, так и с точки зрения знакомства ими с культурой страны изучаемого языка. По мнению Я. Л. Березовской, адаптированный тест становится понятнее для восприятия, язык текста упрощается таким образом, чтобы в нем «использовались лишь те грамматические конструкции и слова, которые будут понятны конкретной группе читателей» [2]. Именно потому в современной методике преподавания русского языка как иностранного вопросы отбора текстов художественной литературы для изучения, выбора специфических приемов их адаптации применительно к конкретному произведению и к уровню компетенции обучающихся до сих пор считаются актуальными. Следовательно, в современной методике и лингвистике эта тема не нова. Так, А. Н. Васильевой и Т. И. Пабауской заложены критерии адаптации текстов [3]. М. И. Гореликовой рассмотрены и обоснованы принципы лингвостилистического анализа. Н. В. Кулибиной разработана методика адаптации художественных текстов [5]. В то же время следует заметить, что при огромном выборе и жанровом своеобразии подобных текстов до сих пор для их отбора и адаптации к конкретной языковой аудитории не предложены четкие и универсальные критерии, которые можно было бы применить к любому художественному тексту без ущерба для его содержания. Конечно, кроме критериев, определяющих уровень усвоения языка, и потому, как известно, ограничивающих выбор преподавателя. Возможно, их, универсальных критериев, и не должно быть в силу стилистической многогранности русского языка, содержательного разнообразия русских текстов. Особое же внимание лингвисты уделяют адаптации прецедентных феноменов, без которых, пожалуй, не мыслим ни один текст, в том числе современный. В понимании Ю. Н. Караулова, прецедентный феномен – это «текст, значимый для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющий сверхличностный характер, обращение к которому возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [4].

Цель предлагаемой статьи – репрезентация используемых при обучении чтению на занятиях по русскому языку как иностранному некоторых приемов адаптации художественных текстов применительно к рассказу В. Драгунского «Синий кинжал». Взятый для анализа текст входит в цикл «Денискины рассказы», широко известный всем носителям русского языка. Кроме того, рассказ имеет небольшой объем, и потому может быть прочитан и усвоен в пределах двух академических часов; лексика соответствует заявленному уровню (С1), т. е. предлагается на продвинутом этапе обучения; в тексте содержатся и прецедентные феномены, требующие обязательного дотекстового и послетекстового комментирования.

В своем подходе мы опираемся на два приема, распространенных в методике преподавания русского языка как иностранного: лингвистический и нелингвистический. Приводимые в статье примеры работы над трансформациями исходного текста и подробный их комментарий демонстрируют основную цель, которую преследует преподаватель: стремление помочь иностранным обучающимся подготовиться не только к чтению, адекватному восприятию содержания исходного текста, но и усвоению новых слов и реалий, пониманию прецедентных феноменов, порой даже чуждых им как представителям иной лингвокультуры, что в совокупности позволяет им погрузиться в социокультурный контекст.

Будучи ограниченными рамках данной статьи, мы предлагаем лишь небольшие фрагменты текста рассказа. В своем исследовании мы опираемся на уже известные нам методики.

Представим следующий методический комментарий.

В процессе адаптации текста рассказа В. Драгунского «Синий кинжал» нами использованы два комплекса приёмов адаптации, которые трансформируют текст оригинала, сохраняя его содержательно. Их можно объединить в две группы приёмов: 1) лингвистические и 2) нелингвистические.

Так, если сравнить приведенные ниже предложения исходного текста: *«Я взял картонку, оклеил её зеленой бумагой, посредине прорезал щёлку, к ней прикрепил спичечную коробку, а на коробку положил стопочку белых листиков, подогнал, подклеил, подровнял и на первом листике написал: «С Первым маем!»* и варианта адаптации: *Я взял толстый лист, наклеил на него зеленую бумагу, посередине сделал небольшую дырку. Потом к ней приделал спичечную коробку, а на коробку положил несколько белых листов, подклеил, подровнял и на первом листе написал: «С Первым маем!»,* то можно заметить, что нами использованы приёмы как лингвистические (*упрощение синтаксических конструкций, пропуск/опущение лексической единицы ((подогнал)), логико-смысловой перифраз (картонка – толстый лист, щелка – небольшая дырка), лексическая замена (оклеил – наклеил, прикрепил – приделал, стопочка – несколько, листиков – листов*), так и нелингвистические (*предтекстовый страноведческий комментарий, необходимый для раскрытия смысла прецедентного феномена политического дискурса (Первое мая – День международной солидарности трудящихся, праздник весны и труда, праздник в СССР отмечался очень торжественно. Школьники рисовали постеры, участвовали в параде*).

Если сравнить приведенные ниже предложения исходного текста: «*И Раиса Ивановна поставила мне пять»* и варианта адаптации: «*И Раиса Ивановна поставила мне оценку пять»,* то можно заметить, что нами использован лингвистический приём *добавление*, цель которого дать пояснение к русской системе образования (шкала оценивания: *пять – оценку пять*).

Если сравнить приведенные ниже предложения исходного текста: *«Вот когда я понял, как искры из глаз летят»* и варианта адаптации: *«Тогда я понял, как искры из глаз летят»,* то можно заметить, что нами использованы как лингвистический приём *синтаксической замены (вот когда – тогда)*, цель которого демонстрация причина-следственной связи, так и нелингвистический приём в виде предтекстового комментария, цель которого – пояснение прецедентного феномена (*фразеологический оборот «искры из глаз летят» – так говорят, когда человеку очень больно из-за удара по голове).*).

И, наконец, если сравнить приведенные ниже предложения исходного текста: *«И состроил ему косые глаза»* и варианта адаптации: *«И состроил ему косые глаза, чтобы выглядеть недружелюбно»,* то можно заметить, что нами использованы лингвистический прием *добавление*, цель которого – пояснение сложившейся ситуации для ее адекватного понимания (*состроил <…> косые глаза: «чтобы выглядеть недружелюбно»*).

Таким образом, на примере рассказа В. Драгунского «Синий кинжал» мы продемонстрировали два самых распространенных приема адаптации: лингвистический и нелингвистический. И как мы видим, посредством этих приемов мы можем познакомить иностранных обучающихся с реалиями страны изучаемого языка, погрузить их в социокультурный контекст. Мы полагаем, что именно так у них и формируются базовые знания о культуре страны, в том числе, фоновые знания, которые могут быть использованы в различных речевых ситуациях. Подобный лингвокультурологический подход помогает иностранному обучающемуся значительно быстрее адаптироваться в новом для него социокультурном обществе, сформировать тактику вербального и невербального поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

2. Березовская Я. Л. Русский язык как иностранный. Чтение. / Я. Л. Березовская, О. И. Шарафутдинова – Челябинск: ЮУрГУ, 2015. – 135 с.

3. Васильева А. Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку. / А. Н. Васильева – М.: МАПРЯЛ, 1972. – 29 с.

4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст]. / Ю. Н. Караулов. – Изд. 6-е. – М.: 20. Изд-во ЛКИ, 2007.

5. Кулибина Н. В. Адаптировать нельзя понять / Н. В. Кулибина // Русский язык за рубежом. – М., 2013. – № 5. – С. 22-30.

Степашкина О.И.

Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО АНГЛОЯЗЫЧНЫМ ОБУЧАЮЩИМСЯ РЕСПУБЛИКИ КАМЕРУН

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания на НИР Министерства просвещения РФ 2023 года на тему «Исследование возможностей продвижения русского языка в Республике Камерун как средства развития традиций культурного и образовательного сотрудничества», соглашение № 073-03-2023-043/3 от 9.11.2023 г. На примере реализации принципа опоры на родной язык обучающихся в процессе преподавания иностранного языка автор освещает вопрос специфики преподавания русского языка как иностранного англоязычным обучающимся Республики Камерун. Теоретическая и практическая разработка отдельных компонентов этого процесса является необходимым элементом научно-методической поддержки преподавания русского языка за рубежом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, языковая ситуация в Республике Камерун, иноязычное образование, заимствованная лексика, интернациональная лексика, этноориентированный подход.

Актуальным направлением государственной политики Российской Федерации является восстановление и укрепление связей со странами Африки, важное место среди которых занимает Республика Камерун. Для обеспечения культурного и образовательного сотрудничества проводятся мероприятия по укреплению позиций и всестороннему продвижению русского языка. Со стороны Российской Федерации оказывается научно-методическая поддержка процесса преподавания русского языка как иностранного в африканских странах. Опыт показывает, что русский язык и культура, а также возможности получения высшего образования в российских вузах представляют интерес для жителей этих стран. В Республике Камерун преподавание русского языка осуществляется как подготовленными преподавателями из России, так и силами местного русскоязычного населения, в связи с чем научно-методическая поддержка приобретает большую актуальность.

В отечественной методике преподавания иностранных языков, в частности русского языка как иностранного, накоплен богатый теоретический и практический опыт, на основе которого можно разработать эффективную практико-ориентированную общую методику преподавания русского языка за рубежом, а также технологии осуществления отдельных компонентов учебного процесса, направленные на решение частных, узких, оперативных, локальных дидактических, методических или воспитательных задач.

Важным достижением отечественной методики преподавания русского языка как иностранного является применение к процессу этноориентированного подхода, который в числе прочего предполагает опору на родной язык обучающихся.

В Республике Камерун сложная языковая ситуация, доставшаяся стране в наследство от эпохи колонизации. Наряду с двумя официальными языками – французским и английским – общение осуществляется на пиджин инглиш, языке камфрангле и примерно около 300 местных языков и гибридных кодов [1].

Поскольку единый национальный язык отсутствует, возникают сложности при реализации требования опоры на родной язык учеников в процессе обучения русскому языку как иностранному. Частичным выходом из данной ситуации может быть стремление формировать учебные группы по языковому принципу и разработка теории и микротехнологий опоры на каждый из официальных языков. Но даже в данном случае проблема не может быть решена полностью, так как не все жители страны (потенциальные обучающиеся) владеют хотя бы одним официальным языком.

Данная статья посвящена рассмотрению специфики преподавания русского языка как иностранного англоязычным жителям Камеруна. Английский язык не является для Республики Камерун доминирующим официальным языком. Большая часть территории страны находится в зоне франкофонии. Французский язык обладает особым статусом и престижем. Дисбалансу в сторону французского языка способствовала и государственная политика Камеруна, и объективные причины. Однако разработка общей теории и микротехнологий опоры на английский язык как родной язык обучающихся в процессе овладения ими русским языком представляется целесообразной, по крайней мере по трем причинам: во-первых, английский язык является одним из двух официальных языков страны, во-вторых, в последнее время в связи с ростом популярности английского языка на международном уровне отмечается усиление внимания к этому языку также в Республике Камерун [2], в-третьих, англоязычная часть населения предпринимает попытки бороться с притеснением, выливающиеся даже в открытые вооруженные столкновения (Англоязычный кризис / гражданская война с 2017 года).

Учет родного языка обучающихся в процессе преподавания иностранного охватывает много различных аспектов. Рассмотрим реализацию данного принципа на примере работы с заимствованной лексикой.

И английский, и русский язык характеризуются большим количеством заимствованных слов, морфем, семантических структур слова. При семантизации и отработке новой лексики иностранного языка учителю необходимо учитывать эту характеристику. В контексте обучения русскому языку как иностранному англоязычных учеников речь идет о лексике, пришедшей в русский язык из английского языка и наоборот, а также о лексике, представленной в обоих языках и имеющей общие языки-доноры. При обучении данной лексике возникает явление интерференции, оказывающее как положительное, так и отрицательное влияние на результат обучения.

Изучение источников заимствований в русский и английский язык позволяет выделить общие языки-доноры: латинский и французский языки.

Латынь стала одним из первых доноров для английского языка. Ее влияние, непосредственно или через язык-посредник, заметно и в русском языке, например: *anchor* (англ.) – *ancora* (лат.) – *якорь, анкер* (рус.), *post* (англ.) – *postis* (лат.) – *почта* (рус.), *palm* (англ. – *palma* (лат.) – *пальма* (рус.), *rose* (англ.) – *rosa* (лат.) – *роза* (рус.). В английском и в русском языке существует так же некоторое количество лексических единиц из латинского языка с ограниченной сферой употребления, которые полностью сохранили свой облик, например: *alma mater, comme il faut.*

Французский язык влиял на лексический фонд английского языка на протяжении 600 лет. В XVIII веке он оказывал также большое влияние и на русский язык: *parade* (англ.) – *une parade* (франц.) – *парад* (рус.), *cream* (англ.) – *une crème* (франц.) – *крем* (рус**.),** *ballet* (англ.) – *le ballet* (франц.) – *балет* (рус.).

Русский язык тоже послужил источником заимствований в английский язык. Процесс заимствования начался ещё в XIV веке после появления торговых связей Руси с Англией и продолжился в более позднее время по мере становления России на международном уровне: *соболь* (рус.) – *sable* (англ.), *телега* (рус.) – *telega* (англ.), *квас* (рус.) – *kvass* (англ.), *советский* (рус.) – *Soviet* (англ.), *перестройка* (рус.) – perestroika (англ.), *космонавт* (рус.) – *cosmonaut* (англ.). Однако подавляющее большинство заимствований из русского в английский язык имеют национальный колорит и используются лишь в специфичных сферах и областях деятельности. Услышать заимствования из русского языка в повседневной жизни и обычном разговоре англоязычного жителя Камеруна маловероятно.

Напротив, заимствования из английского языка в русский являются в настоящее время очень употребительными: *marker* (англ.) – *маркер* (рус.), *sofa* (англ.) – *софа* (рус.), *chips* (англ.) – *чипсы* (рус.), *businessman* (англ.) – *бизнесмен* (рус.), *catapult* (англ.) – *катапультировать* (рус.).

Пожалуй, наибольшее количество совпадений в двух языках можно обнаружить благодаря интернационализмам: *communication* (англ.) – *communicato* (лат.) – *коммуникация* (рус.), *democracy* (англ.) – *demokratia* (лат.) – *демократия* (рус.), *republic* (англ.) – *respublica* (лат.) – *республика* (рус.).

Процесс заимствования представляет собой не просто перемещение слов или их частей из одного языка в другой, но включает в себя их «освоение системой данного языка, их приспособление к его собственным нуждам, их преобразование – формального и семантического – в условиях иной системы» [3: 110]. Попадая в язык-реципиент, заимствованная лексика подвергается грамматическим, фонетическим и семантическим адаптациям. Если не привлечь внимание учеников к произошедшим изменениям, возможно возникновение целого ряда ошибок, а именно: перенос информации о количестве значений слова из одного языка в другой, неправильное произношение слова, неверное применение аналогии, неправильная постановка ударения, ошибочная

интерпретация стилистической окраски. Проблемы возникают также из-за наличия межязыковых омонимов, так называемых «ложных друзей переводчика».

В процессе обучения русскому языку как иностранному необходима специальная организация работы, направленная на профилактику указанных ошибок.

На этапе подготовки к уроку от учителя требуется изучение лексики урока с целью отбора лексических единиц, совпадающих в двух языках, их методически целесообразная классификация, а также последующая разработка специальных видов презентации и отработки лексики каждой из сформированных групп.

Для этапа семантизации заимствованной лексики рекомендуются способы, отражающие специфику данной лексики, а именно: упор на разграничение звучания похожих слов в двух языках и на различие объёма понятий заимствованного слова в языке-доноре и языке-реципиенте.

При представлении интернациональной лексики и лексики, заимствованной из английского языка в русский, стоит уделить особое внимание её произношению, а также обратить внимание на несовпадение в количестве понятий.

При представлении лексики, заимствованной из русского языка в английский, особое внимание необходимо уделить специфике её применения.

Этап отработки должен предусматривать упражнения на соотнесение звуковой формы слова в русском языке со звуковой формой слова в английском языке, упражнения на подстановку в их конкретном значении и упражнения на перевод.

В заключение необходимо отметить, что теоретическая и практическая разработка отдельных компонентов процесса преподавания русского языка в Республике Камерун является необходимым элементом научно-методической поддержки этого процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блажевич Ю. С. Этноязыковая и культурная ситуация в Камеруне // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. №1 (78). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnoyazykovaya-i-kulturnaya-situatsiya-v-kamerune (дата обращения: 30.11.2023).

2. Блажевич Ю. С., Куксова Е. Л. Политика официального билингвизма в многоязычном Камеруне // Научная мысль Кавказа. 2018. №2 (94). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/politika-ofitsialnogo-bilingvizma-v-mnogoyazychnom-kamerune (дата обращения: 30.11.2023).

3. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и термино-элементов. – М.: Наука, 1982.

Шейдаева С.Г.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ПРАКТИКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Целью данной статьи явилось привлечение внимание к такому аспекту межкультурных языковых контактов, как манипулятивные практики в сфере научной и массовой коммуникации. Объектом исследования стал манипулятивный интердискурс, направленный на создание «псевдореальной» картины мира у носителей национального языка. В статье обобщены выводы русских языковедов, сделанные в результате изучения текстов, имеющих признаки манипулятивного характера, то есть преднамеренного искажения фактов. В качестве одного из примеров – работа американского и польского исследователя А. Вежбицкой, интерпретирующей русский менталитет через характеристику отдельных грамматических структур русского языка, подвергнутая критическому анализу В. В. Колесовым и М. П. Одинцовой. Публикации средств массовой информации с характерными признаками этнокогнитивного воздействия рассматриваются А. П. Сковородниковым, А. А. Хабаровым и другими представителями нового направления в отечественном языкознании, которое получило название «Лингвистика информационно-психологической войны». В данной статье было проведено сопоставление выводов разных отечественных лингвистов о целях, способах и последствиях манипуляции общественным сознанием в области научной и массовой коммуникации. Это позволило прийти к следующему заключению: межкультурное взаимодействие всегда сопровождается языковыми контактами, что отражает коммуникативную природу языка; в межъязыковом общении происходит обмен знаниями, знакомство с иной культурой, национальное своеобразие которой отражено в языке народа; в то же время использование языкового контакта как «оружия информационного противоборства» превращает межкультурное *взаимодействие* в манипулятивное *воздействие* с целью когнитивного подавления и подчинения сознания, разрушения национальной картины мира,.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, манипулятивные практики, информационно-психологическая война.

Мировая культура многообразна, она включает огромное количество национальных культур в их историческом развитии. В аспекте межкультурного взаимодействия наиболее плодотворным признан «диалог культур», то есть взаимное движение к культурному контакту, в том числе и языковому. Одностороннее воздействие может иметь как положительный, так и отрицательный эффект.

Обычно положительно оценивается распространение письма, грамотности среди населения, книг и их переводов в истории цивилизации. В. В. Колесов

в своих трудах делает вывод о том, что в становлении русской культуры решающую роль сыграли древнеславянские переводы книг Библии и, прежде всего, «созданием литературного языка, основного инструмента интеллектуальной и художественной деятельности. (…) Культура развивалась на этих текстах, пополняя сокровищницу опыта и знания целого народа. Особенно в средние века всё культурное развитие проходило под мощным воздействием со стороны символики, формул и образов, заложенных в переводных текстах. Каждое слово, употребленное в переводных книгах, так или иначе участвовало в развитии семантической структуры коренного славянского слова, углубляло его семантическую перспективу. (…) символические подтексты Библии способствовали формированию русской ментальности» [4: 206-207]. Это был один из мощных источников формирования русской ментальности, понимаемой как «миросозерцание народа через формы и категории родного языка» [3: 97].

Каждому современному языку соответствует своя языковая картина мира. «Мир, который нам дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках» – писал Л. В. Щерба [13]. Неповторимость национальной картины мира становится особенно очевидной на фоне других языков. «Язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры – культуры нации» – говорит Д. С. Лихачев [9:164].

В разных лингвокультурах членение концептуального пространства осуществляется по-разному, что не может не проявляться в языковых контактах. Особенно заметно это в современных условиях взаимопроникновения культур, «выравнивания» их разнообразия. Этот процесс традиционно трактуется как естественный, объективный, цивилизационный, и для такого его понимания, конечно, есть основания. В то же время существуют серии фактов и целые области преднамеренного воздействия на чужую национальную культуру, на ее носителей, с использованием манипулятивных технологий.

Многие примеры негативно-оценочной интерпретации русского языка и русской ментальности в целом с позиций иной (англоязычной) системы ценностей, представляемой в качестве универсальной, были всесторонне проанализированы в работах Владимира Викторовича Колесова. В частности, ученый ссылается на работы польского и американского семасиолога Анны Вежбицкой [1] («замечательные по тонкости анализа конкретных фактов»), в которых утверждается пассивная ориентация русской «этнофилософии», в отличие от активной ориентации английского языка (вывод основан на подборке отдельных контекстов). В качестве основных признаков русского взгляда на мир указываются такие, как повышенная эмоциональность, склонность к фатализму, неконтролируемость событий, иррациональность сознания, антирационализм (пример знаменитого русского *авось*), категоричность моральных суждений в отношении других лиц. Колесов отмечает в рассуждениях Вежбицкой «обычную подмену тезисов», когда, например, сравниваются стилистически разные уровни двух словарно богатых

языков, причем сознательно исключаются английские слова низкого стиля, хотя их даже больше, чем в русском. Колесов делает вывод о том, что если в данном случае и нет национальной пристрастности, то налицо искажение ментального поля сознания [2].

Выводы А. Вежбицкой были подвергнуты критическому анализу лингвистами из Омского государственного университета в коллективной монографии «Язык. Человек. Картина мира» [14]. В статье М. П. Одинцовой, озаглавленной «Критическая реплика по поводу попытки А. Вежбицкой построить этнопсихологический портрет русского человека по данным русского языка», автор пишет: «Главный недостаток логики и методики Вежбицкой – идеологизация семантических явлений языка. Так, например, из существования в русском синтаксисе разнообразных пассивных конструкций, в которых реальный производитель действия или субъект состояния деагентивен, то есть представлен как не проявляющий собственной воли в той или иной ситуации, вовсе не следует, что в русском характере доминирует пассивность, подчиненность чужой воле или обстоятельствам, зависимость от чего-то фатального. Категориальное грамматического значение пассивности слишком абстрактно, формально, чтобы прямо воплощать умозрение, ментальность, характер. Кроме того, это значение в русском языке находится в оппозитивном отношении к активности действия-состояния. Пассивность-активность в их синтаксических формах – это две объективно мотивированные интерпретации некоего положения дел, которое вполне может им соответствовать: в одном случае как воля субъекта, в другом – как нечто происходящее помимо воли субъекта. «Умом Россию не понять» – пассив с обобщенно-личным деагентивным потенциальным субъектом – одна точка зрения – можно сказать, преувеличивающая иррациональность предмета ментального действия; «Я не могу понять Россию ни умом, ни сердцем» – субъективированный, а потому лишенный притязаний на обобщающий смысл вариант выражения той же идеи. «Не понимаю Россию» – синтаксический актив – так же, как «Понимаю Россию», «Могу понять Россию», «Россия не так загадочна, чтобы ее не понять умом» – вторая часть этого предложения – синтаксический пассив, но смысл ее отнюдь не в выражении фатализма или иррациональности русского самосознания» [10: 80-81].

Поскольку выводы А. Вежбицкой давно разошлись на цитаты и принимаются на веру многими известными лингвистами, приведем еще один фрагмент из омской публикации: «В русском языке – во всех его стилях, жанрах, формах – обнаруживаются средства и способы выразить и передать как всё богатство эмоциональных состояний и проявлений человека, так и весь спектр рациональности-иррациональности, контролируемости-неконтролируемости человеком собственных поступков или действий. Русский человек может быть категоричным в моральных суждениях и также может убирать или смягчать категоричность: язык одинаково гибок, одинаково приспособлен как к тому, так и к другому типу коммуникативного поведения» [10: 81].

Почему, рассматривая проблему манипулятивных практик в межкультурном взаимодействии, мы обратили внимание на данную лингвистическую дискуссию? В чем здесь заключается манипуляция? В данном случае это попытка показать некую ущербность одного национального сознания по сравнению с другим. А что может за этим последовать – хорошо известно из мировой истории.

В настоящее время проблема инокультурного воздействия на концептуальную сферу носителей конкретного национального языка является одной из наиболее актуальных. В ходе научных лингвистических дискуссий используются такие понятия, как «информационно-психологическая война» (ИПВ), «коммуникативное нападение», «коммуникативный иммунитет», «коммуникативная сопротивляемость» и др. Информационно-психологическая война определяется как «противоборство сторон, которое возникает из-за конфликтов интересов и/или идеологий и осуществляется путем намеренного воздействия прежде всего с помощью языковых средств на сознание противника (народа или какой-либо его страты) для его когнитивного подавления и/или подчинения, а также путем применения мер информационно-психологической защиты от такого воздействия с противоположной стороны» (А. П. Сковородников) [8: 3].

В последние годы в русле политической лингвистики развивается новое междисциплинарное направление – *лингвистика информационно-психологической войны* (термин предложен в 2016 г.). Толчком для его развития, как определено в статье «Основные векторы развития лингвистики информационно-психологической войны», написанной Г. А. Копниной и Е. В. Ереминой, стало признание того, что язык – это главное оружие информационного противоборства [5]. В лингвистике ИПВ выделяются два аспекта: *лингвистика коммуникативного нападения*, активно развивающаяся в связи с темой агрессии, и *лингвистика противодействия*, защиты, сопротивления, которая имеет прямую связь с концепцией национальной безопасности РФ [5].

Одно из первых обобщающих исследований в этой области – это коллективная монография в трех книгах «Лингвистика информационно-психологической войны», изданная в Сибирском федеральном университете. В предисловии к первой книге (2017 г.) было со всей определенностью заявлено, что «гражданский долг отечественных лингвистов состоит в том, чтобы внести свой вклад в дело интеллектуального и языкового сопротивления ведомой против России и русской цивилизации информационной войны» [6].

Сделан вывод о том, что полем применения информационных технологий воздействия является *национальный дискурс*. Это понятие охватывает все формы коммуникации, интегрируемые под знаком национального самосознания и охватывающие области политической и медийной коммуникации, бытовых форм общения, а также другие форматы речевого взаимодействия, в которых обнаруживаются характерные признаки ценностной картины, закрепленные в национальной лингвокультуре [12: 3-4].

Во второй книге (2019 г.) дальнейшую разработку получила, в частности, проблема легитимности анализа художественных текстов в аспекте ИПВ. Сделан вывод о том, что решающим критерием для признания наличия в исследуемом тексте признаков ИПВ является стабильно негативный вектор оценочности по отношению к основным объектам и мишеням манипулятивного воздействия [7].

«Эта война не только не затихает, – отмечают исследователи, – но обостряется и порождает новые формы и речевые и языковые средства. На сегодняшний день наиболее актуальным является создание системы критериев, позволяющих квалифицировать речевое произведение как «информационно-психологическое оружие». Имеются в виду такие мишени, как история России, ее государственные, политические, культурные основы, выдающиеся деятели, нравственные устои народа, его менталитет, русский язык и т. д. [7: 17]. «Представляя всё в черном свете, перекраивая на новый лад историю, применяя стратегии дискредитации, дегероизации, порождают атмосферу нестабильности, неуверенности, лишают признаков самоидентификации, деморализуют и деактивируют граждан страны, способствуют ослаблению России, ее сопротивляемости внешним, внутренним, естественно-природным негативным факторам» – говорится во второй книге. [7: 17].

Третья книга (2020 г.) посвящена исследованию такого актуального феномена, как политическое информационное противоборство в его языковом выражении [8]. Дан аналитический обзор наиболее актуальных проблем лингвистики ИПВ, охарактеризованы ее основные направления, собраны убедительные факты и приведены аргументы, свидетельствующие об ущербе, наносимом русскому языку и гуманитарному знанию процессом глобализации и др.

Особое место в изучении проблем манипулятивного воздействия в межкультурном пространстве занимают исследования Артема Александровича Хабарова, ряд его статей и докторская диссертация на тему «Этнокогнитивные основы информационно-психологического воздействия в коммуникативной динамике дискурса» [12].

В статье «Понятие интердискурса информационно-психологической войны в парадигме социального управления» автор рассматривает процесс моделирования интердискурсивной среды, которая служит почвой для актуализации в СМИ *лингвоинформационных моделей* с заданными параметрами этнокогнитивного и социокультурного воздействия на целевую аудиторию. Интерпретация актуализируемых событий и явлений сквозь призму идеологически полярных дискурсивных практик формирует в сознании адресата «альтернативные ассоциации с исходным ситуативным контекстом, текстовая «ткань» которого выступает инвариантной пропозиционной основой для манипулирования, либо фабрикующих псевдореальную картину на почве циркулирующих в обществе стереотипов и мифов» [11: 175].

В статье А. А. Хабаров приводит такие примеры, связанные с переписыванием истории Великой Отечественной войны, как замалчивание и искажение фактов, моделирование ложных фреймов, описывающих мотивы действия руководства государства во время военных действий и др. Отмечается, что коммуникативная стратегия дискредитации России и ее руководства проводится и в настоящее время при интерпретации специальной военной операции по денацификации и демилитаризации Украины. Базовой *типологической характеристикой* интердискурса ИПВ автор называет идеологическую поляризацию, инициируемую путем манипулятивного навязывания объекту воздействия идей и ценностей, утверждающих редукционистское восприятие окружающей действительности сквозь призму категорий «свой-чужой» с целью трансформации его языковой картины мира и управления образом взаимодействия с окружающей средой. Рассматриваются, в частности, генезис цветных революций и другие примеры.

В диссертационном исследовании А. А. Хабарова рассмотрена *дискурсивная природа* феномена информационно-психологического воздействия «в проекции на американскую, русскую и китайскую лингвокультуры» [12: 18]. Единицей лингвокогнитивного анализа определен «речевой знак в его коммуникативной динамике и социокультурной обусловленности – слово, высказывание, группа высказываний» [12: 14].

Здесь анализируются различные речевые практики воздействия в реалиях современной информационной войны и их последствия, в частности, – трансформация смысла русских слов, активное заимствование иноязычной лексики, «детерминированное не столько потребностями развития русского языка, сколько конъюнктурой рынка социальных коммуникаций», намеренное размывание границ между словом как лексемой, значением слова и его смыслом. Отмечается, что «манипулятивный эффект психолингвистического механизма метафоры при создании дискурсивного мира альтернативной реальности основывается на явлении асимметрии речевого знака» [12: 28]. Ранее в своей статье автором были проанализированы метафорические обозначения и другие средства вторичной номинации как единицы скрытого речевого воздействия, подчеркивалось, что «когнитивный механизм метафоры эффективно используется субъектами ИПВ для умышленной реструктуризации целостной картины» [11: 175].

А. А. Хабаров приходит к выводу о том, что *целью манипулятивных практик* в ИПВ является «формирование искаженной картины мира на фоне альтернативной дискурсивной реальности», подавления у носителей национального языка способностей критического мышления и объективного анализа действительности. В свете авторской концепции феномен информационно-психологического воздействия на массового адресата интерпретируется как процесс целенаправленного применения поликодовых средств коммуникации с целью прямого и скрытого влияния на сознание человека, включая область подсознания, изменения его эмоционального состояния,

управления речевым поведением и мотивацией к осуществлению социальных действий [12: 3].

В качестве *этнокультурного барьера* на пути внешних деструктивных идеологий, искажения процессов общественной жизни, разрушения традиционных ценностей А. А. Хабаров называет *национальную идеологию* – систему социально значимых понятий, категорий и способов мышления, определяющих выбор критериев концептуализации действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996.
2. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2006.
3. Колесов В. В. Славянская ментальность в эпоху средневековья // Язык и история. Межвуз. сб. науч. трудов. – Глазов: ГГПИ, 2005. С. 97–108.
4. Колесов В. В. Слово и дело. Из истории русских слов. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004.
5. Копнина Г. А., Еремина Е. В. Основные векторы развития лингвистики информационно-психологической войны // Журнал Сиб. Федер. ун-та. Гуманитарные науки. 2023, № 16 (6), с. 895–910.
6. Лингвистика информационно-психологической войны: коллект. монография. Книга I / под ред. проф. А. П. Сковородникова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017.
7. Лингвистика информационно-психологической войны: монография. Кн. II / под ред. проф. А.П. Сковородникова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019.
8. Лингвистика информационно-психологической войны: монография. Кн. III / под ред. проф. А. П. Сковородникова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2020.
9. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М., 1993. Т. 52, № 1. С. 147–165.
10. Одинцова М. П. Критическая реплика по поводу попытки А. Вежбицкой построить этнопсихологический портрет русского человека по данным русского языка // Язык. Человек. Картина мира. Лингвоантропологические и философские очерки (на материале русского языка). Часть 1. / Под ред. М. П. Одинцовой. – Омск: Омский гос. ун-т, 2000. С. 79–81.
11. Хабаров А. А. Понятие интердискурса информационно-психологической войны в парадигме социального управления // Культура и текст. 2022. № 2.
12. Хабаров А. А. Этнокогнитивные основы информационно-психологического воздействия в коммуникативной динамике дискурса. Автореф. дисс. …докт. филол. наук. – М., 2023.
13. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
14. Язык. Человек. Картина мира. Лингвоантропологические и философские очерки (на материале русского языка). Часть 1. / Под ред. М. П. Одинцовой. – Омск: Омский гос. ун-т, 2000.

РАЗДЕЛ IV

ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, СОЦИУМ: ИССЛЕДОВАНИЯ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

Арекеева Ю.Е.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ПРИЗНАКИ ОБРАЗОВ «СВОЕГО» И «ЧУЖОГО» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье рассматриваются бинарная оппозиция «Свой – Чужой» как базовый феномен лингвокультуры и ее образ в сознании носителей русского и китайского языков. В работе применен лексикографический анализ на материале статей толковых, этимологических, этнокультурных словарей русского и китайского языков, позволяющий выявить и описать признаки, составляющие образ «своего» и «чужого» в русской и китайской лингвокультурах. Результаты исследования показывают, что образы «своего» и «чужого» в пространстве русского языка представлены более широко, в то время как аналогичные образы в китайской лингвокультуре ограничены только отношениями притяжательности, принадлежности.

Ключевые слова: бинарная оппозиция, «Свой / 自己的», «Чужой / 他人的», дефиниция, лингвокультура.

В последнее время активно развивается анализ языка с точки зрения его культурного, этнического и психологического аспектов. Психолингвистические исследования, предполагающие соотнесение ситуации общения с речевым поведением и мироощущением участников коммуникации, а также активное развитие межкультурных связей выдвигают на первый план вопросы, связанные с взаимодействием разных лингвокультур. В этой связи изучение бинарной оппозиции «Свой – Чужой», ее содержания и восприятия носителями различных языков приобретает особое значение.

Целью исследования является анализ категорий «Свой / 自己的», «Чужой / 他人的», являющихся основой восприятия бинарной оппозиции «Свой – Чужой» в языковом сознании представителей русского и китайского этносов. Для реализации данной цели в рамках настоящей статьи были проведены лексикографический анализ лексем «Свой», «自己的», «Чужой», «他人的» и сопоставление ядра понятий членов оппозиции в русском и китайском языках.

Рассмотрим происхождение лексем «Свой» и «Чужой» согласно данным этимологических словарей. «Свой» – «принадлежащий, свойственный себе (производителю действия)», «собственный», «родной». По данным «Историко-этимологического словаря современного русского языка», лексема «Свой» используется в древнерусском языке с XI века, она функционировала

в старославянском и представлена во всех славянских языках: «Укр. свій, своя, своє; блр. свой, свая, сваё; болг. свой, себя, себе; с.-хорв. свȏj, свòja, свòje; словен. svoj, svoja, svoje; чеш. bvūj, svá, své; словац. svoj, -a, -e; польск. swój, swoja, swoje; в.-луж. swój, swoja, swoje; н.-луж. swój, swoja, swojo». Своими корнями восходит к индоевропейскому корню *se-: *seu̯e-: *su̯e- (:*su̯o-) [2: 148].

В дефинициях лексемы «Свой» объективирован признак «принадлежность производителю действия» и зафиксирован лексико-грамматический разряд: «местоим. притяжат. взамен или для усиленья мой, твой, его, наш; одинаково относится ко всем лицам и числам; собственный» [3]. Помимо этого, слово квалифицируется как многозначное, в «Толковом словаре живого великорусского языка» Даля находим следующие его определения: «Родня или сват, семейный; близкий друг; сосед, односелец, земляк; товарищ по делу, вообще, кто заодно с кем» [3]. Производными от «Свой» являются слова «свояк, свойство, -своить (присвоить)» [2: 148], «свойский, свойски, свойный, сво́йство, свойство́, свойственный, свойственник (-ница), свойственников (-ницын, -ничий), свое́к, своякиня, свояк» [3], чьи толкования содержат признаки принадлежности/типичности, а также семейных и родственных связей.

Как мы видим, отношения свойственности – чуждости не ограничены кровным родством, члены «своего» коллектива, семьи или группы могли быть как «своими», так и переходить в зону «чужих»: «Чужими среди своих» на всю жизнь становились люди, обладающие эзотерическими знаниями или умениями (знахарь, мельник, кузнец и др.), а на время – меняющие социовозрастное (молодожены) или социальное (рекруты) положение или исполняющие определенные ритуальные роли (ряженые)… Для людей, временно пребывающих в статусе «чужих», предусматриваются особые способы возвращения их в область «своего»: очистительные ритуалы для ряженых, молодоженов, роженицы» [5: 581-582]. Поэтому, на наш взгляд, образованные от лексемы «Свой» слова, обозначающие новые отношения, возникшие между людьми после заключения брака кого-либо из членов семьи, вербализуют не только признаки родственных связей, но и процесс перехода из категории «чужих» в «свои».

Лексема «Чужой» («принадлежащий другому (другим)», «не свой», «неродной», «не связанный общими взглядами, совместной работой и т. п.», «посторонний», «незнакомый», «иностранный») пришла в древнерусский язык в 11 веке, вероятно, из готского языка, восходя к индоевропейскому корню teu-t-a, имевшему значение «народ» (– от корня teu- «расширяться, разбухать»). Этим понятием обозначались люди, принадлежащие другому, неславянскому народу [2: 395]. Слово использовалось в украинском (чужи́й), древнерусском (чужь), старославянском языках (штоуждь), далее диссимилировано в «тоуждь» и «стоуждь», сербско-церковнославянский «чуждь» (под влиянием слова чудо), болгарский «чужд, чузд», сербохорватский «туђ, ту́ђа, ту́ђе», словенский «tȗj, túja», древнечешский «cuzí», чешский «cizí», польский «cudzy» [Там же].

В дефинициях лексемы «Чужой» объективирован признак «принадлежность другому (другим)»: «не свой, сторонний, собь другого, незнаемый,

незнакомый; не родня, не наша семьи, не из нашего дома, нашего дома». Данное слово квалифицируется словарями как полисемант и включает значение «не нашей земли, иноземный» [3]. В числе производных от слова «Чужой» приводятся такие лексемы, как «чужий / чуждый, чуж(б)ина, чуженин, чужбинин / чужбинник, чужень, чужак / чуженинка / чужачка, чужь, чужеземец (-ка) / чужеземок, чужестранец (-ка)» и другие [3]. Толкования данных лексем фиксируют признаки «отсутствие связей / принадлежности», «отсутствие собственного лица», «необычность».

Китайское слово « 自己 » в значении «свой», «собственный» восходит к произведению «Нань ши» (История южных династий), одной из 24 династических историй, которые описывают события в Поднебесной с 3000 г. до н. э. до династии Мин в XVII веке, посвященной выдающемуся алхимику и фармацевту 陶弘景 Тао Хунцзин (452–536 гг.):

初，弘景母梦青龙无尾，自己升天。'Вначале матери Хунцзин приснилось, что Цин-Лун (зеленый дракон) не имеет хвоста, и она сама вознеслась на небо' [10].

Слово 他人 в значении «другой, чужой» впервые встречается в 文选 «Литературном сборнике» (530 г.) – литературной антологии, составленной группой китайских учёных под руководством Сяо Туна 萧统:

他人之善，若己有之。'Чужая доброта, если она существует' [10].

Для выявления ядра понятий «Свой» и «Чужой» необходимо обратиться к анализу словарных дефиниций лексем «Свой / 自己的» и «Чужой / 他人的». В современных толковых словарях семантическая структура лексемы «Свой» представлена шестью семами, еще одна сема фиксируется в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова (дефиниции приводятся с некоторыми сокращениями):

1. Принадлежащий себе, имеющийся у себя, свойственный себе.
2. Собственный, являющийся чьим-нибудь личным имуществом, достоянием, произведением.
3. Особый, своеобразный, свойственный только чему-нибудь данному (книжн.).
4. Подходящий, годный, предназначенный для данных обстоятельств, данного случая, данного предмета.
5. Родной, связанный родственными или близкими отношениями, совместной жизнью, работой.
6. То (мысль, мнение, право и т. п.), что принадлежит, свойственно или присуще кому-нибудь или что рассматривается таковым.
7. О шрифте – основной, которым набирается текст книги (в отличие от шрифтов иного размера или характера, употребленных в той же книге для выделения) [4, 6, 7].

В дефинициях рассматриваемой лексемы объективированы признаки «принадлежность и / или характерность субъекту действия чего-либо», «связь между членами рода, семьи», «принадлежность к определенной социальной группе», «связь на основе личных взаимоотношений», «уникальность, своеобразие».

Обращаясь к китайскому языку, отмечаем тот факт, что в системе китайского языка лексема «自己» имеет следующие дефиниции:

1. 代词，复指前头的名词或代词（多强调不由于外力）。自身,本身。

'Местоимение, относится к предшествующему существительному или местоимению (акцентирует отсутствие внешнего воздействия). Сам, собственный' (Здесь и далее пер. – Ю. А.).

2. 自己人。 *'Свой человек; свои люди; свои'.*

3. 知己亲近；关系密切 *'Близкий, дружеский; тесные связи'* [8, 9].

Служебное слово 的 de употребляется в атрибутивной функции и ставится между определением и определяемым [1: 95–96]. Притяжательное местоимение 自己 в сочетании с 的 и последующим существительным образует конструкцию, выражающую принадлежность: 自己的事 zìjǐ de shì *'свои дела'*, 自己的房子 zìjǐ de fángzi *'свой дом'*. На основании словарных статей можно сделать следующий вывод о значимых особенностях концепта « 自 己 的 » в китайской лингвокультуре: «самостоятельность», «принадлежность субъекту действия чего-либо», «связь между членами рода, семьи», «принадлежность к определенной социальной группе», «связь на основе личных взаимоотношений». Таким образом, в китайском языке лексема «Свой» трактуется в большинстве случаев теми же значениями, что и в русском языке.

Что касается лексемы «Чужой», в системе русского языка ее семантика противопоставляется рассмотренным выше семам лексемы «Свой»:

1. Не мой или не наш, не свой, не собственный, принадлежащий другому, другим.

2. Что-нибудь, принадлежащее или свойственное другому, другим.

3. Не родной, не нашей семьи, посторонний, не свой.

4. Далекий по духу, внутренне чуждый для кого-нибудь/ чего-нибудь, такой, с которым нет подлинной близости [6].

В русском языке значение слова «Чужой» часто передается в качестве антонима к слову «Свой» с помощью частицы «не» (не мой, не наш, не собственный, не родной). В дефинициях лексемы «Чужой» актуализируются признаки «принадлежность и/или характерность другому/им», «отсутствие родственных, семейных связей», «отсутствие близости во взаимоотношениях».

В китайских словарях представлена одна дефиниция слова «他人»:

– 别人。*'Другой (человек); другие (люди); посторонние, чужие'* [8, 9].

В сочетании со служебным словом 的 de слово 他人 образует конструкцию, выражающую принадлежность: 他人的东西 zìjǐ de dōngxi *‘чужие вещи'*, 他人的成功 tārén de chénggōng *‘успех других’*. Основываясь на словарных статьях, мы можем сказать, что понятие «чужой» в китайском словаре служит для обозначения содержательных признаков «незнакомый», «не свой», «другой», «чужой».

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что понятия «Свой» и «Чужой» в русском языке представлены более широко и содержат большее число ядерных признаков, в то время как аналогичные понятия в китайском языке ограничены преимущественно отношениями близости, притяжательности, принадлежности. «Свой» представляет ту же социальную группу, это нечто понятное, правильное, близкое; «Чужой» является представителем иного сообщества, для него характерны такие признаки, как «плохой», «непонятный», «неправильный».

Таким образом, в ядро понятия «Свой» в сознании носителей русского и китайского языков входит общий семантический признак «я и принадлежащее мне», «близкий, связанный», а в ядро понятия «Чужой» – признак «не принадлежащий мне», следовательно, чужим может стать только тот объект, который сравнивается со своим, и при соотнесении себя с другими можно понять и описать своих. «Свой» представляет ту же социальную группу, это нечто понятное, правильное, близкое; «Чужой» является представителем иной социальной группы, для него характерны такие признаки, как «плохой», «непонятный», «неправильный». Анализ значений членов оппозиции «Свой / 自己的 – Чужой / 他人的» указывает на равнозначность концептов в русском и китайском языках, в рамках межкультурной коммуникации каждый человек неосознанно выделяет «своё / 自己的» и «чужое / 他人的».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коротков Н. Н. Китайский язык / Н. Н. Коротков, Ю. В. Рождественский, Г. П. Сердюченко, В. М. Солнцев. М.: Изд-во восточной литературы, 1961. 134 с.

2. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. М.: Рус. яз., 1999. Т. 2: Панцирь – Ящур. 560 с.

3. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля // Режим доступа: https://gufo.me/dict/dal (дата обращения: ноябрь 2023).

4. Большой толковый словарь русского языка (под редакцией С. А. Кузнецова) // Режим доступа: https://gufo.me/dict/kuznetsov (дата обращения: ноябрь 2023).

5. Славянские древности: Этнолингвистический словарь / Под общей ред. Н. И. Толстого. М.: «Международные отношения», 2009. Т. 4: Переправа через воду – Сито. 656 с.

6. Толковый словарь русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова // Режим доступа: https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/ (дата обращения: ноябрь 2023).

7. Энциклопедический словарь // Режим доступа: https://dic.academic.ru/-contents.nsf/es/ (дата обращения: ноябрь 2023).

8. 汉语词典 Hànyǔ cídiǎn. URL: https://cidian.aies.cn (дата обращения: ноябрь 2023).

9. 汉语大辞典 Hànyǔ dàcídiǎn. URL: http://www.hydcd.com/ (дата обращения: ноябрь 2023).

10. Zdic Handian Китайский онлайн-словарь // Режим доступа: https://www.zdic.net/ (дата обращения: ноябрь 2023).

Басовец И.М.

Минский государственный лингвистический университет, Минск, Беларусь

О ВОЗНИКНОВЕНИИ ПОНЯТИЯ «ДЕАВТОРИЗАЦИЯ»: ИСТОРИКО-ХРОНОЛОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Целью работы является выявление эволюционного пути возникновения термина «деавторизация», установление его взаимосвязи с понятием «авторизация», определение общих и специфичных черт с учетом хронологических рамок и теоретических предпосылок. Показано постепенное развитие идей о деавторизованном высказывании со специфичным наполнением субъектного компонента в авторизующих конструкциях, которые создают эффект деавторизации. Отдельное внимание уделено разработке концепции о деавторизации на текстовом уровне, средствам ее реализации, создаваемым коммуникативным эффектам и прагматическим функциям в текстах разной жанрово-стилистической принадлежности.

Ключевые слова: деавторизация, авторизация, конструкция деавторизации, нереферентный субъект.

Термин «деавторизация» появился в лингвистике сравнительно недавно и эволюционировал из концепции авторизации Г. А. Золотовой, в которой излагается, что в предложении наряду с субъектом предикативного признака, может присутствовать субъект авторизующий, тогда «предложение становится двусубъектным или полисубъектным» [3: 267]. Г. А. Золотова выделяет авторизацию восприятия и обнаружения, а также авторизацию, вводящую квалифицирующий субъект, который употребляется в предложно-падежных, двусоставных глагольно-именных моделях либо их «обезличенных» вариантах с синтаксически и стилистически значимым устранением названия лица. Идеи Г. А. Золотовой были продолжены в трудах многих лингвистов, работающих

в разных исследовательских направлениях, в том числе на текстовом уровне с учетом функционирования авторизующих моделей в разных функциональных стилях. Именно в ходе изучения жанрово-стилистической специфики авторизации появляется первое упоминание деавторизации, хотя сам термин и его содержательное наполнение демонстрируют некоторую вариативность в своем становлении. Основоположником развития идей, связанных с деавторизацией, стала М. А. Кормилицына, сделавшая интереснейший вывод на материале современных русскоязычных газетных текстов, отметив, что некоторые «авторизующие конструкции (основное назначение которых в языке – называть источник и способ получения информации, обеспечивая тем самым ее объективность, документализм, фактуальность) используются в современной прессе как один из способов *дезавторизации*, как реализация стремления журналистов завуалировать или скрыть сведения об авторе полученного сообщения» [5: 249]. В своей статье автор выделяет следующие разновидности авторизующих конструкций, которые создают «эффект дезавторизации», т. е. ложной авторизации: субъектно-предикатные и предложно-падежные конструкции, где позицию субъекта занимают слова обобщенной или неопределенной семантики (*по информации* ***западных журналистов; многие из ельцинского правительства*** *говорили;* ***никто*** *не сомневался*; ***один политик*** *заявил*) и бессубъектные конструкции с подразумеваемым неопределенным субъектом (***подозревают***; ***считается***) [там же]. В продолжение очерченных идей в части исследования способов сокрытия источников в современных газетных и журнальных текстах, Е. В. Осетрова фиксирует использование ряда конструкций для передачи неавторизованной информации в виде слухов: «уход от конкретного авторства в сторону неопределенности, а то и полной анонимности источника стал узуальной нормой СМИ» [8: 6]. В работе автор говорит о генеральным модусе неавторизованной информации в противопоставление модусу локальному и утверждает, что «с генеральным модусом массовый адресат сталкивается, когда обсуждению какого-либо конкретного слуха посвящена вся публикация» или это «задано редакторской политикой, структурой издания, отражаясь в названиях газетных и журнальных рубрик» (например, «По слухам и авторитетно» в «Комсомольской правде», «Рейтинг слухов» и «Лаборатория слухов» в «Московском комсомольце», «Молва» в «Аргументах и фактах», «Говорят, что…» в «Коммерсантъ–Деньги» и др.); локальным же является такое присутствие неавторизованного модуса, когда он занимает в статье место эпизода и выступает в качестве связующего звена тематически законченного содержательного фрагмента [там же: 25–27].

Продолжая наблюдения за сокрытием источников в массовой коммуникации, лингвисты смещаются в сферу юридической ответственности, правовых рисков, судебных разбирательств и рассматривают деавторизацию в интенционально и структурно более узком ключе по сравнению с оригинальными идеями, учитывая только одну из разновидностей конструкций: либо субъектно-предикатные, либо бессубъектные. Так, при изучении коммуникативно-правовых рисков в публичной коммуникации

М. А. Осадчий квалифицирует деавторизацию как коммуникативную тактику, которая «на уровне интенции характеризуется намерением говорящего снять с себя авторскую ответственность за высказывание или ответственность источника информации», на уровне реализации «предполагает введение в высказывание специальных *деавторизаторов*», которыми «могут служить типичные демагогизмы – указания на общеизвестность, ссылки на непроверяемые источники», «неопределенное или нулевое авторство, нефиксированный источник информации» [7: 53]. Данная тактика, как и еще четыре выделяемые автором тактики ухода от правовых рисков, реализуется посредством «легевфемизмов» (правовых эвфемизмов), которые представляют собой «номинацию любого объема и семиотического статуса: слово, словосочетание, предложение» и приводит структурную классификацию легевфемизмов, подразделяя их на синтетические и аналитические [там же, с. 57]. Развивая проблематику тактик ухода от правовых рисков в эпистолярных электронно-медийных текстах, несколько иной подход в отношении структурного типа конструкций использует А. В. Курьянович, разграничивая конструкции а) в функции *«затемнения» референта* (речь идет о предложно-падежных или двусоставных глагольно-именных моделях, в которых источник выражен обобщенно или неопределенно); и б) в функции *деавторизации* (т. е. отстранения автора от содержания своего высказывания путем употребления неопределенно- и обобщенно-личных конструкций (к этой же группе О. Н Копытов относит и безличные конструкции, которые «в текстовом аспекте указывают на деавторизацию» [4: 242]) [6: 11–12]. При этом автор также оперирует терминами *легевфемизмы* («правовые эвфемизмы») для именования языковых средств, «обслуживающих» зону «ухода от правовых рисков» в коммуникации; а снижение правовых рисков посредством осознанного использования таких языковых ресурсов автор называет *легевфемизацией* [там же].

Одним из недавних исследований, в котором освещается «языковой механизм *деавторизации текста*», под которым понимается «внесение в текст установки на неопределенное авторство» является диссертационное исследование Ю. Н. Драчевой, в котором отмечено функционирование конструкций с неопределенным авторством в пространстве научно-популярного медиатекста. Автор отмечает, что, к примеру, при освещении научных проблем в массмедиа «наблюдается тенденция нивелировать имена исследователей, ученых» и представлять их в весьма обобщенном виде, поскольку «медиаобраз тяготеет к ономастической концептуализации, отвечающей квази-энциклопедичности подачи информации» и «стремлению к внешней достоверности информации», что и «требует сохранения некоторых семантических компонентов (например, указания на ученых без приведения фамилий конкретных исследователей и их трудов)» [2: 225–226]. Разграничение авторизации и деавторизации на текстовом уровне упоминается в работе С. В. Гричина: «авторизованные и неавторизованные высказывания, представляющие собой конститутивные части текста, чередуясь, генерируют новые

смыслы, импликации, обусловливая тем самым дальнейшее развитие мысли (текста), маркируют собой изменяющийся контекст повествования» [1: 149].

В нашем исследовании мы придерживаемся оригинальных, изложенных М. А. Кормилицыной, идей в отношении структурных разновидностей конструкций деавторизации, поскольку, на наш взгляд, такой подход максимально приближен к «прародителю» – концепции авторизации Г. А. Золотовой; в отношении же семантического наполнения и некоторых прагматических эффектов мы совмещаем подходы упомянутых выше исследователей и привносим собственное видение очерченной проблематики. В нашем понимании разграничение авторизации и деавторизации целесообразно рассматривать в свете теории референции, поскольку именно ее положения позволяют объяснить тип субъекта в исследуемых конструкциях: авторизации свойственен референтный субъект, соотносимый адресатом с конкретным автором или авторами сведений в реальном мире, а для деавторизации характерен нереферентный источник информации, неидентифицируемый адресатом. В дополнение к разным референциальным характеристикам субъекта в схожих по формально-грамматическому строению и семантическим типам субъектов конструкциях, у сопоставляемых категорий различаются языковые средства реализации, поскольку средства авторизации включают также «присоединительные конструкции и оценочные наречия, инфинитивные двусоставные предложения» [3: 267]. Подобные языковые средства для деавторизации не важны, поскольку не содержат указания на нереферентный субъект – источник информации.

Итак, представим собственное определение деавторизации. Под деавторизацией на уровне высказывания понимается дополнительный структурно-семантический план предложения, направленный на вуалирование или устранение из синтаксической структуры предложения автора сообщаемых сведений, что достигается путем использования конструкций деавторизации с особым наполнением субъектного компонента, который а) выражен вербально и кодируется единицами с обобщенной или неопределенной семантикой либо б) подразумевается в неопределенно-личных, пассивных, безличных и номинализованных конструкциях. Текстовая деавторизация представляет собой коммуникативно-прагматическую категорию, которая предполагает интегрирование неидентифицируемых чужих голосов в текст и их сцепление таким образом, что они способны переакцентуализировать отрезки текста, включить в ткань повествования предложения с размытым или нулевым авторством и одновременно создать видимость ссылок на разные источники для реализации разных прагматических задач. Основной единицей текстовой деавторизации является деавторизованное высказывание, которое вводится в текст при помощи конструкций деавторизации. С учетом того, что терминологический аппарат в отношении деавторизации выработан, четко прочерчены структурные и семантико-референциальные характеристики составляющих компонентов, перспективы исследования текстовой деавторизации видятся нам в обнаружении

кросскультурной, междискурсивной и внутристилевой специфики ее реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гричин С. В. Авторизационная модель научного текста: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / С. В. Гричин. – Томск, 2017. – 347 л.

2. Драчева Ю. Н. Медиаобраз локальной устной речевой культуры: когнитивно-языковые механизмы: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Ю.Н. Драчева. – Вологда, 2019. – 575 л.

3. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1973. – 351 с.

4. Копытов О. Н. Модус на пространстве текста: монография / О. Н. Копытов. – Хабаровск: Изд-во ХГИИК, 2012. – 299 с.

5. Кормилицына М. А. Синтаксические способы дезавторизации информации в современных СМИ / М. А. Кормилицына // Вопросы культуры речи. – М.: Наука, 2007. – Вып. 9. – С. 243–249.

6. Курьянович А. В. Правовые риски и тактики ухода от них в условиях сетевой вербальной интеракции (на материале эпистолярных электронно-медийных текстов) / А. В. Курьянович // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – Томск: Изд-во ТПГУ, 2016. – Вып. 11(176). – С. 9–16.

7. Осадчий М. А. Публичная речевая коммуникация в аспекте управления правовыми рисками: автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.01 / М. А. Осадчий; Кемеровский гос. ун-т. – Кемерово, 2012. – 73 с.

8. Осетрова Е. В. Неавторизованная информация в современной коммуникативной среде: речеведческий аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Е. В. Осетрова; ФГОАУ «Сибир. федер. ун-т» – Красноярск, 2010. – 42 с.

Белова Е.В.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ТЕМАТИКИ СПО)

Статья посвящена анализу русскоязычной и немецкоязычной педагогической терминологии, относящейся к сфере среднего профессионального образования (СПО). В качестве методики и методологии исследования используется корпусный анализ соответствующих терминов, которые представлены в микротекстах, соотносящихся с данной тематической сфере. Проанализированы лингвистические характеристики данной терминологии в немецком и русском языках, выявлены основные особенности ее

семантики, а также употребления в узусе. Были также выявлены сходства и различия между немецкоязычной и русскоязычной терминологии указанной сферы. Установлено, что педагогическая терминология, в частности, представляет собой сложную и многомерную структуру, в развитие и становление которой вносят вклад различные лексические пласты.

Ключевые слова: научно-образовательный дискурс, среднее профессиональное образование, русскоязычная педагогическая терминология, немецкоязычная педагогическая терминология, корпусные методы исследования языка.

Педагогическая терминология обладает определенной структурой и содержанием, которые отражают особенности педагогической науки, а также образовательной практики и практики обучения и воспитания. При этом терминология в данной статье понимается, вслед за Е. И. Головановой [2: 58], как вербализованный результат когнитивной деятельности в определенной профессиональной сфере или сфере практики. Аналогичное определение термина можно найти и у О. С. Ахмановой [1: 474], в котором говорится о принадлежности термина к определенному специальному языку, связанному с определенной областью профессиональной деятельности. Таким образом, термин служит для выражения смыслов и значений из этой области, а научно-педагогическая терминология представляет результаты когнитивной деятельности в сфере педагогической науки и практики.

В образовательном дискурсе, связанном с системой среднего профессионального образования (СПО), можно выделить несколько различных типов лексико-семантических и функционально-семантических полей, в частности, тех, что связаны с отображением реалий системы СПО, участников образовательного процесса, наименованиями образовательных учреждений и т. д. Одно из них – а именно, наименования образовательных учреждений и организаций – будет более подробно представлено ниже. Материалом анализа при этом служат не только «изолированные» терминологические единицы, но и примеры их употребления в реальном узусе, которые были нами взяты из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), как из основного подкорпуса, так и из параллельного русско-немецкого корпуса.

Исходя из федерального закона ФЗ №273-ФЗ термин *общеобразовательная организация* может быть применим к различным учреждениям, которые осуществляют подготовку учащихся по программам начального общего, основного общего или среднего общего образования. Система СПО в нашей стране, таким образом, вынесена за пределы основного общего и среднего общего образования.

Номинации различных организация СПО, в свою очередь, могут быть также сгруппированы по нескольким различным лексико-семантическим группам в зависимости от особенностей образовательного процесса в них, особенностей реализации соответствующих образовательных программ и т. д. Ниже приводятся некоторые, наиболее часто встречающиеся номинации учреждений СПО в соответствующем дискурсе.

Колледж представляет собой такое учреждение СПО, которое реализует «основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования…» [3: 131]. В настоящее время в отечественной системе образования представлено большое количество различных типов колледжей и соответствующих номинаций. Ниже приведены некоторые из них: *юридический колледж, педагогический колледж, музыкальный колледж, медицинский колледж, гуманитарный колледж, колледж информационных технологий* и т. п.

Училище обычно определяется как «среднее или высшее специальное учебное заведение». На основании данного определения возможна интерпретация термина *училище* как многозначной терминологической единицы, которая может употребляться, в том числе, и в дискурсе СПО. В последнем она употребляется для обозначения различных организаций профессионального образования (в частности, в таком терминологическом сочетании как *музыкальное училище, медицинское училище, хореографическое училище* и т. п.*)*. Также лексическая единица *училище* входит в состав некоторыех номинаций, связанных с обозначением военных образовательных учебных заведений: в частности, *суворовское училище, нахимовское училище,* использующиеся в качестве номинаций, связанных со средними специальными учебными заведениями, предназначенными для подготовки курсантов-будущих военнослужащих. Устойчивой номинацией является также и словосочетание *профессиональное училище* (а также его сокращенная форма *профтехучилище*), которое употребляется для обозначения такого вида среднего специального учебного заведения, которое связано преимущественно с обучением различным рабочим профессиям.

Техникум представляет собой среднее профессиональное учебное заведение, в котором производится обучения по программам технического, торгово-экономического, сервисного и т. п. профиля. В качестве примеров можно привести несколько следующих терминологических единиц, обозначающих подобные образовательные учреждения: *индустриальный техникум, строительный техникум, торгово-экономический техникум, аграрный техникум* и т. п.

Таким образом, русскоязычная терминология, относящаяся к дискурсу СПО, показывает, что в номинациях учреждений СПО в отечественной системе образования концептуализируется не только сам тип образовательного учреждения, то также и его профиль, что отражено в соответствующих номинациях, а также в особенностях их сочетаемости: например, терминологическая единица *техникум* относится обычно к учреждениям технической и прикладной направленности, *колледж* – к учреждениям СПО гуманитарной, педагогической и творческой направленности (*колледж искусств*, *педагогический колледж*, *музыкальный колледж* и т. п.).

Подтверждением этому могут служить данные из НКРЯ, связанные с частотой употребления терминологической единицы *колледж*. Поиск выполнялся по основному подкорпусу НКРЯ. Исходя из проведенного анализа,

можно сделать такие наблюдения над динамикой употребления данной лексической единицы. В период, последовавший за распадом СССР, отмечен устойчивый рост употребления данной лексической единицы на протяжении 1990-х гг.

Затем отмечается стабилизация частоты встречаемости данной лексической единицы, однако, после реформ системы СПО (в частности, после утраты силы предшествующей редакцией закона «Об образовании»), также отмечается устойчивое возрастание частоты употребления данной лексической единицы.

В некоторых текстах, репрезентирующих образовательный дискурс, в частности, могут сопоставляться наименования нескольких различных типов учреждений СПО, пример чему можно видеть ниже:

Насколько успешным будет возвращение к народным танцевальным истокам, во многом зависит от руководителей хореографических училищ, колледжей, факультетов высших учебных заведений. [Костромская «Карусель» // «Народное творчество», 2003]

Семантически, можно утверждать, что в приведенном выше микротексте говорится о творческих учебных заведениях хореографического профиля. При этом в ряду с перечислением первой приводится терминологическая единица *хореографическое училище*, которая, как было показано выше, является устойчивой номинацией для обозначения данного типа учебных заведений СПО. Использование номинации *колледж* в данном примере, вероятно, объясняется тем, что эта номинация в период, к которому относится указанный текст (2000-е годы), получила более широкое распространение в сравнении с номинациями *техникум* и *училище*.

Семантические отличия между терминами *колледж, техникум* и *училище* в современном русскоязычном дискурсе СПО зачастую связаны с тем, какую направленность имеет данное образовательное учреждение, о чем уже говорилось абзацем выше. В частности, в техникумах не осуществляется образование по творческим профилям и т. д. По этой причине, многие определения термина *колледж,* дающиеся в различных предметных словарях (см., например, [3]) представляются с формальной точки зрения не вполне точными и полными.

В ряде случаев номинации *колледж* и *техникум* противопоставляются, подобно тому, что можно видеть в примере ниже:

Достаточно иметь диплом о среднем профессиональном образовании, полученный в колледже или техникуме, или окончить специальные курсы. [А. В. Ефимова. Разработка учебного занятия по теме: «Работники музеев: научные работники, экскурсоводы» (для детей старшего школьного возраста) (2021)].

По всей вероятности, в примерах такого рода противопоставление указанных номинативных единиц исходит из уровня либо формальной или «неформальной» престижности того или иного учреждения СПО, о чем уже неоднократно говорилось выше.

Интересно отметить, что в обиходно-бытовой коммуникации, связанной с дискурсом СПО лексическая единица *колледж*, может употребляться в обобщенном значении как наименование учреждения среднего специального образования вообще. Примером могут служить текстовые фрагменты, приводимые ниже:

После колледжа намного легче в институт поступить, они даже направление дают... у нас так, по-крайней мере. [Наши дети: Подростки (2004)]

Не знаю, как в универе, но мне в колледже точно легче. [Форум: Школа или универ где легче?)) (2006)]

Из данных примеров можно видеть, что колледж как учреждение СПО противопоставляется в речевых произведениях коммуникантов учреждениям высшего образования – а именно, университетам (для номинации которых в приведенных выше текстах используется лексическая единица *институт,* а также разговорная аббревиационная форма *универ*).

Систему СПО Германии характеризуют свои особенности. Так, на ее территории представлено около 8500 различных учреждений среднего профессионального образования. Особенностью немецкой системы среднего профессионального образования является еще и тот факт, что она входит в систему общего школьного образования в отличие от российской системы. Эти объясняется частое использование термина *berufsbildende Schulen* (буквальный перевод – 'профессиональные образовательные школы'). Под этим термином объединяются обозначения всех типов организаций СПО.

В зависимости от особенностей устройства системы СПО на региональном уровне под вышеприведенным термином могут также объединяться следующие понятие, которые входят в систему немецкого профессионального образования:

1. *Regionale Berufliche Bildungszentren* (региональные центры профессионального образования);

2. *Berufsbildungszentren/Oberstufenzentren* (центры профессионального обучения).

Различия между вышеприведенными типами учреждений СПО связаны, преимущественно, в формальных аспектах, а именно – в формах обучения, его длительности, квалификации, критериях поступления.

Ниже представлены наиболее часто встречающиеся наименования немецких учреждений СПО, которые представлены в официальной документации, связанной со сферой образования:

10. Berufliches Gymnasium: русский эквивалент – 'профессиональная гимназия'. Такой термин можно обнаружить в законодательных документах 13 различных федеральных земель, в том числе Берлина, Пфальца, Гессена, Саксонии-Анхальт и т. п. Этим термином обозначается особый тип средних специальных учебных заведений, в которых изучаются инженерия, основы предпринимательства и экономии, агрономия вместе с различными обще-образовательными дисциплинами;

11. Fachgymnasium. Термин синонимичен предыдущему, но, в отличие от него, употребляется на территории 4 федеральных земель;

12. *Berufsfachschule:* данный термин обладает значением 'профессиональная школа прикладного образования'. Такой тип школ представляет собой отдельный вид учреждений СПО, в которых производится обучение по техническим, промышленным, ИТ-специальностям, специальностям в сфере торговли, сервиса и обслуживания и т. д. Употребляется на всей территории ФРГ.

В отдельных федеральных землях Германии используются различные номинации учреждений СПО, которые позволяют конкретизировать тип каждого образовательного учреждения и его особенности. Ниже перечисляются ряд таких номинаций:

- *Höhere Berufsfachschule:* значение термина – 'профессиональная школа прикладных наук высшей ступени'. Школы такого типа есть в трех федеральных землях: Тюрингия, Вестфалия, Мекленбург. Срок обучения в них составляет не менее двух лет, проходит по программам технических, медицинских, социальных и экономических специальностей;
- *Einjährige Berufsfachschule:* значение термина – 'годичная профессиональная школа прикладных наук'. Отличается от предыдущего типа учреждения СПО сроком обучения. Используется преимущественно в двух регионах: Тюрингии и Нижней Саксонии;
- *Zwei- oder dreijährige höhere Berufsfachschule* – термин имеет следующее значение: 'двух или трехлетняя высшая профессиональная школа прикладных дисциплин'. Такое наименование используется преимущественно в Тюрингии, обозначая такой тип учебных заведений СПО, в которых обучают различным прикладным дисциплинам в течение указанного срока, присваивая при этом соответствующую квалификацию;
- *Zweijährige Berufsfachschule* – термин обладает следующим русским эквивалентом 'двухлетняя школа прикладных дисциплин'. Используется преимущественно в Нижней Саксонии. Семантически идентично приводящемуся выше термину;
- *Dreijährige Berufsfachschule* – термин имеет следующий русский эквивалент 'трехлетняя профессиональная школа прикладных наук'. Употребителен преимущественно в регионе Рейнланд-Пфальц;
- *Wirtschaftsschule* – термин переводится как 'торговая школа'. Используется на территории Баварии: под ним понимаются в основном такие учебные заведения, в которых даются предметы в рамках общего школьного курса, а также профессиональная составляющая в рамках предметов «экономика» и «управление». *Wirtschaftsschule* являются разновидностью *Berufsfachschule*.

Примечательно, что зачастую синонимия в наименованиях образовательных учреждений СПО связана с территориальной вариативностью указанных лексических единиц, таким образом, вышеприведенные терминологические единицы могут считаться региональными дублетами.

Таким образом, исходя из анализа основных конкретизирующих и дифференцирующих сем приведенных выше немецкоязычных терминов,

можно установить несовпадение семантического объема указанных терминов и русскоязычных терминологических единиц *техникум* и *училище*. По большей мере, это происходит оттого, что образовательные системы России и Германии устроены различным образом: так, например, в последней система среднего профессионального образования входит в систему школьного образования.

Отсюда следует ряд различий в терминологических дефинициях понятий, относящихся к русскоязычной и немецкоязычной терминологии СПО. Также в связи с этим следует заметить, что это влечет за собой и особенности перевода немецкой терминологии на русский язык: по этой причине в основной доле переводов немецкоязычной терминологии на русский язык присутствует слово *школа*.

Говоря о терминологических особенностях исследований, посвященных тематике СПО, нужно отметить, что в русскоязычных статьях такого рода используется большое количество предлагаемых терминов, определений и сокращений, в том числе те, которые заимствованы в русский язык из других языков либо представляют собой иноязычные кальки. В последние годы появилось особенно много англоязычных калек и прямых заимствований. Это связано с тем, что многие понятия и методы в области среднего профессионального образования приняты из англоязычной литературы и науки.

Примечательным в этом отношении является наименование статьи, откуда взят нижеследующий пример, который, по мысли автора и должен иллюстрировать указанный в названии статьи *кейс-метод*:

Игорь (вымышленный персонаж) живет в семье из четырех человек: мать и отец работают на заводе, младшая сестренка заканчивает 9 класс, он – обучающийся 3 курса политехнического колледжа. [С. С. Тихомирова. Кейс-метод как современный инструмент эффективности коррекционно-развивающего занятия (2021)]

Данный термин – *кейс-метод* – в последние годы получил широкое распространение в педагогике, будучи представленным и в дискурсе СПО. На примере этой терминологической единицы англоязычного происхождения можно видеть, что заимствования также активно осваиваются в данном типе дискурса (в данном случае взят микротекст из научной статьи).

Русскоязычные статьи характеризуются изобилием сложных предложений и осложненных конструкций (в частности, конструкций с причастными и деепричастными оборотами). Фрагмент из НКРЯ из учебника по истории педагогики, а именно – из той его части, где речь идет об истории СПО, может служить иллюстрацией тому:

Отметив как положительные моменты расширение школьной сети и изменение социального состава учащихся, изменение содержания всей работы школы по сравнению с дореволюционным временем и др., ЦК ВКП (б) указал, что школа еще не отвечает требованиям, какие предъявляет к ней развернутое социалистическое строительство в нашей стране, не дает систематических общеобразовательных знаний и неудовлетворительно решает задачу подготовки учащихся для техникумов и вузов. [М. Шабаева (ред.). История педагогики (1981)].

В них активно используются подчинительные предложения, различные типы сложноподчиненных предложений и другие средства связи и организации текста. Это объясняется тем, что в русском языке присутствует большое количество союзов, местоименных слов, выступающих в роли коннекторов, относительных местоимений, предлогов и других средств связи.

Кроме того, русскоязычные статьи по теме среднего профессионального образования отличаются большим количеством лексики из специальных областей. В них часто используются термины, терминологические сочетания и специфические выражения. Они дают точное определение используемым понятиям и методам, что важно для более точного изложения и понимания темы исследования.

Одной из основных лингвистических особенностей германоязычных статей по тематике среднего профессионального образования также является использование специфической терминологии и профессиональной лексики, что вообще является характерным для научных текстов и функционального научного стиля. В этих статьях активно используются термины, связанные с образовательными программами, методиками преподавания, образовательными стандартами и другими аспектами среднего профессионального образования. В качестве примера можно привести следующее наименование колледжа высшей ступени, обнаруженное в параллельном корпусе НКРЯ:

Internationales höheres Sacharow-College für Radioökologie, 1992, S. 82 [Swetlana Alexejewitsch. Tschernobyl: Eine Chronik der Zukunft (Ingeborg Kolinko, 1998)]

Также в немецкоязычных статьях присутствуют различные аббревиатуры и сокращения, которые используются для обозначения учебных заведений, организаций, методов исследования, наименований тестов и т. д.

Русскоязычные исследования, напротив, могут быть более конкретными и фокусироваться на отдельных аспектах среднего профессионального образования, специфичных для России или какого-либо региона страны. Пример, приведенный ниже, иллюстрирует данное наблюдение, поскольку в статье, из которой он взят, речь идет об образовательной реформе в России в широком контексте, – как реформы, связанные с высшим образованием, так и с СПО в области сельского хозяйства и аграрных технологий:

В России тоже имеется опыт локальной реорганизации посредством слияния вузов, а также присоединения к ним техникумов, институтов повышения квалификации и НИИ. [Наум Бабаев, Татьяна Юрасова. России нужна реформа аграрного образования // «Эксперт», 2015]

В ряде исследований могут сопоставляться те или иные особенности СПО в России и в других странах мира, подобно тому, как это представлено в приведенном ниже фрагменте исследования:

Ветеринарные услуги обычно оказывает кто-то из студентов ветеринарного техникума, другие студенты занимаются уходом за лошадьми, организацией поездок на конные соревнования. [Социальное предпринимательство в России и в мире: практика и исследования (2011)].

Можно подвести итог данному исследованию, перечислив главные особенности анализируемой терминологии. Первая такая особенность заключается в том, что в терминологический аппарат дискурса СПО включаются термины и из других областей и научных дисциплин, в частности, из психологии, социологии, философии и т. п. При этом, эти понятия и термины могут иметь специфическое значение в контексте педагогической науки.

Второй особенностью анализируемой терминологической системы обоих языков является ее динамичность и высокая степень изменчивости. Педагогика как наука активно развивается, и в ее концепциях, методах, принципах и подходах постоянно появляются новые изменения. Это приводит к появлению новых терминов или изменению значения уже существующих. Таким образом, педагогическая терминология постоянно обновляется и приспосабливается к современным требованиям.

Третья особенность педагогической терминологии заключается в ее многоуровневой организации и сложности. В педагогике совместно существуют термины, характерные для определенных подразделений (например, рассматриваемая нами терминология СПО), а также общепедагогические термины, которые применимы к различным образовательным уровням и учреждениям. Это делает педагогическую терминологию более разнообразной и объемной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – Изд. стереотип. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 576 с.

2. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 224 с.

3. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

Губочкина Л.Ю.

Государственный университет просвещения, Москва, Россия

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВ ПОЭТИЧЕСКОГО АНТРОПОМОРФИЗМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

В исследовании рассматриваются вопросы трансформации образов антропоморфизма в контексте художественного перевода. Работа затрагивает вопросы о выборе переводческих стратегий, направленных на передачу коммуникативной интенции автора оригинала. Применяемые методы анализа текста позволяют адекватно оценить значимость и актуальность используемых трансформационных способов перевода в исследуемом материале. Художественный перевод антропоморфных понятий определяется с позиций лингвокультурологического знания о языке. Модификации, обозначенные

в анализируемом материале, проявляют себя как самодостаточные языковые приемы, способствующие достоверной передаче смысла, заложенного в авторский текст. Исследование позволяет раскрыть ключевые понятия антропоморфизма и выявить способы трансформации антропоморфных образов в художественном переводе.

Ключевые слова: поэтический антропоморфизм, трансформация, художественный перевод.

Поэтический антропоморфизм в художественном произведении является воплощением внутреннего мира не только автора произведения, но и мировоззренческой концепции целого народа. Посредством одушевления антропоморфных персонажей в произведении раскрывается замысел автора и его позиция в отношении ситуации того или иного времени [2:45]. Философско-культурная традиция целой эпохи просматривается в антропоморфном сюжете художественного произведения.

В рамках современной науки вопросы адекватной передачи антропоморфных образов в художественном тексте являются первостепенными в области перевода.

Материалом исследования являются произведения английских авторов и тексты переводов художественных произведений с английского на русский язык.

Научная новизна состоит в том, что поэтический антропоморфизм изучается сквозь призму трансформации образов и модификации качественных признаков антропоморфов.

Практическое значение исследования заключается в том, что результаты могут быть использованы в теории и практике художественного перевода, сравнительном литературоведении и компаративистике.

Изучая особенности трансформации поэтического антропоморфизма, выявляем тесную связь между перевоплощением образов в переводном тексте и реализацией интенции автора.

В большинстве случаев переводческая трансформация образов является основным приемом в процессе воссоздания поэтических образов и перенесении качеств и свойств образов из одного национального сознания в другое ментальное мышление [5: 200]. Воссоздание образов антропоморфной системы неразрывно связано с микроконтекстной и макроконтекстной интерпретацией произведения. Образы поэтического антропоморфизма перевоплощаются в тексте перевода и выполняют иные художественные функции [4: 246]. Художественный текст переводного произведения приобретает модифицированную природу, в результате которой рождается новое произведение.

Авторские персонажи приобретают трансформированную поведенческую модель в тексте перевода, при этом меняются качества и формы художественного изображения оригинального образа [6: 40].

1. “… **he** (the Swallow) felt lonely, and began to tire of his **lady-love** (the Reed)” (O. Wilde ‘The Happy Prince’) [9:10]// «… **Ласточка** почувствовала себя сиротой, и эта привязанность к **Тростнику** показалась ей очень тягостной» (Пер. К. Чуковского) [9:150].

2. “ ...**she is a coquette**….” (O. Wilde ‘The Happy Prince’) [9: 10]// «- ….**он очень ветрен**…» (Пер. К. Чуковского) [9:150].

В любой национальной культуре антропоморфы существуют неразрывно с мифологической и культурно-языковой традициями народа [3: 276]. В связи с тем, что сознание представителей одного народа отличается от сознания и культуры другого народа, антропоморфные образы функционируют в диаметрально противоположных измерениях. Соответственно, национальное сознание представляет тот или иной образ в виде определенных внешних и внутренних характеристик, черт и гендерных качеств [1: 65].

Например, в системе антропоморфных представлений англоязычного народа Ласточка соотносится с мужским родом, а Тростник - с женским. Истоки гендерных ассоциаций лежат глубоко в сознании народа и связаны с культурно-мифологической традицией. Согласно древнегреческому мифу, красивая девушка Сиринга убегает от влюбленного Пана и исчезает среди тростинок в болотистой местности, поэтому Тростник в контексте антропоморфной мысли наделяется женским родом.

Образ Ласточки в тексте оригинала представлен в виде мужского образа. *(he felt lonely). Ласточка* флиртует с *Тростником,* который в англоязычной антропоморфной системе является представителем женского образа. Автор первоисточника изображает образ *Тростника* через описательные характеристики *(a lady-love, a coquette)*.

В переводе Корнея Ивановича Чуковского происходит смена ролей главных героев сказки. Переводчик вынуждено принимает сторону грамматической системы языка перевода. Нормы языка перевода диктуют переводчику свои правила «художественной игры». Автор перевода вынужден трансформировать качества антропоморфных героев, и образы обретают иной вид, облик и гендерные признаки [7: 51]. В результате различий в мировоззренческих концепциях англоязычного и русскоязычного читателя меняется художественная картина мира. Мировидение автора воплощается в иной форме в тексте русскоязычного перевода.

Рассмотрим трансформацию образов антропоморфизма на примере перевода отрывка из произведения «Соловей и Роза».

3. “But **the Nightingale's** voice…. and **her little wings** began to beat…. Then **she gave** one last burst of music” (O. Wilde ‘The Nightingale and the Rose’) [9: 24] // «… голос **Соловья**…», «…и вот **крылышки его** судорожно затрепыхались… ». «Но вот **он испустил** свою последнюю трель» (Пер. М. Благовещенской) [9:165].

Антропоморфность Соловья проявляется в женском образе в англоязычной культурной традиции. Существует легенда о том, что царица Прокна убивает своего сына, за что Зевс превращает ее в Соловья, в песни которого звучит крик раскаяния о содеянном.

В произведении «Соловей и Роза» затронут мотив любви Соловья к Студенту. Любовь Соловья к Студенту невозможна из-за классовых различий. Птица влюбляется в человека. Студент влюблен в профессорскую дочь, которой он готов подарить алую розу. Но Розовый Куст мертв зимой, и только Соловей способен оживить его. Птица прощается со своей жизнью во имя любви к Студенту. Но Человек не может почувствовать душу Птицы и полюбить ее.

В тексте оригинала идея автора о неразделенной, жертвенной любви очевидна и вполне оправдана. А для англоязычного читателя совершенно понятно: образ Соловья относится к женскому роду, а Студент – к мужскому. Любовь между мужским и женским началом естественна и божественна.

В переводе Марии Павловны Благовещенской гендерные характеристики образов первоисточника теряются, а идейный замысел автора получает трансформированное развитие. В переводном тексте происходит перерождение самого образа и перевыражение сюжетной линии подлинника.

Отметим, что в переводах Михаила Ликиардопуло [11: 74] и Виктории Гетцель [8:98] антропоморфные черты сказочного персонажа совпадают с переводом Марии Благовещенской и определяются исторически сложившейся морфологической нормой категории рода в русском языке. Сохранение у антропоморфного понятия рода в соответствии с нормой языка перевода является трансформационной моделью передачи одушевленного образа.

В тексте Антонины Галль находим диаметрально противоположное решение по сравнению с вышеуказанными переводами. А. Галль сохраняет гендерную доминанту образа антропоморфной птицы, выбирает в качестве единицы перевода сущ. *Соловушка*, подчеркивая признаки женского рода, содержащиеся в оригинальном образе [10: 41]. В переводном произведении сохраняются характеристики образа первоисточника и реализуется интенция автора оригинала в полном смысловом объеме.

Итак, по результатам исследования, посвященного вопросам трансформации образов поэтического антропоморфизма, утверждаем, что вследствие качественных изменений образов трансформации подвергается не только сам поэтический образ, но и основная часть произведения в целом. Авторская интенция воплощается сквозь призму переводческих преобразований и реализуется в видоизмененном контексте. Персонажи О. Уайлда становятся приближенными к представлениям русскоязычного читателя, но при этом постепенно отдаляются от оригинальных авторских образов.

Можно говорить о том, что поэтический антропоморфизм отражается в объективной реальности переводного текста в условиях трансформированной модели. В процессе передачи понятий лингвоантропоморфизма ядерные характеристики и основные художественные характеристики образов подвергаются процессу качественного преобразования со стороны автора перевода.

Мир поэтического антропоморфизма в новом, возрожденном виде предстает перед читателем благодаря ‘живой’ природе художественного перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булгакова Ю. С. Вербализация понятия «эмоции» как отражение антропоцентризма (на материале английского, испанского и русского языков)// Проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. Выпуск 8. Москва: Московский государственный областной университет, 2009. с. 62–68.

2. Василевич А. П., Фунтова И. Л., Губочкина Л. Ю. Проблема противоречивости между английской орфографией и произношением // Язык и культура. Томск, Томский государственный университет, 2021. № 56. с. 44–61.

3. Губочкина Л. Ю. Сравнительно-сопоставительный анализ способов перевода антропоморфных понятий (на материале англоязычных художественных текстов)// Современное педагогическое образование. Москва, 2021. № 4. с. 275–278.

4. Губочкина Л. Ю., Лукин Д. С. Художественный перевод эмотивных характеристик антропоморфизма (на материале английского языка) // Современное педагогическое образование. Москва, 2021. № 4. с. 246–250.

5. Губочкина Л. Ю. Трансформационные способы художественного перевода и их роль в развитии лексикографии // Слово. Словарь. Термин. Лексикограф: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции памяти доктора филологических наук, профессора Юрия Николаевича Марчука, Москва, 01–02 марта 2019 года. Москва: Московский государственный областной университет, 2019. С. 200–203

6. Губочкина Л. Ю. Лингвистический антропоморфизм в языковой картине мира (на материале перевода художественной литературы) // Современное среднее профессиональное образование. Москва, 2022. № 2. С. 38–40.

7. Губочкина Л. Ю. Гендерная и функциональная дифференциация антропоморфических образов в лимологической лингвопоэтике // Лингвистическая лимология: Сборник статей по материалам Международной научной конференции, Москва, 27 октября 2018 года / отв. ред.: А. А. Боронин. Москва: Московский государственный областной университет, 2019. С. 51–54

8. Сказки Вильгельма Гауфа и Оскара Уайльда. Ростов-на-Дону: Издательский дом «Проф-Пресс», 2021. 128 с. (серия «Любимые сказки малышам»)

9. Уайлд О. Сказки. На англ. и русск.яз. Москва: ОАО Издательство «Радуга», 2001. 320 с.

10. Уайльд О. Соловей и роза: [сборник сказок] / [пер. с англ. А. Галль, З. Журавской, Т. Озерской и К. Чуковского]. СПб: Аркадия, 2022. 112с. (Серия «Black&White»).

11. Уайльд О. Сказки / [перевод с английского Михаила Ликиардопуло]. Москва: Эксмо, 2021. 120 с.

Ефремов Д.А.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ВЕНГЕРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УДМУРТСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена изучению грамматических трансформаций при переводе произведений венгерской литературы на удмуртский язык. Целью исследования является выявление различного рода изменений на уровне морфологии и синтаксиса, а также причин их использования. Объектом исследования были выбраны рассказы Дэжё Костолани (Kosztolányi Dezső) и сказка Элека Бенедека (Benedek Elek) и их переводов на удмуртский язык, выполненный Е. В. Родионовой. В ходе проведенного исследования были установлены следующие трансформации: синтаксическое уподобление, объединение предложений, членения предложения, перестановки слов, словосочетаний, частей предложения и различного рода грамматические замены.

Ключевые слова: перевод, венгерский язык, удмуртский язык, грамматические трансформации.

С точки зрения лингвистики межъязыковой перевод представляет собой вариативное перевыражение, перекодирование текста, порожденного на одном языке, в текст на другом языке; при этом переводчик должен творчески подходить к этому вопросу, выбирать тот или иной вариант в зависимости от вариативных ресурсов языка, вида перевода, задач перевода, типа текста и многих других факторов. Иными словами, перевод – это такой «вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно равноценного текста» [6: 411].

С целью создания эквивалентного, равноценного текста перевода переводчику следует выполнить различного рода трансформации для передачи всей информации, с соблюдением норм языка. Исследователи данного вопроса хоть и предлагают довольно существенно различающиеся классификации подобных изменений, тем не менее, большинство из них соглашаются с подразделением на грамматические и лексические трансформации, вне зависимости от выделяемых групп, подгрупп и используемой при этом терминологии. Предметом исследования были выбраны грамматические трансформации, которые происходят при переводе венгерской литературы на удмуртский язык. Подобные изменения в целом имеют универсальный характер, но от языка к языку могут отличаться существенным образом, поскольку каждый язык своеобразен, и его характеристики на разных уровнях языка привносят свой вклад в происходящие трансформации. Объектом исследования послужили произведения классиков венгерской литературы Дэжё Костолани («Vendég» ‘Гость’, «Szeretlek» ‘Я тебя люблю’, «Ilonka» ‘Илонка’, «Házi dolgozat» ‘Домашнее задание’, «Fürdés» ‘Купание’, «Boldogság» ‘Счастье’,

«Az orosz» ‘Русский’) и Элека Бенедека («Az égig érő fa» ‘До небес достающее дерево’) и их переводов на удмуртский язык, выполненный Е. В. Родионовой.

Грамматические трансформации являются неотъемлемой частью перевода с одного языка на другой. Данная группа трансформаций представляет собой, в первую очередь, перестройку предложений (трансформацию их строения) и замены на любом из уровней – начиная с синтаксического, и заканчивая морфологическим. Использование грамматических трансформаций может быть обусловлено различными причинами, однако решающая роль остаётся за различиями в строе языков и, конечно же, мнением, выбором переводчика.

Среди грамматических трансформаций выделяется **синтаксическое уподобление,** иначе называется нулевой трансформацией, поскольку при этом синтаксическая структура языка-оригинала и переводящего языка полностью совпадают: *Nem értem – szólt Esti* [18: 50]. ‘Не понимаю, – сказал Эшти’. – *Уг валаськы, – шуиз Эштӥ* [7: 55]. ‘Не понимаю, – сказал Эшти’. – *Pénz, sok-sok pénz?* [18: 50]. ‘Денег, много-много денег?’ – *Коньдон, трос-трос коньдон?* [7: 55]. ‘Денег, много-много денег?’

Проанализировав приведенные и подобные им примеры, может возникнуть сомнение, что являются ли они трансформациями; тем не менее, подобные случаи нельзя оставить без рассмотрения, т. к., с одной стороны, необходимо зафиксировать, что такие случаи имеют место быть, не нужно бояться их использовать, к примеру, начинающему переводчику. С другой стороны, эти и подобные им предложения переведены с учетом требований переводящего языка и совершенно отличаются от случаев буквального перевода, когда не учитываются либо грамматические, либо синтаксические особенности, а передается, как правило, только лексическая сторона. Нельзя оставить без внимания также и тот факт, что при нулевой трансформации служебные части речи могут опускаться или наоборот добавляться: ***A*** *háztetők fehérek voltak* [12: 63]. ‘Крыши домов были белые’. *Корка липетъёс тӧдьыесь вал* [10: 66]. ‘Крыши домов были белые’. В данном примере выпал отпределенный артикль (*a*), поскольку он отсутствует в удмуртском.

Довольно частой трансформацией выступает **объединение предложений –** два или более предложения объединяются переводчиком в одно: *Felesége, aki filléreket keresett, haza is szállította. Ott pedig úgy ápolta, ahogy ma már nemigen szokás ápolni* [11: 69]. ‘Букв.: Жена его, которая зарабатывала копейки (филлеры), домой его привела. А там так угощала, как сейчас уже не предпочитают угощать’. – *Коньдон вылэ туж шер вуылӥсь кышноез сое дораз ваиз но озьы утялтӥз, кызьы туала дыре туж шер утялтыло* [4: 72]. ‘Букв.: Жена его, у которой очень редко водились деньги, его домой привела и так угощала, как в настоящее время очень редко угощают’. Этот пример свидетельствует: переводчик хотел показать, что оба предложения взаимосвязаны, сущность препозитивного предложения является причиной постпозитивного; он предпочел объединить эти два предложения, чтобы избежать лишних добавлений и уточнений.

Но при переводе с венгерского языка на удмуртский язык, ввиду особенностей норм языков, прием объединения предложений используется достаточно редко. Предложения в венгерском языке, как правило, имеют довольно сложную конструкцию, гораздо чаще переводчики прибегают к другому приему – членению предложения.

Прием **членения предложения** противопоставлен вышеописанной трансформации, одно предложение вследствие перевода делится на два или более предложений, а также простые предложения преобразуются в сложные: *Pali tizenkét éves, hármadik gimnazista* [14: 33]. ‘Букв.: Пали двенадцатилетний, он в третьем классе гимназии’. *Палилы 12 арес. Со гимназие куинетӥ классэ ветлэ* [3: 36]. ‘Букв.: Пали 12 лет. Он в гимназию в третий класс ходит’. *Nem tudtam aludni, noha már több álmatlan éjszaka volt mögöttem* [12: 61]. ‘Букв.: [Я] не мог спать, хотя уже много бессонных ночей было позади меня’. *Иземе ӧз луы. Ма, татчыозь но синме кыньылытэк потэм уйёсы ӧжыт ӧй вал* [10: 64]. ‘Букв.: Спать не получалось [у меня]. Ну, и до этого было немало ночей, проведенных не смыкая глаз’. Здесь, как мы видим, выделение придаточной части венгерского предложения в отдельное, самостоятельное предложение в переводе помогает ярче выразить противопоставление, которое несет оригинал.

Зачастую предложения в переводе с венгерского языка на удмуртский перегружаются настолько сильно, что к концу предложения уже довольно сложно уловить смысл в целом. Членение предложений помогает избежать лишней нагрузки и помогает упростить восприятие текста: *Képzeld, esett a hó, ily kora ősszel, mint valami meglepetés vagy ajándék az égből, s kisütött a nap* [12: 62]. ‘Букв.: Представь, выпал снег, так рано осенью, как будто какой-то сюрприз или подарок с неба, и светило солнце’. *Валаськод-а, усиз лымы, сыӵе вазь сӥзьыл, инмысь кыӵе ке паймымон ивор яке кузьым кадь. Шунды но потылӥз* [10: 66]. ‘Букв.: Понимаешь ли, выпал снег, так рано осенью, будто с неба какая-то удивительная новость или подарок. И солнце тоже выглядывало’.

Нормы венгерского языка позволяют составлять достаточно длинные предложения, не теряясь при этом в контексте; данное предложение, осложненное шестью однородными сказуемыми и двумя придаточными составляющими в переводе было разделено на сложноподчиненное предложение и четыре простых: *János megköszönte a király jókívánságát, s ahogy kész volt a hét pár bocskor s hét rend gúnya, egy nagyot fohászkodott, kicsi baltáját belevágta a fába, nekilódult a nyelénél fogvást, azután feljebb vágta baltáját, s egy szempillantás múlva úgy elveszett a rengeteg nagy levelek közt, hogy emberi szem nem látta többet* [1: 10]. ‘Букв.: Янош поблагодарил короля за пожелание доброго [пути], и как только готовы были семь пар постол (сандалии из сыромятной кожи) и семь комплектов одежонки, немного помолился, маленький топорик вонзил в дерево, качнулся к нему, за топорище держа, затем выше вонзил топорик, и одно мгновение спустя так затерялся меж больших листьев, что человеческий глаз не видел того, что было дальше’. *Эксэйлы тау карыса, Янош сизьым куз катазэ но дӥсьсэ кутэм но, кузь сюрес вылэ потон азяз вӧсяськыса, тӥрзэ инмозь сузизь писпуэ ӵогем. Ныдыз борды кечырскыса, вылэ но вылэ тубем со. Нош но нош ӵоге, пе. Оп!*

шуыса но вуымтэ, паськыт куаръёс пӧлы ышем. Со дырысен одӥг адями но адзӧылымтэ ни Янчиез [1: 31]. ‘Букв.: Поблагодарив царя, Янош семь пар своих ботинок и одежды взял и, перед выходом в долгий путь помолившись, свой топор в до небес достающее дерево воткнул. За топорище ухватившись, выше и выше поднялся он. Снова и снова рубит, мол. Оп! сказать даже не успел, среди широких листьев пропал. С того времени ни один человек не видел уже Янчи’. Как видно из примеров, частеречная особенность лексем может изменяться в ходе перевода, особенности контекста могут заставить переводчика применять более творческий прием в переводе – искать контекстуальные значения.

Причина разделения предложений в большинстве случаев кроется в синтаксисе, стилистике венгерского языка: много понятий, действий объединены в одно, а удмуртскому языку свойственно подобные случаи передавать более простым образом, посредством нескольких самостоятельных предложений.

Одной из довольно часто встречающихся трансформаций является **перестановка** расположения языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом подлинника. Перемещениям могут подвергаться как слова и словосочетания, так и части сложного предложения и целые предложения в строе текста. Благодаря тому, что базовый порядок слов в предложении венгерского и удмуртского языков совпадает (подлежащее – дополнение – сказуемое) [16: 209; 2: 56], перевод значительно упрощается. Но все же, как и в любых других языках, имеются исключения: *Fehéren sütött* ***a nap*** [13: 9]. ‘Букв.: Солнце светило белым [светом]’. ***Шунды*** *ӟырдаменыз тӧдьыен пиштэ ни вал* [9: 16]. ‘Букв.: Солнце накалившись белым [светом] светило уже’. *Így* ***múlik*** *öt perc* [14: 33]. ‘Букв.: Так проходит пять минут’. *Озьы вить минут* ***ортчиз*** [3: 36]. ‘Букв.: Так пять минут прошло’.

Перестановке могут подвергаться не только слова, но и словосочетания, фразы и части сложных предложений: ***Így szólt:*** *– Bocsánat, a kezemet* [15: 89]. ‘Букв.: Так сказал: – Извините, руку [мою]’. *– Вождэс эн вае... киме...* ***– вазиз со*** [5: 96]. ‘Букв.: – Извините... руку [мою]... – проговорил он’.

Наиболее распространенным и многообразным типом трансформации является **грамматическая замена**, поскольку даже одна часть речи может иметь в своем багаже широкий спектр грамматических категорий, и все из них могут подвергаться изменениям.

К первому подтипу относятся замены, когда в переводящем языке отсутствует аналогичная категория, к примеру, категория рода в русском языке присутствует, а при переводе на венгерский и удмуртский языки не получится отразить грамматической формой слова, ввиду отсутствия грамматического показателя рода. Подобное происходит и при переводе с венгерского языка на удмуртский, когда невозможно использовать артикль, поскольку он отсутствует среди служебных частей речи удмуртского языка, таким образом, переводчику приходится прибегать к помощи иных элементов языка, к примеру, неопределенный артикль передается неопределенным местоимением *кыӵе ке* ‘какой-то’, определенный артикль – посредством использования указательного

местоимения и т. д.: ***Egy*** *nő a kávéház tornácán bordó málnafagylaltot kanalazott* [15: 90]. ‘Букв.: Одна женщина на веранде кофейни ела ложкой бордовое малиновое мороженое’. ***Кыӵе ке*** *кышномурт кофейнялэн корказяз пеймыт-горд эмезьлэсь кынтэм сие вал* [5: 97]. ‘Какая-то женщина на веранде кофейни ела темно-красное малиновое мороженое’.

Ко второму подтипу относятся примеры, когда в обоих языках хоть и имеются аналогичные грамматические категории, тем не менее, они остаются неиспользованными в силу невозможности (из-за разной валентности лексем, деривационных, реляционных и семантических особенностей) либо нежелания переводчика. И в удмуртском, и в венгерском языках у существительного выделяются категория числа и притяжательности, тем не менее, при переводе замены происходят и в этих случаях: *Aztán csiklandó szavakkal hízelegtem a* ***fülének****, remegő ujjakkal nyúltam a* ***karjához*** <…> [17: 24]. ‘Затем щекотливыми словами лестно говорил ей в ухо, дрожащими пальцами тянулся к ее руке <…>’. *Собере* ***пельёсаз*** *гочатӥсь кылъёс шыпыртылӥ, дырекъясь киосыным* ***суйёсыз*** *борды кыстӥськылӥ* <…> [8: 28]. ‘Затем на ухо (букв. уши) шептал возбуждающие слова, трясущимися руками тянулся к ее рукам <…>’ В оригинале оба существительных стоят в форме единственного числа, тем не менее, в переводе фигурирует множественное число, хотя удмуртскому языку, так же как и венгерскому, присуще обозначение частей тела человека преимущественно сингулярной формой.

Кроме имени существительного, конечно же, изменениям могут подвергаться и иные части речи; довольно часто меняется время глагола, к примеру, в данном случае прошедшее время трансформировалось в настоящее: *– Mi újság? –* ***kérdeztem*** *kelletlenül* [17: 25]. ‘Что нового? – спросил [я] неохотно’. *– Мар вылез? – мылпотытэк* ***юаськo*** *мон* [8: 29]. ‘– Что нового? – неохотно спрашиваю я’.

В процессе перевода могут происходить всевозможные изменения, которые являются следствием особенностей морфологии и синтаксиса задействованных языков; к примеру, финитные формы глагола заменяются инфинитными: *Hét nap s hét éjjel folyton-folyvást* ***mászott****,* ***kapaszkodott****,* ***rugaszkodott****, hol itt lógott, míg a hetedik pár s a hetedik rend gúnya is le nem szakadt róla.* [1: 12]. ‘Букв.: Семь дней и семь ночей непрерывно полз, карабкался, хватался, пока седьмая пара [обуви] и седьмой комплект [одежды] не порвались на нем’. *– Сизьым нунал но сизьым уй* ***ӝкабырскыса****,* ***мертчиськыса дугдылытэк*** *выллань тубем Янчи* [1: 32]. ‘Семь дней и семь ночей цепляясь, вгрызаясь безостановочно поднимался вверх Янчи’.

Замена подчинительной части предложения деепричастным оборотом – довольно частая трансформация: *Vencel,* ***aki tejesen fölöslegesnek érezte magát****, sétára indult a szanatóriumban* [15: 90]. ‘Венцел, который чувствовал себя совершенно ненужным, отправился на прогулку по санаторию’. ***Номырин юрттыны быгтӥсьтэм луэмзэ шӧдыса****, Венцел санаторий кузя поръяны потӥз* [5: 98]. ‘Букв.: Почувствовав себя не могущим ничем помочь, Венцел вышел погулять по санаторию’. ***Amikor a kapu elé ért****, egy üres Rolls-Royce állott előtte* [15: 90]. ‘Букв.: Когда [он] подошел к воротам, перед ним стоял пустой Роллс-

Ройс’ – ***Капка азе вуыса****, буш сылӥсь Rolls-Royce-эз адӟиз* [5: 98]. ‘Букв.: Подойдя к воротам, [он] увидел стоящий пустой Роллс-Ройс’. Данные замены обусловлены одним из особенностей удмуртского языка: ему присуще частое использование деепричастий и деепричастных оборотов, и замена переводчиком сложноподчиненных предложений венгерского языка подобными конструкциями кажется вполне логичным решением.

Перевод – одно из перспективных направлений в XXI веке. Перевод художественной литературы является едва ли не самым сложным аспектом современного перевода. Специалист в области художественного перевода обязан прекрасно владеть рабочими языками, а также понимать культуру и традиции того народа, на чьём языке был написан текст, и той эпохи, когда он был написан. Переводчик не может использовать любой понравившийся ему вариант, ему необходимо выбрать среди них оптимальный, чтобы перевод получился адекватным и эквивалентным. Но сделать это очень непросто. Помочь ему могут научные разработки, использование готовых схем, теорий перевода, типов различных трансформаций. В результате проведенного исследования были выявлены и проанализированы следующие грамматические трансформации, которые были использованы при переводе венгерской литературы на удмуртский язык: нулевая трансформация, объединение предложений, членения предложения, перестановки различных элементов предложения и грамматические замены. Все эти изменения служат одной цели – достижения адекватности и эквивалентности перевода оригиналу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бенэдэк Элек. Инмозь сузись писпу = Az égig érő fa / Берыктӥз Е. В. Родионова. Ижкар, 2012. 44 б.
2. Грамматика современного удмуртского языка. Синтаксис простого предложения. Ижевск: Удмуртия, 1970. 252 с.
3. Дорысь уж // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 36–38-тӥ б.
4. Ӟуч // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 71–74-тӥ б.
5. Илонка // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 95–102-тӥ б.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: Изд-во «ЭТС», 2001. 421 с.
7. Куно // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 55–60-тӥ б.
8. Мон тонэ яратӥсько // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 28–32-тӥ б.
9. Пыласькон // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 16–23-тӥ б.
10. Шуд // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 64–67-тӥ б.

11. Az orosz // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 68–70 old.
12. Boldogság // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 61–63 old.
13. Fürdés // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 9–15 old.
14. Házi dolgozat // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 33–35 old.
15. Ilonka // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 88–94 old.
16. Rácz Endre, Takács Etel. Kis magyar nyelvtan. Akkord Kiadó, 2006. 336 old.
17. Szeretlek // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 24–27 old.
18. Vendég // Костолани Дэжё. Веросъёс = Novellák / Дэжё Костолани; [берыктӥз Е. В. Родионова]. Ижкар: Инвожо, 2011. 50–54 old.

Ершова Ю.А.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ФУНКИОНАЛЬНО-СТИЛЕВАЯ И КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОГО БЛОГА

В статье рассматриваются функционально-стилевые, жанровые и коммуникативно-функциональные характеристики текстов немецких блогов-рецензии, содержащих критику литературных произведений. В статье кратко рассматривается содержание признанных теорий типологии текста, основанных на определении коммуникативного намерения создателя текста. Уточняется место блога-рецензии в системе функциональных стилей и жанров.

Ключевые слова: блогосфера, литературно-критический блог, рецензия, речевой жанр, функциональные стили, тип текста.

Введение

Цель исследования заключается в том, чтобы дать жанрово-стилистическую и коммуникативно-функциональную типологическую характеристику текстам рецензий, публикуемым в интернет-блогах литературно-критической направленности и содержащим киритческую оценку и анализ какого-либо произведения.

Актуальность исследования обусловлена бурным развитием блогосферы, с одной стороны, и недостаточной изученностью блога-рецензии как жанра и его особенностей, с другой стороны.

Материалом исследования послужили два немецких литературно-критических блога, авторами которых являются женщины:

1) Weltwanderer [1];
2) Duft von Büchern und Kaffee [2].

Функционально-стилевая характеристика текстов бога-рецензии

Вопрос об отнесении рецензии к определенному стилю у разных авторов решается по-разному. Решение вопроса зависит, прежде всего, от того, какой вид рецензии исследуется. Например, по мнению Т. Н. Хомутовой, Е. В. Кравцовой, А. М. Николаева, И. В. Третьяковой, А. С. Акимовой, которые анализировали научные рецензии, рецензия является жанром научного стиля [7; 9] или «специфическим жанром научного дискурса» [5].

Однако чаще всего «рецензия» определяется как жанр публицистического стиля, которому свойственны следующие характеристики:

1. *Смешанный тип содержания* с преобладанием образного компонента. Рецензии свойственны также некоторые черты абстрактного типа содержания, которые, однако, в большей степени характерны для научной публицистики.

2. *Аналитический и эмоционально-эстетический типы текста*. Аналитический тип характеризуется, в частности, наличием конструкций с пассивным значением, устойчивых вербально-субстантивных сочетаний, простой морфологии (настоящее время, изъявительное наклонение). Эмоциональная и эстетическая составляющие выражаются в использовании образных средств выражения.

3. Стилистическую окраску текста рецензии в целом можно охарактеризовать, как *литературно-разговорную*, что соотносится с типом содержания и основной функцией.

4. Набор *типичных языковых средств*. Основной стилистический принцип рецензии, как жанра публицистического стиля, – это сочетании стандарта и экспрессии [3: 197]. Этим определяется выбор таких средств языка, которые обеспечивают, с одной стороны, последовательное, связное и ясное изложение мысли (в первую очередь – это особые синтаксические средства), а с другой стороны, оказывают эмоциональное воздействие на читателя.

Таким образом, вслед за М. П. Брандес, мы относим жанр литературно-критической рецензии к художественно-публицистическому подтипу газетно-публицистического стиля («типа текста») [3: 203, 204, 212].

Данный подтип публицистических текстов характеризуется единством «аналитического, объективного, эмоционального и субъективно-личностного содержания, что характеризует композицию целого, стилистический ритм частей, переходы между звеньями содержательной структуры» [3: 204]. Такой синтез характеристик позволяет осуществлять единство отражающего сознания автора: «духовный облик автора выступает как основное объединяющее образное начало речевого жанра, сливаясь с содержательно-аналитическим началом» [3: 205]. Именно образ автора, будучи «своеобразной персонификацией жанра литературно-художественного произведения и живой плотью субъекта речи и в произведении», «очеловечивает» и сближает рецензию с художественно-прозаическим типом текста. Таким образом, «образ автора» –

это одновременно и форма экспрессивно-смыслового изложения и представления содержания, и механизм перевода естественного языка в язык художественный [3: 240].

Коммуникативно-функциональная характеристика текстов блога-рецензии

Для определения функционального типа текста, к которому принадлежит блог-рецензия, необходимо рассмотреть модели текстовых функций.

«Отправной точкой» в плане классификации текстовых функций К. А. Филиппов определяет концепцию К. Бюлера – «модель органона» [8]. К функциям языкового знака К. Бюлер относит: 1) репрезентативную (Darstellung); 2) экспрессивную (Ausdruck); 3) апеллятивную (Appell) [4: 34-38]. Поскольку за текстом сохраняется статус языкового знака, а именно как «комплексного языкового знака, образованного по правилам языковой системы» [8: 147 цит. по Ibid.: 47], то данные функции распространяются и на текст. Схема языкового знака, предложенная К. Бюлером, становится основой для концепций других зарубежных исследователей.

В рамках теории речевых актов Дж. Сёрль [6: 170-194] выделяет следующие иллокутивные классы, три из которых определённым образом повторяют предложенные К. Бюлером функции языкового знака:

1) репрезентативы (= функция представления) – особый класс речевых актов, основанный на понятии иллокутивной цели, которая заключается в том, чтобы «зафиксировать (в различной степени) ответственность говорящего за сообщение о некотором положении дел, за истинность выражаемого суждения»;

2) директивы – класс «побудительных» (directive) иллокутивных актов, в их числе «акты приказания, распоряжения, требования, просьбы, упрашивания, мольбы, предписания, поручения, запрещения и другие»;

3) комиссивы – речевые акты, цель которых заключается в том, чтобы возложить на говорящего обязательство в определённой степени следовать рамкам поведения или совершить какое-либо действие в будущем (гарантийное письмо, договор, клятва, обещание, пари и т. д.);

4) экспрессивы (= функция выражения) иллокутивная цель данного класса – выражение психологического состояния, задаваемое условием искренности относительно положения вещей, определенного в рамках пропозиционального содержания (благодарность, извинение, поздравление, приветствие, соболезнование и т. п.);

5) декларации или декларативы (= апеллятивная функция) – речевые акты, успешное осуществление которых предполагает изменение статуса или положения того предмета (предметов), о котором (которых) идёт речь.

Если рассматривать иллокутивную цель как «базисное понятие, вокруг которого группируются различные способы использования языка» [6: 194],

[8] Рассматривается не конкретно текстовая модель, а функционирование языка с семиотической точки зрения: язык есть «инструмент» в терминологии Платона.

то можно заметить: 1. число этих действий ограничено и 2. одно высказывание может выполнять одновременно несколько функций.

В значительной степени понятию иллокутивного акта в теории речевых актов соответствует определение текстовой функции, предложенное К. Бринкером[9], поскольку он аналогичным образом связывает интенциональный и конвенциональный аспекты языковых действий: текстовая функция – это «коммуникативное намерение отправителя, выраженное в тексте с помощью определённых, общепринятых, то есть общеобязательных средств, установленных в коммуникативном сообществе. Таким образом, речь идёт о намерениях отправителя, которые получатель для того, чтобы, так сказать, распознать указание (инструкцию) отправителя получателю, как он должен понимать текст в целом, например, в виде информации или в виде апеллятивного текста» [10: 88].

Подобно тому, как иллокутивный акт определяет характер действия высказывания, текстовая функция определяет способ коммуникации текста, то есть способ взаимодействия со способом коммуникативного контакта, выраженный по отношению к тексту от отправителя к реципиенту.

К. Бринкер модифицирует иллокутивную типологию Дж. Серля в отношении категорий «репрезентативы» и «экспрессивы», которые определены различными типами референции, но недостаточно чётко связаны с так называемым «интерактивным моментом» (“das interaktive Moment”): вводит вместо данных классов информативную и контактную функции. Таким образом, К. Бринкер определяет пять основных видов функции текста [10: 98–111]:

1. Информативная функция (Informationsfunktion): отправитель даёт понять реципиенту, что он хочет передать ему знания, сообщить ему о чём-либо.

2. Апеллятивная функция (Appellfunktion): отправитель даёт понять реципиенту, что он хочет побудить его занять определённую позицию по отношению к предмету (воздействие на мнение) и / или совершить определённое действие (воздействие на поведение). Данная функция характерна для рекламных текстов, политических комментариев, инструкций, рецептов и т. п.

3. Функция возложения (= принятия на себя) обязательства (Obligationsfunktion): отправитель даёт понять реципиенту, что он обязуется перед ним совершить определённое действие. Разновидностями текста с функцией обязательств являются договор, (письменное) соглашение, гарантийный акт, клятва, обещание, оферта и т. д.

4. Контактная функция (Kontaktfunktion): отправитель даёт понять реципиенту, что для него важны личные отношения с получателем (в частности, установление и поддержание личного контакта).

[9] В свою очередь К. Бринкер ссылается на Э. У. Гроссе, который определяет текстовую функцию как «намерение, закодированное в тексте, выраженное в тексте как средство коммуникации, конкретно – и это очень важно – так, как его должен понимать получатель» [11: 68]. Таким образом, текстовая функция не совпадает с намерениями автора текста.

5. Декларативная функция (Deklarationsfunktion): отправитель даёт понять реципиенту, что данный текст создает новую реальность, что (успешное) произнесение текста означает установление определенного положения дел.

В концепции В. Хайнеманна и Д. Фивегера текстовые функции главным образом определяются следствием применения того или иного текста [10] в коммуникативном акте (интеракции) и совпадают с указанными выше [12: 147–149]: 1. Функция самовыражения; 2. Контактная; 3. Информативная; 4. Побудительная (регулятивная). Данные функции взаимосвязаны, так как текст зачастую выполняет не одну функцию. Кроме «первичных функций» В. Хайнеманн и Д. Фивегер выделяют эстетическую, особенность которой заключается в том, что автор с помощью текста, обладающего данной функцией, оказывает эстетическое воздействие – создаёт «мнимую реальность» (“eine fiktive Realität”), – передавая таким образом прагматическую информацию и «запуская» процессы «эмоциональной осознанности» (“emotionale Bewußtseinprozesse”). Немецкие учёные подчёркивают обращённость «первичных функций» к реальному миру, а эстетической – к «мнимому».

На основании функционального критерия К. Бринкер выделяет пять текстовых классов [10: 126]:

– Информационные тексты („Informationstexte”) (новости, отчёт, научно-популярная книга, обзор и т. д.).

– Тексты обращения, побуждающие тексты (“Appelltexte”) (рекламное объявление, комментарий, закон, запрос).

– «Обязующие» (юридические) тексты (“Obligationstexte”) (договор, гарантийный талон, обязательство).

– Контактные тексты (“Kontakttexte”) (благодарственное письмо, письмо с соболезнованиями, открытка с поздравлениями).

– Тексты декларации (“Deklarationstexte”) (завещание, акт о назначении).

В рамках классификации, предложенной К. Бринкером, мы относим тексты блога-рецензии к информационным текстам: такой текст выполняет информативную функцию, поскольку автор блога представляет книгу, автора книги и приводит описание, что, с точки зрения теории речевых актов, соответствует репрезентативам.

Помимо информативной функции в текстах анализируемых блогов реализуется контактная функция. Автор блога стремится устанавливать и поддерживать связь со своими читателями, периодически выкладывая рецензии (2-3 рецензии в месяц) и общаясь с аудиторией (такими же любителями литературы) в комментариях: “Ich würde mich über dein Feedback zu meinem

[10] Концепция в рамках типологии текстов, предложенная В. Хайнеманном и Д. Фивегером, предполагает, что знание шаблонов текстов достигается за счёт многомерных сопоставлений прототипных репрезентаций на разных уровнях: I. Функциональные типы (Funktionstypen); II. Типы ситуаций (Situationstypen) включает два типа действий; III. Типы коммуникативных стратегий (Verfahrenstypen); IV. Типы структурирования текстов (Text-Strukturierungstypen); V. прототип (шаблон) формулировки текста (prototypische Formulierungsmuster) [12: 147].

Beitrag freuen! Ich beantworte die Kommentare immer direkt hier oder schreibe dir gerne auf deinem Blog zurück :) ” [1].

Кроме того, как уже говорилось выше, текстам блогов характерно эмоционально-экспрессивное изложение содержания. Авторы литературно-критических блогов стремятся также оказать эстетическое воздействие на читателя, что сближает этот вид рецензии с художественно-прозаическим типом текста.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в тексте блога-рецензии реализуется комплекс функций. Доминирующей по типу текста следовало бы назвать информационную функцию, однако специфика канала связи предполагает также активную реализацию контактной функции, а характер подачи материала в блогах свидетельствует о важности эмоциональной и эстетической составляющей.

Вывод

Авторы литературно-критических блогов выбирают такой стиль общения, который позволяет установить более близкий доверительный контакт с читателем, а также апеллировать к его эмоциям, уделяют большое внимание эстетическому оформлению сообщаемой информации. Таким образом, жанр литературно-критической рецензии может быть отнесен к художественно-публицистическому подтипу публицистического стиля. Данный тип текстов характеризуется единством аналитического и прагматического и выполняет как «первичные» функции, главным образом, информационную и контактную, так и функции эстетического и эмоционального воздействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Weltwanderer [Электронный ресурс]. URL: https://blog4aleshanee.-blogspot.com (дата обращения: 19.12.2023).

2. Duft von Büchern und Kaffee [Электронный ресурс]. URL: https://der-duft-von-buechern-und-kaffee.blogspot.com/ (дата обращения: 19.12.2023).

3. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: учебник. 3-е изд., перераб, и доп. М: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. 416 с.

4. Бюлер К. Теория языка: репрезентативная функция языка. М.: Прогресс, 1993. XXIII. 501 с.

5. Николаев А. М. Научная рецензия как специфический жанр научного дискурса. // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. N3. С. 228-235.

6. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник. М.: Прогресс, 1986. – 424 с.

7. Третьякова И. В., Акимова А. С. Языковые особенности рецензии на бакалаврскую работу (на материале немецкого языка) // Инновационная наука. 2017. N1-2. С. 159–163.

8. Филиппов К. А. Лингвистика текста: курс лекций. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 336с.

9. Хомутова Т. Н., Кравцова Е. В. Научная рецензия: интегральный подход // Язык и культура. 2014. N1 (25). С. 70–76.

10. Brinker K. Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (Grundlagen der Germanistik (GrG), Band 29). 7., durchgesehene Auflage. Erich Schmidt Verlag, 2010. 160 S.

11. Große E. U. Text und Kommunikation Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte. Kohlhammer, 1976. 164 S.

12. Heinemann W., Viehweger D. Textlinguistik: eine Einführung (Reihe Germanistische Linguistik; 115: Kollegbuch). Tübingen: Niemeyer, 1991. Walter de Gruyter, 2011. 310 S.

Исмагилова М.Ф., Бабажонова С.Д.

Ургенчский государственный педагогический институт, Ургенч, Узбекистан

ОБРАЗ РОДИНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКИХ И УЗБЕКСКИХ ПОЭТОВ

В данной статье проанализировано творчество русских и узбекских поэтов, которые обращались к теме Родины. Также приводятся примеры строк из произведений, которые помогли описать свою любовь и свою любовь народа к родному краю. Сравнивается образ Родины у двух великих народов русского и узбекского.

Ключевые слова: любовь, народ, страна господ, природа, ненавидеть, драгоценное, независимость, родной край.

Родина. Сколько необъяснимой мощи в этом слове! В трудные дни нашей жизни, когда нам приходится принимать тяжелое решение или учитывать то, что произошло с нами в прошлой жизни, мы возвращаемся в те места, где прошло наше детство и юность, где были сделаны первые шаги к самостоятельной взрослой жизни.

Любовь к Родине, к ее народу, традициям, истории, желание сделать свою страну еще прекрасней, есть источник доблестного труда рабочего, удивительных открытий ученого, замечательных произведений композитора, художника, поэта, патриота Родины и образованного человека. Так было всегда и будет. Но истинным благородством каждого человека является любовь к Родине, особенно оно широко отмечено в литературе. И поэтому тема Родины звучит во многих произведениях русских поэтов-классиков, проходит красной линией через все их творчество.

У каждого человека есть свой край, который кажется ему особенным и прекрасным. Человек рождается на этот свет и при этом приобретает родину, мать и отца. Матушка родина у человека одна, так и одна мать. Мы любим, бережём и ценим наши высокие горы, широкие поля, синие реки, кишлаки и города.

Как и все люди, поэты тоже любят свой край, родную землю, по этой же причине они часто обращаются к теме Родины, так как именно она вызывает в каждом человеке самые тёплые чувства, такую горячую любовь, ее красота чувствуется в произведениях великих классиков. Ведь невозможно не любить свою Родину, не восхвалять в своих стихах, не понимая и не любя свой народ, его традиции, не переживая с ним его радости и невзгоды. Поэт не может создать произведение, не почувствовав все это на себе. Среди выдающихся творческих людей хотелось бы отметить А. С. Пушкина, который восхищается трудолюбием крестьян и с любовью наблюдает:

... вдали рассыпанные хаты,
На влажных берегах бродящие стада,
Овины дымные и мельницы крылаты.

В творчестве М. Ю. Лермонтова отмечается трудолюбие и талант народа, поэт раскрывает нелегкую жизнь, испытания, которые ложатся на плечи людей. Народ с большим негодованием и ненавистью отзывается о власти, о равнодушных людях, которых никак не затрагивает тема, касающаяся нужд народа.

Например, в стихотворениях «Поле Бородина», «Жалобы турка», «Два великана», «Бородино» наиболее сильно раскрыта тема Родины. Поэт в стихотворении «Родина» объясняет свою любовь к Родине. Он считает свою любовь странной, так как он любит только природу и народ, а официальное государство – «страну господ», поэт ненавидит.

«Люблю отчизну я, но странною любовью!
Не победит его рассудок мой.
Ни слава, купленная кровью,
Ни полный гордого доверия покой,
Ни темной старины заветные преданья
Не шевелят во мне отрадного мечтанья».

Н. Некрасов в своём стихотворении «Тишина» заявляет о своей бесконечной любви к Родине. Можно сказать, что поэт писал о народе и для народа своего края, поэтому многие его произведения посвящены тяжёлой доли русских крестьян.

«И вот опять, знакомые места,
Где жизнь отцов моих, бесплодна и пуста…»

Эти строчки взяты из стихотворения Н. Некрасова «Родина». В этом стихотворении описана жизнь родового поместья Некрасовых в Ярославской губернии, где поэт родился и вырос.

Ф. Тютчев является великим певцом красоты русской земли, так как он любит природу своей Родины, и поэтому он умеет видеть то, что не способны увидеть другие. Например, его стихотворение «Эти бедные селенья…» наполнено глубоким состраданием к русскому народу, измученному непосильным трудом:

«Эти бедные селенья,
Эта скудная природа –

Край родной долготерпенья,
Край ты русского народа».

Говоря об образе Родины, невозможно не сказать о творчестве С. Есенина. Его любовь к Родине была сильной, и именно это сила вдохновляла поэта на новые произведения. Кто читал стихотворения С. Есенина, тот может прочувствовать любовь к Родине. Каждая есенинская строка согрета чувством безграничной любви к России.

«О, Русь – малиновое поле
И синь, упавшая в реку,
Люблю до радости и боли
Твою озерную тоску».

Поэты разных народов, эпох и взглядов всегда с болью отзывались на драматические события, которые происходили на их Родине. Патриоты Родины никогда не смогут жить спокойно в стране, где преследуется все лучшее, все прогрессивное, а плохое восхваляется. Среди великих поэтов есть и узбекские поэты, прославившиеся на весь мир своими стихами, где образ Родины занимает важное место во все времена.

Например, в поэзии А. Арипова, героя Узбекистана, Родиной является весь земной шар, взваливший на свои плечи и добро, и зло, и любовь, и ненависть.

«Юртим, сенга шеър битдим бу кун,
Киёсингни топмадим асло…»[5: 67]

Поэт, обращаясь к своей Родине, раскрывает все чувства к ней: он не может описать её простыми словами, и поэтому называет свою Родину несравнимой.

«Факат ожиз каламим маним, Узбекистан, ватаним маним!..»

В творчестве Э.Вахидова главной темой является любовь к Родине. Например, поэт в своём стихотворении «Свободный край Узбекистан» воспевает самое драгоценное завоевание народа – свободу и независимость Родины.

«Мен Ватанни бог дебайтсам
Сенсанунда битта гул,
Мен Ватанни куз деб айтсам
Битта мужгон, Узбегим!»

Поэт в своей известной оде называет свою Родину цветущим садом, а народа – прекрасным цветком.

Говоря об образе Родины, невозможно не отметить творчество Мухаммада Юсуфа. Он в своём стихотворении «Моя Родина» описал свою странус искренней любовью, не зная, как назвать её: сестрой ли, матерью ли.

«Синглим дейми, онам дейми…
Обтобдан хам озинг мехри –
Илигимсан, Ватаним». [5: 123]

Поэт в этом стихотворении называет Родину своей сестрой, матерью и добавляет, что милосердие и любовь Родины теплее, чем солнце.

В творчестве великого поэта Хамида Алимджана есть стихотворение, которое называется «Узбекистан». Он написал это стихотворение с огромным талантом, так как он прекрасно описал свою страну, как Узбекистан.

«Ухшаши йок бу гозал бустан,
Достонларда битган гулистон, –
Узбекистан дея аталур,
Уни севиб эл тилга олур».

Поэт назвал свою Родину несравнимой страной. И добавил, что, когда люди произносят слово «Узбекистан», в их лице появится радость и счастье. Поэтому он любит свою Родину.

Тема Родины, несомненно, является главной в творчестве русских и узбекских поэтов-классиков. О чем бы они ни говорили, в большинстве их произведений образ Родины незаменим. Мы чувствуем беспокойство и страсть к земле, судьба которой нам не безразлична, восхищаемся ее красотой и всегда есть искреннее желание видеть страну великой и свободной. Каждый человек должен любить свой край, где он родился и вырос, так как это место называется Родиной. Её сравнивают с матерью, и по этой же причине Родину надо ценить, любить и, конечно же, беречь!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Есенин С. А. Собрание сочинений. Том 5. Том 1. М: Художественная литература, 1966, 1781 с.
2. Некрасов Н. А. Полное собрание сочинений и писем в 15-ти томах. Том 1. Л.: «Наука»,1981. 722 с.
3. Пушкин А. С. Медный всадник. Стихотворения, поэмы «Издательство АСТ», 2023, 224 с.
4. Тютчев Ф. И. Полное собрание стихотворений. Ленинград, «Советский писатель», 1957.
5. Худойбердиев Э. Адабиётшуносликкакириш. –Т., «УАЖБНТ» Маркази, 2003, 361 с.

ССЫЛКИ НА ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ:

1. https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=https://spravochnick.ru/literatura/russkaya_literatura/obraz_rodiny_v_russkoy_poezii/
2. https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=http://www.litra.ru/composition/get/coid
3. https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=https://lit-helper.com/p_Tema_Rodini_v_tvorchestve_F_I__Tyutcheva
4. https://ilibrary.ru/text/4071/index.html

Ключенович С.С.

Минский государственный лингвистический университет, Минск, Беларусь

СИНТАГМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ВКЛЮЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО СЛОЖНОСОСТАВНОГО УНИВЕРБА В КОНТИНУУМ РЕЧИ

Немецкие универбы с субстантивированным инфинитивом в качестве опорного компонента характеризуются структурно-парадигматической неоднородностью, семантической дифференцированностью. Отдельное внимание уделяется вопросу лексикализации – нелексикализации указанных словообразовательных конструкций. Немецкие сложносоставные универбы с этой точки зрения весьма неоднородны. Для потока речи продуцируются, например, «одноразовые» единицы как образования ad hoc. Случайность образования производного в речи не есть абсолютная свобода: главное в таком случае – возможная селекция компонентов. Способы создания слов-композитов постоянны, парадигматизованы в системе языка. Несмотря на переход в разряд имени, субстантивированный инфинитив максимально сохраняет свою исходную глагольную природу. Именно этим стимулируется лёгкость синтагматической сочетаемости компонентов при образовании составных единиц, а также их невхождение в состав лексикона.

Ключевые слова: универб; композит; словосложение; номинализация; субстантивированный инфинитив; образования ad hoc; синтагматическая сочетаемость.

Парадигматический план, как известно, составляет лишь одну сторону существования в языке любого его элемента, класса, типа. Второй стороной является статус этого элемента, класса, типа в синтагматическом плане, само его включение в речевую коммуникацию, в текстопостроение, служащее отражением коммуникации. В повестке дня лингвистических исследований уже длительное время преобладает синтагматика в её широком осмыслении.

С точки зрения данного исследования, синтагматическая реализация заключается в том, чтобы на основе конечного числа системно-языковых знаков обеспечивать через бесконечное число их комбинаций и вариаций многообразие передачи смыслового содержания. В процессе конструирования конкретных речевых континуумов – текстов проявляется также способность языка производить новые средства языкового именования. Иными словами, для выстраивания некоторого текста не только привлекаются уже «готовые», зафиксированные в словаре единицы, но и создаются новые. Создание новых единиц не может быть абсолютно произвольным: они всегда появляются в рамках определённых законов, законов языковой структуры и парадигматики, действенных в языковом коллективе.

Немецкие сложносоставные универбы с субстантивированным инфинитивом в качестве опорного компонента характеризуются структурно-

парадигматической неоднородностью, семантической дифференцированностью [1]. Отдельного внимания заслуживает проблема лексикализации – нелексикализации подобных словообразовательных конструкций. Немецкие универбы с этой точки зрения весьма неоднородны. Для потока речи продуцируются, например, «одноразовые» единицы как образования ad hoc, как единицы речи (Einmalbildungen, Augenblicksbildungen, Textwörter, Gelegenheitsbildungen, Parole-Einheiten) [2: 130; 8: 72–73; 4: 77; 7; 5; 6], и можно априорно предполагать их часто непредсказуемое появление в речевых континуумах. «Одноразовость» единиц обусловливается случайно-ситуативным комбинированием лексем для отражения столь же случайного, ситуативного «сцепления» явлений. Вместе с тем случайность образования производного в речи не есть абсолютная свобода: главное в таком случае – «возможная селекция и комбинация компонентов, динамический характер связывания их в единое слово» [2: 133–134]. Способы как, безусловно, и само предпочтение способа или модели создания слов-композитов постоянны, парадигматизованы в системе языка.

Типичными случаями конструирования на основе коммуникативно-ситуативной селекции и сочетаемости лексем могут служить следующие примеры универбов с субстантивированным инфинитивом в качестве опорного компонента из художественных текстов.

Später half er <…> der Mutter beim ***Unkrautjäten****…* (Böll H. Du fährst zu oft nach Heidelberg).

Klaus war wohl ein ernsthafter Mensch. An seinem Lächeln sahst du, dass er seine Hinterhalte und Fraglichkeiten kaum vergass, dass es zusammengesetzt war aus Sicherem und Anheimgestelltem. Aber für so hinterhältige Höfichkeit des ***Mundbewegens*** *mochte sich immerhin einstehen lassen…* (Johnson U. Ingrid Babendererde).

… sie bemerkte das Aufsehen, das sie erregte, das diskrete Aufsehen, das dem ***Schulterheben****, den geübten Begrüßungsblicken der gut angezogenen, gut aussehenden jungen Männer folgte…* (Andersch A. Die Rote).

Auch über die Fortpflanzung erfuhren sie manches, und sie berieten sich flüsternd. Es gab keine Störche im Gäu, so fiel die Aufgabe des ***Kinderbringens*** *abwechselnd dem Jesulein zu, der ja selber eins war, oder den Fischreihern, die für Störche durchgehen konnten* (Demski E. Afra).

Mein Vater war beim ***Schuheputzen****. Einmal in der Woche putzte er alle Schuhe, die er im Haus aufstöbern konnte: er schleppte sie in die Küche, versammelte sie dort in ziemlich genauem Spalier und behandelte sie in drei Arbeitsgängen: Säubern, Eincremen, Wienern* (Lenz S. Deutschstunde).

Приведем аналогичные примеры также из текстов современной немецкой прессы.

Juncker versteht sich auf das familiäre ***Schulterklopfen*** *sogar noch besser als Kohl* (Der Spiegel).

In den Ursorgen und den Urängsten der Menschen spielen das Gut „Gesundheit“ und die tägliche Nahrung eine elementare Rolle. Um beide wird gebetet – um das ***Verschontwerden*** *von der Krankheit ebenso wie um unser täglich’ Brot* (Handelsblatt).

Die wichtigsten Elemente eines Konzeptes für die Zukunft Zyperns liegen seit vielen Jahren auf dem Tisch: Demilitarisierung der Insel; wechselseitiger Existenzschutz der beiden Volksgruppen; Entwicklung kooperativer Strukturen, die die Teilungslinie überwinden und das ***Aufeinanderzugehen*** *beider Inselgruppen ermöglichen…* (Rheinischer Merkur).

Wie dünn die Personaldecke der Liberalen ist, zeigte schon das wochenlange ***Tauziehen*** *um die Nachfolge Brüderles*[11] (Handelsblatt).

Die Veranstalter müssen sich einiges einfallen lassen, wollen sie all den Sehnsüchten und Ansprüchen genügen. Die Kunden im Reisebüro buchen häufig nicht nur ein Reiseziel, sondern ein Lebensgefühl: Glück, Gesundheit, heile Welt, Lust, ***Nichtstun*** (Süddeutsche Zeitung).

Der olympischen Bewegung mangelt es bisweilen an konstanter Geschwindigkeit. <…> Dass es die quotenträchtigen Sportarten Snowboard und Beach-Volleyball im Schnellverfahren zu olympischen Weihen gebracht haben, sind Paradebeispiele… <…> Es ist nämlich erst ein paar Jahre her, dass die Allmächtigen aus Lausanne den Bobfahrern mit Liebesentzug gedroht haben, sollten sich nicht mindestens 25 Nationen finden, die diese tollkühnen Männer in ihren klappernden Kisten ins ***Ringe-Rennen*** *schicken* (Frankfurter Rundschau).

Приведённые речевые реализации отражают один существенно значимый факт – лёгкость синтагматической сочетаемости с глагольным инфинитивом при образовании соответствующих сложнопроизводных слов в ходе развёртывания речевого континуума. Можно констатировать действенность модели субстантивации инфинитива в опорном компоненте составного универба во всех приведённых фрагментах. Номинализованные инфинитивы обладают в некотором смысле особым статусом, обусловленным их формальной и семантической близостью к производящей базе – глаголу, т. е. незначительными лексико-семантическими отличиями по сравнению с глаголом. Тем самым реальным следует признать тот факт, что, несмотря на переход в разряд имени, субстантивированный инфинитив максимально сохраняет свою исходную глагольную природу. Именно этим стимулируется лёгкость синтагматической сочетаемости компонентов при образовании составных единиц, а также их невхождение в состав лексикона. Как раз относительно номинализованных инфинитивов И. Барц указывает на отсутствие когнитивных оснований для одновременной фиксации в лексиконе глагольной и именной номинации, значение которых различно лишь в категориальном плане («Es besteht kein kognitiver Bedarf für die gleichzeitige Lexikalisierung einer verbalen und einer substantivischen Bezeichnung mit einer Bedeutung, die nur kategoriell verschieden ist») [3: 66].

В условиях текста с художественным отражением действительности может задерживать на себе внимание внешне-формальная «нестандартность» универба,

[11] Der Wirtschaftsminister Rainer Brüderle. – С. К.

например, в силу сохранения грамматических индикаторов (предлогов, артиклей) смысловых отношений между компонентами производного:

das betont gleichgültige ***Aus-dem-Fenster-Starren*** *des jungen Pagel* [Fallada H. Wolf unter Wölfen].

Es zog sie ins Stadtinnere, das überhaupt nicht für diesen Verkehr und für diese Menge Leute gemacht war und das in seinen Fugen krachte, wenn der Abendstrom des ***Nachhausegehens****, Einkaufens und* ***Von-der-Arbeit-Kommens*** *losging* [Wolf Chr. Der geteilte Himmel].

На фоне всех рассматриваемых девербативов в роли опорного компонента номинализация по модели субстантивированного инфинитива обладает в некотором смысле особым статусом, обусловленным формальной близостью к производящей базе – глаголу и, соответственно, незначительными лексико-семантическими отличиями по сравнению с глаголом. Именно эта особенность стимулирует лёгкость синтагматической сочетаемости субстантивированного инфинитива как опорного компонента со многими определительными компонентами в процессе универбации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ключенович С. С. Имена действия композитного типа в структуре текстов различных функциональных стилей немецкого языка: дис. … канд. филол. наук: 10.02.04 / С. С. Ключенович. – Минск, 2002. – 115 л.

2. Павлов, В. М. Субстантивное словосложение в немецком языке: дис. … д-ра филол. наук: 10.02.04 / В. М. Павлов. – Л., 1973. – 428 л.

3. Barz I. Zur Lexikalisierungspotenz nominalisierter Infinitive / I. Barz // Zwischen Grammatik und Lexikon / Hrsg. I. Barz u. G. Öhlschläger. – Tübingen: Niemeyer, 1998. – S. 57–68.

4. Glušak T. S. Funktionalstilistik des Deutschen / T. S. Glušak. – Minsk: Wyschejschaja Schkola, 1981. – 173 S.

5. Hohenhaus P. Ad-hoc-Wortbildung. Terminologie, Typologie und Theorie kreativer Wortbildung im Englischen / P. Hohenhaus. – Frankfurt a. M.; Berlin: Lang, 1996. – 505 S.

6. Kljutschenowitsch S. Zum Verhältnis von Nominalisierung und Wortbildung / S. Kljutschenowitsch, T. Gluschak // Muttersprache / Hrsg. Gesellschaft f. deutsche Sprache. – 2001. – Jg. 111, H. 3. – S. 248–254.

7. Matussek M. Wortneubildung im Text / M. Matussek. – Hamburg: Buske, 1994. – 153 S.

8. Wladowa E. W. Okkasionelle Wortbildungen mit dem gleichen Stamm als Satz- und Textverflechtungsmittel (nachgewiesen an E. Strittmatter “Ole Bienkopp”) / E. W. Wladowa // Textlinguistik. Beiträge zur Theorie und Praxis der Textgestaltung. H. 4 / Pädagog. Hochschule. – Dresden, 1975. – S. 71–87.

Кириллова Л.Е.
Удмуртский институт истории, языка и литературы УдмФИЦ УрО РАН, Ижевск, Россия
Самарова М.А.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

СОХРАНЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОННОТАЦИЙ В ГОДОНИМАХ Г. ИЖЕВСКА ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА УДМУРТСКИЙ ЯЗЫК

В Удмуртской Республике в 2001 г. принят закон о государственных языках, согласно этому закону наименования географических объектов оформляются на двух государственных языках – русском и удмуртском. Это касается и наименований улиц, площадей, переулков и их указателей. Улицы и переулки – это не только какие-то определенные места на карте или на местности, служащие географическими ориентирами, они отражают физико-географические особенности, характер растительного и животного мира региона, материальную и духовную жизнь народа, которому принадлежат эти наименования. И все это следует сохранить при переводе с одного языка на другой. В статье подробно рассматривается проблемы, связанные с переводом годонимов г. Ижевска с русского языка на удмуртский.

Ключевые слова: топоним, номинация, годонимы, удмуртский язык, перевод, лингвокультурологические коннотации

Любой топоним является вместилищем знаний о мире, хранителем культурно-исторической информации. Специфика формирования топонимической картины мира во многом определяется экстралингвистическими факторами. Лингвокультурологический анализ топонимов позволяет нам проникнуть в историю, культуру и образ жизни людей, которые жили и живут на определенной территории. Он помогает сохранить и возродить утраченное знание о прошлом, а также понять изменения в языке и культуре на протяжении времени. Это важно не только для лингвистических исследований, но и для развития этнокультурных исследований, связанных с народной идентичностью, культурным наследием и социальными отношениями [1: 17].

В Удмуртской Республике в 2001 г. принят закон «О государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов Удмуртской Республики», в 2010, 2015, 2022 гг. внесены некоторые изменения и дополнения. Согласно этому закону наименования географических объектов оформляются на двух государственных языках – русском и удмуртском (Глава VI. Статья 26). Это касается и наименований улиц, площадей, переулков, проездов, разъездов, остановок и их указателей. На основе рекомендованных изменений и дополнений соответствующего закона на обсуждение Республиканской термино-орфографической комиссии при Министерстве национальной политики

УР было вынесено предложение о переводе названий улиц г. Ижевска на удмуртский язык для создания многоязыкового ландшафта.

Город Ижевск является столицей Удмуртской Республики, который основан в 1760 году на реке Иж как посёлок при железоделательном заводе графа Шувалова. Застройка посёлка начиналась с двух улиц: *Береговая* и *Зарека*. Эти улицы составили основу для развития рабочего посёлка и разделения их на отдельные волости к 60-м годам XIX в.: *Нагорную* и *Заречную* [2: 13]. В настоящее время в Ижевске, по представленному из городской администрации списку, насчитывается 1095 названий улиц, переулков, площадей. Каждое название улицы и переулка имеет свою историю, свое значение. Поэтому при переводе русских названий улиц на удмуртский язык необходимо учесть особенности языка и культуры, чтобы передать более точно все тонкости и значения исходного названия. При этом перевод названий с одного языка на другой подразумевает не только передачу смысла, но и сохранение их идентичности и звучания. Задача перевода названий улиц – это не просто замена слов одного языка лексемами другого языка, это сохранение и передача наследия и истории города. В современной урбанонимической системе г. Ижевска представлены годонимы, образованные в различные исторические промежутки времени. Более старые наименования отражают естественные особенности местности: размер, расположение и функциональную нагрузку.

Названия улиц, переулков, площадей и т. д. многое нам могут рассказать. Например, такие названия как: *ул. Взлетная, ул. Выставочная, проезд Ипподромный, переулок Санаторный, улица Трудовая Пчела* и др. – связаны с различными производственными, хозяйственными и иными объектами, которые находились на этой улице (переулке) или поблизости. Названия *улица Короткая, переулок Верхне-Узенький, переулок Маленький, переулок Широкий* указывают на относительную величину объектов; *улица Березовая, улица Вязовая, улица Дубравная. улица Кленовая, улица Можжевеловая, улица Сосновая, Переулок Сосновый, улица Тополиная* и др. – на растительный мир, в частности, на названия деревьев, произрастающих в данной местности. Встречаются наименования, характеризующие 1) особенности рельефа местности: *улица Горная, улица Загорская, проезд Ключевой, улица Нагорная, переулок Овражный;* 2) расположение улиц и переулков относительно каких-либо других объектов: *улица Береговая, улица Заречная, переулок Конечный, улица Крайняя, улица Левобережная, переулок Подлесный, переулок Полевой, улица Придорожная, переулок Северный, улица Центральная, переулок Южный;* 3) расположение по порядку: *улица 5-я Донская, переулок Седьмой, улица 10-я Подлесная, улица 12-я;* 4) относительное время возникновения: *улица Новосельская, переулок Новый, улица Старосмирновская, улица Старый полигон*. К наименованиям по роду деятельности можно отнести годонимы *переулок Смольный, улица Смольная, улица Деревообделочная, улица Лесопильная* и др. В советский период образовались такие названия улиц: *улица Металлистов, улица Строителей, улица Металлургов, городок Машиностроителей,* – которые в большей степени являются символическими

названиями, нежели указывающими на род деятельности, проживающих там людей. Названия, связанные с социалистическим строем, развитием социалистической промышленности, относятся к «советизмам». Эти названия уже достаточно прочно закрепились в сознании людей и являются на сегодняшний момент историческими наименованиями. При переводе необходимо учитывать все особенности возникновения, создания и развития годонимов.

Важно также учитывать особенности и культурные нюансы языка, на который производится перевод. Некоторые слова могут иметь разные значения или вызывать негативные ассоциации в разных регионах. Правильный перевод учитывает эти особенности и старается сохранить и передать историческое и культурное значение названия улицы. Рассмотрим такой пример – *улица Трудовая Пчела*. Каково происхождение этого названия? В 1932 г. в документах по административно-территориальному делению Удмуртии зафиксирован поч. (позже это уже деревня) *Трудовая Пчела* (Шабердинский с/с Ижевский р-н, позже Завьяловский р-н) [4: 136], в 1965 г. этот населенный пункт включен в черту г. Ижевска [4: 289], тем самым исключен из списков по административно-территориальному делению Удмуртии. Несмотря на это, название починка / деревни сохранилось в названии улицы г. Ижевска. И к таким названиям, как и к другим объектам культуры, надо относится бережно. И перевести *Трудовая Пчела* (несмотря на то, что каждую лексему можно перевести: *трудовая* ‘ужась’, *муш* ‘пчела’), как *Ужась муш урам* не будет правильным, потому что не было селения *Ужась муш*, а переведенное таким образом наименование стирает историческое содержание этого названия.

Исторические события, запечатленные в названиях улиц, на языке перевода также должны отражать этот смысл. Например, *улица Девятое января* (Устиновский район г. Ижевска) названа решением исполкома горсовета 28 марта 1938 г. и свое название улица получила в память об исторических событиях кровавого воскресения 1905 г. Появление подобных мемориальных названий связано с идеологизацией географических названий, возникшей после 1917 г. в Советском Союзе. Название улицы идеологического характера *9-е января* при переводе на удмуртский язык *9-тӥ толшоре урам* утрачивает смысл исходного названия. Коннотативное значение этого названия проявляется лишь в сочетании, переданной русскими лексемами. В таких случаях следует придерживаться исходных названий. Но в то же время название улицы *Восьмое марта* (названа решением исполкома горсовета 28 марта 1938 г.) при переводе на удмуртский *Тямысэтӥ март урам* не теряет своей коннотации.

Правильный перевод названий улиц вносит свой вклад в развитие мультикультурного общества. Некорректный перевод или выбор аналогичного по звучанию названия может привести к ошибкам и недоразумениям. Приведем такой пример: остановка *Воткинская линия* была кем-то переведена как *Вотка гож*. Это неправильный перевод. Удмуртская лексема *гож* не отражает значения ‘путь сообщения (железнодорожный, воздушный, морской)’.

Названия улиц, указывающие на топографические особенности местности, можно переводить без искажения исходного названия: *улица Песочная – Луо урам* (< *луо* ‘песок; песочный’), *улица Нагорная – Гурезьйыл урам* (< *гурезьйыл* ‘на горе; нагорный’). Значение годонима связано с его георгафическим положением или особенностями местности. Или в наименовании улицы отражается объект хозяйственного значения: *улица Мельничная – Вуко урам* (< *вуко* ‘мельница; мельничный’). Раньше здесь стояла мельница. При наличии лексем с таким же значением в языке перевода абсолютно не искажается коннотация исходного названия.

Без искажения смысла исходного названия можно перевести годонимы, образованные от фитонимической лексики. Если улица имеет наименование, восходящее к названию растения, можно найти аналогичное название растения на языке-реципиента и использовать данную лексему: *улица Калиновая – Шупу урам* (< *шупу* ‘калина; калиновый’), *улица Рябиновая – Палэзьпу урам* (< *палэзьпу* ‘рябина; рябиновый’). В данном случае при переводе используется перевод по значению лексем.

В отличие от предыдущих десятилетий в последние годы оказались востребованными эмоционально-характерологические названия, т. е. названия, отражающие позитивные эмоции и чувства [3]. Условно-символические имена, связанные с темой природы, темой отдыха и благополучия, в настоящее время являются более распространенными в урбанонимической системе г. Ижевска: *улица Дружная – Эшлыко урам* (< *эшлыко* ‘дружный’), *проезд Тенистый – Саюл проезд* (< *саюл* ‘тень, тенистый’), *переулок Весенний – Тулыс пролка* (< *тулыс* ‘весна; весенний’) и т. д. В современной урбанонимии позитивные эмоции создают также фитонимические названия: *улица Абрикосовая, улица Персиковая, улица Сиреневая* и т. д. Такие названия при переводе оформляются по законам удмуртского языка: *Абрикос урам, Персик урам, Сирень урам*. Востребованность условно-символических названий связана с тем, что люди хотят жить на улицах с приятными, благозвучными названиями, вызывающими положительные ассоциации и эмоционально позитивное восприятие.

В современной урбанонимической системе довольно большое количество названий-посвящений, содержащих в себе имена и фамилии выдающихся личностей. При переводе данных названий улиц на удмуртский язык предлагаем следующие правила перевода: в случае, когда в наименовании представлен лишь один антропоним (чаще всего фамилия), переводим на удмуртский язык по формуле: антропоним + *урам*, без слова *нимо* ‘имени’, даже если в русском названии есть это слово: *проезд Крылова – Крылов проезд, улица имени Наговицына – Наговицын урам, улица Обнорского – Обнорский урам*. Если же атрибутивная часть наименования состоит из двух или трех слов, при переводе обязательно добавляем слово *нимо*, независимо, есть или нет в русском исходном названии компонент ‘имени’: *улица им. Вадима Сивкова – Вадим Сивков нимо урам, переулок Степана Разина – Степан Разин нимо урам, улица Архитектора П. П. Берша – Архитектор П. П. Берш нимо урам*.

В Ижевске наблюдается большое количество цифровых наименований: *8-я ул., улица 4-я Подлесная, ул. 2-я Малиновая Гора, 3-й Тракторный переулок.* Номерные названия при переводе не искажают смысл названий. Они указывают порядок расположения улиц. Но при переводе на удмуртский язык мы предлагаем использовать словесное написание названия улицы: *Тямысэтӥ урам, Ньылетӥ Подлесной урам, Кыкетӥ Малиновой Гора урам, Куинетӥ Тракторной пролка*. При числовом написании прочтение названия улицы будет «четыре-тӥ урам», что искажает правильное употребление названия.

Таким образом, при переводе названий с одного языка на другой необходимо учитывать лингвокультурологические коннотации топонимов, т. е. содержание языковых элементов, содержащихся в названиях; их эмоциональную составляющую, культурно-исторический фон, на основе которого возникли названия. Для оформления названий на языке-реципиенте необходимо учитывать структуру языка перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Панжиев Н. П. Лингвокультурологический аспект исследования топонимов // Academic research in educational sciences. 2021. №7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-aspekt-issledovaniya-toponimov (дата обращения: 25.11.2023).

2. Прокуровская Н. А. Город в зеркале своего языка: На языковом материале г. Ижевска: Монография. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. 228 с.

3. Пушкарева Ю. Г. Принципы классификации названий внутригородских объектов // Вестник БГУ. 2010. №10. URL: https://cyberleninka.ru/-article/n/printsipy-klassifikatsii-nazvaniy-vnutrigorodskih-obektov (дата обращения: 24.11.2023).

4. САТДУ – Справочник по административно-территориальному делению Удмуртии. 1917–1991 гг. Ижевск: Удмуртия, 1995. 744 с.

5. Улицы Ижевска. Сведения о названиях, переименовании улиц, переулков и площадей города. 1918–1991: Справочник / Составитель Р. А. Ислентьева, А. Л. Рублева; Комитет по делам архивов при Совете министров Удмуртской Республики, Ижевский городской государственный архив. Ижевск: Удмуртия, 1992. 96 с.

Левина В.С., Подузов М.С.
Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия

ВЛИЯНИЕ ПОЗИТИВНЫХ ФИЛЬМОВ И ТЕЛЕПЕРЕДАЧ НА МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЗРИТЕЛЯ

В статье исследуется связь между просмотром позитивных фильмов и телепередач и изменением мировоззрения у зрителей. Авторы провели опрос среди различных возрастных групп, чтобы выявить, какие фильмы, сериалы

и передачи, транслируемые на телевидении, влияют на убеждения, ценности и эмоциональное состояние зрителей после просмотра. Результаты показали, что зрители позитивного контента больше склонны к проявлению взаимопомощи, эмпатии и положительного отношения к окружающим. Эти результаты подчеркивают важность показа позитивных и вдохновляющих историй в киноиндустрии и телевидении для развития здорового и оптимистичного восприятия окружающего мира.

Ключевые слова: мировоззрение, анкетирование, позитивные фильмы, кинематография.

В современном мире кино и телевидение играют огромную роль в жизни людей. Они не только развлекают, но и влияют на наше сознание, мировоззрение и поведение. Особенно важно изучить влияние позитивных фильмов и телепередач на зрителей, так как они могут оказывать положительное воздействие на психологическое и эмоциональное состояние человека. Например, драматические фильмы способствуют улучшению навыков социального взаимодействия между подростками и противоположным полом, а также улучшают их самооценку. Эксперименты показали, что такие фильмы также способствуют развитию этической и межкультурной толерантности. Гуманистически ориентированные фильмы, в свою очередь, способствуют улучшению навыков общения детей со сверстниками, а также воспитывают у них желание помогать и понимать других людей [4].

Кинематография может вдохновлять зрителей, поднимать настроение, укреплять веру в себя и в будущее. Кино способно помочь людям пережить трудные времена, преодолеть личные проблемы и найти новые цели в жизни. Поэтому исследование влияния фильмов и телепередач на мировоззрение зрителей представляет особую важность.

Существует множество исследований, посвященных влиянию кино и телевидения на зрителей, однако большинство из них сконцентрированы на отрицательных аспектах, таких как насилие, алкоголизм, расизм и негативные стереотипы, которые вызывают у зрителей стресс, тревожность, депрессию, агрессию и другие психологические проблемы [2]. И только малая часть исследований обращают внимание на положительное воздействие фильмов и телепередач на зрителей.

Тем самым, исследование влияние фильмов на мировосприятие зрителя становится актуальной темой. Необходимо выявить связь между просмотром позитивных фильмов и телепередач и изменением отношения зрителей к окружающему миру в положительную сторону.

В России кино рассматривается как средство личностного и социального развития, которое помогает формировать мировоззрение российской аудитории, в том числе ее отношение к текущим социальным проблемам [1].

В данном исследовании участвовало 93 респондента, большинство из которых студенты и сотрудники Дальневосточного Федерального университета в возрасте от 18 до 35 лет (86,1%). На основании анализа сводки

проведенного опроса удалось выявить, что 47,2% респондентов ежедневно проводят за просмотром фильмов или телепередач в порядке одного-трех часов, предпочитая комедии (63,9%) и документальные (52,8%) жанры при выборе фильма. Далее, на вопрос: «Считаете ли Вы, что просмотренные фильмы/сериалы и телепередачи влияют на Ваше восприятие мира?», 74% респондента ответило положительно. На открытый вопрос о фильме, который оказал наибольшее позитивное влияние, опрошенные подчеркнули такие фильмы как: «Стремление к счастью» (13,8%), «Поймай меня если сможешь» (10,7%), «Зеленая миля» (8,9%), «Вечное сияние чистого разума» (7,2%) и «Шоу Трумана» (4,5%). Согласно результатам исследования аспирантов из университета штата Огайо, некоторые фильмы из списка действительно помогают зрителям почувствовать себя увереннее и мотивируют на успех [3].

Участники опроса, которые потребляли больше позитивного контента, выразили более оптимистичное отношение к жизни, улучшили свои отношения с окружающими людьми и стали более мотивированными к достижению своих целей. Эти результаты подчеркивают важность показа позитивных и вдохновляющих историй в киноиндустрии и телевизионном производстве для формирования позитивного мировоззрения у зрителей.

Выявленные противоположные тенденции можно объяснить индивидуальными различиями между респондентами, к которым относятся возраст, образовательный статус как показатель индивидуально-психологических особенностей. Большинство изменений в зрительских настроениях, обнаруженных после просмотра фильмов и телепередач, сохранились с течением времени.

В целом исследование подтверждает возможность положительного воздействия, как и в случае с улучшением мировосприятия респондентов, но в то же время демонстрирует необходимость учета индивидуальных различий зрителей для достижения желаемых результатов. В частности, различия в отношении перед просмотром фильмов и телепередач, вероятно, являются причинами различий в эффективности воздействия фильмов.

Данные, полученные в результате исследования, могут быть полезны для разработки рекомендаций по созданию качественного контента, способного оказывать положительное воздействие на зрителей. Они также могут быть использованы для разработки программ по психологической поддержке через кинематографию и телевидение, для анализа и предсказания трендов в развитии медиа контента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кто ты российский кинозритель? – Текст: электронный// Федеральный фонд социальной и экономической поддержки отечественной кинематографии: [сайт]. – URL: https://www.fond-kino.ru/news/kto-ty-rossijskij-kinozritel/ (дата обращения: 11.11.2023).

2. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. Prime-Eurosign; St. Петербург, Россия: 2002.

3. Meaningful movies help people cope with life's difficulties // ScienceDaily. URL: https://www.sciencedaily.com/releases/2021/05/210510104345.htm (дата обращения: 11.11.2023).
4. Tina Kubrak Impact of Films: Changes in Young People’s Attitudes after Watching a Movie // Behav Sci (Basel). – 2020. – №10 (5). – С. 86.

Литвинова В.М., Сарафанова Т.В.
Удмуртский государственный аграрный университет, Ижевск, Россия

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДУ

В статье рассматривается явление полисемии в английском языке при обучении студентов перевода в системе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» Основное внимание уделяется лексической многозначности слов. Также в статье рассмотрены трудности перевода «Ложных друзей переводчика» и возможности перевода данной категории слов в текстах научного содержания. Приводится анализ слов, выступающих в роли «ложных друзей переводчика» и определяется их значение при отсутствии русской параллели.

Ключевые слова: многозначность, языковое и внеязыковое содержание, контекст, лексическая полисемия, смысловая возможность, «ложные друзья переводчика»; интернациональная лексика; контекст.

При обучении студентов Удмуртского государственного аграрного университета, обучающихся по программе переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» большое внимание уделяется трудностям, возникающим при переводе текстов профессиональной направленности. К таким трудностям, в частности, относится перевод слов, обладающих многозначностью и группе слов, определяемых как «ложные друзья переводчика».

Цель исследования: рассмотреть перевод слов с широким диапазоном значений в английских предложениях, а также провести анализ слов, выступающих в роли «ложных друзей переводчика» и определить их значение при отсутствии русской параллели.

Задача исследования: провести анализ примеров данных категорий лексики.

Как известно, в английском языке существуют слова, которые имеют больше одного значения. Данное явление называется полисемией, или многозначностью слов. Как элемент речи слово выражает отдельное понятие, но может иметь одно или несколько значений. При изучении иностранного языка мы сталкиваемся с таким явлением как полисемия или многозначность, при котором слово меняет своё значение в зависимости от контекста и ситуации.

Это вызывает определенные трудности при переводе слов или предложений с одного языка на другой. Слово «полисемия» происходит от латинских слов *poly*

«много» и *sema* «знак», что означает наличие у языковой единицы более одного значения при условии семантической связи между ними или переноса общих либо смежных признаков или функций с одного денотата на другой [2].

В лексикологии выделяют грамматическую и лексическую полисемию, а также полисемию морфем. Наиболее широкое распространение имеет лексическая полисемия, то есть способность одного слова обозначать разные предметы и явления действительности в зависимости от контекста, в котором оно употребляется. Полисемия – достаточно распространенное явление для многих европейских языков, поэтому при определении задачи на перевод слов с широким диапазоном значений, необходимо определить все словарные значения искомой лексической единицы. Значение данных слов состоит из единства языкового и внеязыкового содержания, то есть конкретного контекста, при этом, оно, сохраняя свою устойчивость и постоянство, формирует правильное представление смысловых возможностей.

В русском языке слово, оставаясь одной и той, же частью речи, хотя при этом может иметь разные значения. Например, слово «*ключ»*. У него есть два значения – «*родник*» и *«приспособление для отпирания-запирания».*

Данное слово является только существительным. В английском же языке одно и то же слово может быть трансформировано в любую часть речи (существительное, прилагательное, глагол, причастие). И только контекст или положение слова в предложении дает понимание, какой частью речи оно является. В процессе обучения студентам предлагается достаточно большой объем слов данной категории.

В качестве примера можно привести слово *treat*. Его словарные значения являются следующими [4]: 1) глагол – *обращаться, обходиться; относиться, рассматривать; рассматривать, обсуждать (вопрос); лечить; подвергать воздействию, обрабатывать; угощать, доставлять удовольствие.*

2) существительное – *удовольствие, наслаждение; угощение.*

Исходя из контекста и определения части речи данного слова, студентами был выполнен перевод следующих предложений:

1. Don’t *treat* me as a child. Не *относись* ко мне как к ребёнку.

2. He is *treated* with much respect.К нему *относятся* с большим уважением.

3. It was difficult to *treat* patients because of a shortage of medicine.*Лечить* больных было так трудно из-за нехватки лекарств.

4. I *treated* myself to a new dress.Я *побаловала* себя новым платьем.

5. She *treats* everything I say as a joke.Мои слова она *воспринимает* как шутку.

6. I don’t know why he stays with her – she *treats* him like a dog.Я не знаю, почему он остаётся с ней – она *обращается* с ним как с собакой.

7. They usually *treat* this substance with acid. Обычно это вещество *обрабатывают* кислотой.

8. She *treated* her sister to a good dinner.Она *угостила* сестру хорошим обедом.

9. He *treated* the subject thoroughly.Он основательно *подошёл* к этому вопросу.

10. It is a great *treat* to me to be in thecountry. Для меня огромное *удовольствие* быть в деревне.

11. The café serves an assortment of gourmet *treats*.В кафе представлен ассортимент изысканных *угощений*.

«Ложные друзья переводчика» систематически встречаются в переводах текстов специального содержания. «Хотя словосочетание «ложные друзья переводчика» и длинно, но не имеет равного и более краткого эквивалента; оно как бы напоминает, какие ловушки ожидают всех, кто имеет дело с разными языками» [1]. Данная категория слов достаточно большая и разношерстная категория. К этой группе относится интернациональная лексика, псевдоинтернационализмы, паронимы, межязыковые аналогизмы. Наибольшую трудность при переводе, относящихся к категории «ложных друзей переводчика», составляют интернационализмы. Интернациональные параллели характеризуются общностью смысловой структуры и поэтому легко отождествляются при переводе. Однако в результате таких отождествлений нередко возникают ложные эквиваленты, поскольку наряду с общностью в их смысловых структурах имеются и существенные различия, о которых переводчик часто забывает.

Интернационализмы – это слова, встречающиеся в ряде языков и обладающие в той или иной степени фонетическим, грамматическим и семантическим сходством. Интернациональная лексика научно-технических текстов включает как терминологические, так и нетерминологические лексические единицы. Интернационализмы составляют примерно 50% всех полнозначных слов в научных текстах. Можно отметить положительную роль интернационализмов при переводе, поскольку нередко они способствуют первичному оформлению мысли на языке перевода, даже если и не сохраняются затем как подходящие в данном случае речевые переводные эквиваленты. Однако нередки случаи, когда ввиду несоответствия значений параллельных интернационализмов возникают существенные смысловые и стилистические искажения при их буквальном переводе. Таким образом, интернационализмы могут выступать как в роли «подлинных друзей переводчика», так и в роли «ложных друзей переводчика». Следует отметить, что в большинстве случаев расхождения в значениях англо-русских аналогизмах имеет контекст.

В случае общенаучных параллельных интернационализмов наблюдаются существенные расхождения смыслового содержания. Практически все английские общенаучные интернационализмы многозначны. По сравнению с русскими интернационализмами они обладают более широким объемом значений. Нередко одно или несколько значений английского общенаучного интернационализма полностью совпадают с параллельным русским, а остальные значения расходятся. Для анализа данной группы лексики при изучении научно-технических текстов, мы предлагаем студентам материалы, содержащих слова данной группы. В частности, анализируется следующая лексика:

Accurate. В специальных текстах это прилагательное употребляется в таких ситуациях, в которых передача его русской параллелью «аккуратный» практически исключается. Например: *accurate results – «точные результаты»;*

Critical может переводиться как русской параллелью «критический», так и выступать в других значениях, которые у русской параллели отсутствуют.

Студентам предлагается работа со словарем [4], где зарегистрированы следующие эквиваленты лексико-семантических вариантов английского прилагательного *critical*:

1. критический; 2. решающий, переломный, критический; 3. опасный, рискованный, критический, угрожающий; 4. осуждающий, критикующий; разборчивый, требовательный; 5. дефицитный; крайне необходимый; нормируемый; 6. критический; граничный.

Определяется, что не все словарные варианты значений английского прилагательного совпадают с русским. Студентам разъясняется, что в научных текстах помимо значения «критический» регистрируются варианты значений, не зафиксированные в БАРСе. Они передаются следующими эквивалентами, отсутствующими в словарях: *важный, главный, основной, значительный*, *существенный, решающий*, *определяющий, ответственный, первостепенный, принципиальный*, *необходимый, ключевой* и некоторыми другими. На основании этого студентами, исходя из контекста, подбирается правильный вариант перевода.

Интернационализмы *original* и *originally* переводчик нередко переводятся как «оригинальный» и «оригинально», например, *original solution* – «оригинальное решение» (вместо «первоначальное решение») или *was originally developed for* – «было оригинально развито для» вместо «было первоначально развито для».

Как английская, так и русская параллель имеют значение «оригинальный» (своеобразный), однако значение «первоначальный» у русской параллели отсутствует, а для английской является характерной.

При передаче слов *original* и *originally* на русский язык часто переносится привычное значение своего родного слова на иностранное, которое, тем временем, выступает совсем в другом значении (в нашем случае «первоначальный»). В результате информационное содержание оригинала искажается: «оригинальный» и «первоначальный» – разные по значениям слова русского языка.

Приведем еще один пример, где в качестве переводного эквивалента прилагательного *dramatic* дается его русский аналог: *«the effect is not as dramatic as*» – «эффект не такой драматичный, как» (вместо «сильный»), *dramatic price declines* – «драматическое снижение цен» (вместо «значительное»).

При анализе текста «*An inventory of adjuvants used for vassination in horses: the present and the future*» [5] было выявлено следующее интересное сочетание: *pioneering work,* которое должно быть переведено не как «пионерская работа», а как «основополагающая» или «фундаментальная работа».

Совершенно очевидно, что глагол *to pioneer* и прилагательное *pioneering* своей русской параллелью переводиться не должны. Особенностью глагола *to pioneer* является его использование для обозначения осуществления какого-либо действия впервые, например, *pioneer the concept* – «впервые выдвигать идею», *pioneer the use* – «впервые применять». Для прилагательного *pioneering* рекомендуется использовать русские эквиваленты «основополагающий», «первый», например, *pioneering work* – «основополагающая (первая, фундаментальная) работа». Таким образом, чтобы избежать ошибок, следует использовать русские общенаучные неинтернациональные слова.

Если английские интернациональные термины при переводе на русский язык часто заменяются соответствующими русскими интернациональными аналогами, то этого нельзя сказать об английских общенаучных интернациональных словах. При переводе на русский язык они, как правило, заменяются русскими неинтернациональными словами, происходит деинтернационализация их значений. Если при переводе английского общенаучного интернационализма переводчик использует соответствующее русское интернациональное слово, то это часто приводит к ложным отождествлениям. Деинтернационализация значений проявляется в замене английского общенаучного интернационализма русским неинтернациональным общенаучным словом.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

При переводе научных текстов, в которых встречаются «ложные друзья переводчика», при выборе аналога в переводе, следует исходить из требований контекста. Это значительно повышает качество выполняемых переводов. Также на основе переводческого анализа и подбора вариантного соответствия студенты приходят к правильному пониманию, какой частью речи является многозначное слово, и выполняют правильный перевод также в зависимости от контекста. Кроме того, посредством подобного анализа «…происходит взаимодействие личности с межкультурным пространством, осознание различного и схожего в родной и иноязычной культуре, формируется и развивается национально-культурная самоидентификация, усваиваются нормы позитивного отношения к различным культурам» [3: 84].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акуленко В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка // Харьков. Изд-во Харьковского университета, 1972. – 215 с.

2.Гурова Ю. И. Информационная энтропия языка // Вопросы культурологии. М.: Панорама, 2012. – Вып. 7. – С. 33–40.

3.Литвинова В. М., Сарафанова Т. В. Мультимедийные технологии в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // Психолого-педагогический поиск, 2021. – № 1 (57). – С. 81–89.

4. Мюллер В. К. Англо-русский словарь. М.: Советская энциклопедия, 1969. – 912 с.

5. Carnet F, Perrin-Cocon L, Paillot R, Lotteau V, Pronost S, Vidalain PO. An inventory of adjuvants used for vaccination in horses: the past, the present and the future. Vet Res. 2023 Mar 2;54(1):18. URL: https://-pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36864517 (дата обращения 22.03.23).

Медведева Т.С., Шкабарева А.С.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА *SAVOIR VIVRE* ВО ФРАНЦУЗСКИХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛАХ

Объектом изучения является концепт *savoir vivre* во французской лингвокультуре. Цель статьи – анализ функционирования репрезентантов данного концепта в текстах из современных глянцевых журналов Madame le Figaro, Elle, Paris Capitale. Актуальность исследования обусловлена важностью изучения этноспецифических концептов с целью оптимизации межкультурной коммуникации. В исследовании использовались элементы концептуального анализа и контекстуальный анализ. По данным специального исследования, основными признаками концепта *savoir vivre* являются «удовольствие», «хороший тон и вежливость», «такт», «галантность». В результате контекстуального анализа материала было установлено, что наиболее частотными являются следующие репрезентанты концепта: *délicatesse, education, élégance, plaisir, politesse, manière*. Наше исследование приводит к выводу, что концепт *savoir-vivre* трансформируется с течением времени, однако остается значимым в современной французской лингвокультуре, о чем свидетельствуют итоги анализа современных глянцевых журналов.

Ключевые слова: этноспецифический концепт, savoir vivre, французская лингвокультура, языковая репрезентация, глянцевые журналы.

Изучение этноспецифических концептов не теряет актуальности в наше время, поскольку позволяет осмыслить специфику отдельных лингвокультур и оптимизировать межкультурную коммуникацию представителей разных народов. Целью данной статьи является представление функционирования репрезентантов концепта *savoir vivre* во французской лингвокультуре на материале анализа текстов из современных глянцевых журналов.

В нашей статье мы опираемся на позицию сторонников лингвокультурологического подхода к исследованиям концепта, которые рассматривают концепт как мыслительную единицу, принадлежащую не индивиду, а группе людей, объединенных по национальному признаку. Данный подход прослеживается в трудах известных ученых – В. И. Карасика, И. А. Стернина и др.

Изучаемому концепту посвящено специальное исследование Э. В. Грабаровой, которая во французском сознании выделяет два тесно

взаимосвязанных концепта – *savoir vivre* и *le savoir vivre*. Автор рассматривает концепт *savoir vivre* во французской лингвокультуре и его русские соответствия. Работа выполнена в русле лингвокультурологического моделирования концептов, где предметом исследования является вербальное воплощение концепта во французском и русском языковом сознании и коммуникативном поведении [2: 5]. Ответы франкоговорящих информантов, иллюстрирующие их понимание концепта *savoir vivre*, были разделены на две группы: 1) «получение удовольствия» и 2) «знание и соблюдение правил хорошего тона, этикета» [1: 45].

По данным этого исследования, концепт *savoir vivre* вербально выражается как группа слов, объединенная признаковым комплексом «получать удовольствие от жизни». Специфика этого концепта заключается в том, что данный признаковый комплекс не образует тематической группы слов, а представляет собой кластерное образование, в котором выделяются значения «удовольствие», «хороший тон и вежливость», «такт», «галантность» [2: 9].

О. Н. Батюшина при изучении социолингвистического содержания французских справочных изданий выявила содержание концептов *savoir vivre, politesse* и *civilite* во французском языке [3: 4]. Автор отмечает, что повседневное общение, которое, на первый взгляд, может показаться спонтанным, регулируется кодексом поведения, который часто называют обычаями (les usages), вежливостью (la politesse) или правилами хорошего тона (le savoir vivre) [3: 8].

Французские ученые также внесли свой вклад в изучение данного концепта. П. Бурдье рассматривает «принцип отличия» как основополагающий для социального деления общества. В данном контексте *savoir vivre,* как определенный стиль жизни, выступает в качестве маркера, отличительного признака принадлежности к привилегированным слоям общества. Группа ученых из исследовательского центра коммуникации и дидактики г. Клермон-Ферран под руководством А. Монтандона в своих работах прослеживает историю и эволюцию идей и терминов, выражающих правила хорошего тона и содержащихся в специальных трактатах – так называемых «traites de politesse». С точки зрения Д. Пикар, правила вежливости выполняют две основные функции: функцию идентификации, позволяющую причислить человека к определенной социальной категории (пол, профессия, социальное положение), и функцию, регулирующую взаимоотношения в обществе (построение отношений с другими людьми) [3: 8–9].

Три концепта *savoir vivre, politesse* и *civilite* являются этноспецифическими концептами французской лингвокультуры. Они отражают двойственность самого понятия «вежливость» во французской кудьтуре, которое может восприниматься как достоинство, добродетель или как социальная маска, используемая для корыстных целей. С XIX в. и по настоящее время понятие «вежливость» во французском языке представлено концептами *savoir vivre* и *politesse*. Однако автор отмечает, что концепт *savoir vivre* является социально маркированным и характеризует поведение высших слоев общества, которые

в своем стремлении быть отличаться от других социальных групп часто проявляют высокомерие. Именно поэтому в определенных контекстах термин *savoir vivre* может принимать и негативный оттенок [3: 10].

В нашем исследовании был проведен анализ имени концепта *savoir-vivre* на основе дефиниций в толковых словарях современного французского языка. В результате нами был выявлен ряд частотных концептуальных признаков: *règles de la politesse* (правила вежливости), *en société* (в обществе), *monde* (мир), *social et culturel* (общество и культура), *la vie sociale* (общественная жизнь). Менее частотными являются: *élevé* (воспитанный) и *plaisir* (удовольствие). На основе анализа определений была составлена обобщенная дефиниция имени концепта *savoir-vivre*: знание правил вежливости, принятых в обществе и следование им; знание, как жить порядочно и в удовольствие [Larousse] [4], [Le Rober] [5], [TLFi – Le Trésor de Langue Française infomatisé] [6], [lintern@ute] [7].

По данным специального исследования, основными признаками концепта являются «удовольствие», «хороший тон и вежливость», «такт», «галантность» [2: 9]. Анализ синонимических словарей французского языка позволил выявить лексические единицы, соотносящиеся с ядерными значениями *savoir vivre*; из них наиболее близкими к ядру значениями рассматриваемого концепта представляются следующие: *politesse, tact, bienseance, civilite, convenance, courtoisie, delicatesse, usage, education, decence* [2: 14].

В соответствии с поставленной целью нами были проанализированы 127 текстов из современных глянцевых журналов Madame le Figaro [8], Elle [9], Paris Capitale [10], содержащих репрезентанты концепта *savoir-vivre*. Анализ показывает, что наиболее частотны следующие репрезентанты концепта: *délicatesse, education, élégance, plaisir, politesse, manière*.

Рассмотрим самые частотные репрезентанты исследуемого концепта. В проведенном анализе репрезентантов в современных статьях из глянцевых модных журналов самый частотный репрезентант – *élégance*, который используется в нескольких значениях. Первое значение актуализируется в текстах как «эстетическое качество того, что гармонично, изящно в своей простоте». *L'élégance de la sandale* (элегантность сандалии) [8]. *54 tenues et 13 accessoires mêlant confort et élégance coloreront leurs photos de souvenirs de vacances* (54 наряда и 13 аксессуаров, сочетающих в себе комфорт и элегантность, украсят фотографии на память об отпуске) [8]. *Un bijou façon diamant vient s'ajouter à ses branches, et lui confère caractère et élégance* (Украшение в виде бриллианта с дополняющими его ветвями, придает ему характер и элегантность) [9].

Второе значение репрезентанта – «хороший вкус у человека, проявляющий личный стиль в одежде, украшениях». *La marque créée en 2010 a conçu un vestiaire sans entraves, mêlant élégance et raffinement* (Бренд, основанный в 2010 году, разработал гардероб без ограничений, сочетающий элегантность и изысканность) [8]. *Fabriqué en Italie et imaginé en sept couleurs par Marco de Vincenzo, directeur de la création de l'enseigne, décliné en petit ou en grand modèle,*

porté à la main, en bandoulière ou à l'épaule, le sac en cuir de veau fait figure de trait d'union entre praticité et élégance (Сделанная в Италии и разработанная в семи цветах Marco de Vincenzo, креативным директором бренда, доступная в маленьких и больших моделях сумка из телячьей кожи представляет собой связующее звено между практичностью и элегантностью, которую можно носить в руке, через тело или на плече) [10].

Третье значение связано с «манерами, которые показывают моральное или интеллектуальное превосходство». «*Sa personnalité généreuse, son élégance singulière et son charisme correspondent parfaitement aux valeurs de notre Maison» explique d'ailleurs Romain Spitzer, président de Givenchy Parfums, dans le communiqué annonçant la nomination de la comédienne* («Ее щедрая индивидуальность, исключительная элегантность и харизма идеально соответствуют ценностям нашего дома», - объясняет Ромен Спитцер, президент парфюмерной компании Givenchy, в заявлении, объявляющем о назначении актрисы) [9].

Проведя анализ репрезентанта *délicatesse* в материале исследования, мы отметили, что он используется в двух значениях. Одно значение относится к «качеству предмета как тонкого, изящного, нежного и деликатного». В глянцевых журналах встречаются следующие контексты: *La capsule associe ses designs délicats aux tissus modernes issus de la technologique de tricotage 3D de la marque Uniqlo* (Капсула сочетает в себе изысканный дизайн с современными тканями, созданными по технологии 3D-вязания от бренда Uniqlo*)* [8]. *Les délicatesses dorées de Maison Floret* (Золотые нежности Maison Floret) [8]. *On découvre la douce odeur des fleurs de freesia et une note de safran qui donne au flacon une couleur délicatement orangée* (Мы чувствуем сладкий запах цветов фрезии и нотку шафрана, придающую флакону нежно-оранжевый цвет) [8]. *Guillaume Flavigny a su créer un parfum qui oscille entre délicates fraîcheurs et effluves solaires* (*Guillaume Flavigny* сумел создать аромат, который колеблется между нежной свежестью и солнечными ароматами) [8]. *Out les tenues sportives et basiques, la victoire est au style et à la délicatesse* (Между спортивной и простой одежды победа за стилем и изысканностью) [8]. Другое значение связано с «моральной способностью человека тонко чувствовать и проявлять чувствительность в отношениях с другими людьми». *La délicate question de l'uniforme militaire s'était déjà posée lors des funérailles du prince Philip en avril 2021* (Деликатный вопрос о военной форме уже поднимался на похоронах принца Филиппа в апреле 2021 года) [9].

В материале исследования частотным является репрезентант концепта *plaisir*. В изученном материале актуализируются два схожих между собой значения. Первое значение связано с «удовольствием от чего-либо, вызванного вещью, предметом», второе связано с «удовольствием от того, что может вызвать приятные эмоции или ощущения от производимого какого-либо действия». Например, *Le lieu proposera aussi les modèles originaux en exposition, pour allier plaisir des yeux et des papilles* (На выставке также будут представлены оригинальные модели, сочетающие в себе удовольствие как для глаз, так и для

вкусовых рецепторов) [8]. *Nouveaux designs et coloris seront présentés dans cet écrin qui vous donnera sûrement envie de prolonger le plaisir en ramenant un sac Lola à la maison* (На этой витрине будут представлены новые дизайны и цвета сумок, которые наверняка заставят вас захотеть продлить удовольствие, принеся домой сумку от Lola) [8]. *Je ne peux pas croire qu'il s'agisse de notre troisième collaboration avec Levi's, cela résume tout le plaisir que nous avons à travailler ensemble* (Я не могу поверить, что это наше третье сотрудничество с Levi's, в нем воплощено все удовольствие, которое мы получаем от совместной работы) [9].

Репрезентант концепта *education* реализует в изученных текстах также два значения. Первым является «средства, необходимые для обеспечения становления и развития человека»: *Elle incarne ainsi le projet Goals, auquel l'entreprise ibérique consacrera 500.000 euros, durera deux ans, avec pour objectif de garantir un accès à l'éducation et au sport à plus de 4000 enfants au Bangladesh* (Таким образом, Elle воплощает проект "цели", на который иберийская компания выделит 500 000 евро, который продлится два года с целью гарантировать доступ к образованию и спорту более чем 4000 детей в Бангладеш) [8]. Второе значение репрезентанта *education* – «знания и применение обычаев общества». *Je suis très attaché à la transmission des savoirs et au rôle central de l'éducation* (Я очень верен передаче знаний и центральной роли образования) [9]. *Mango s'engage aux côtés d'Alexia Putellas pour l'éducation au Bangladesh* (Манго сотрудничает с Алексией Путеллас в области образования в Бангладеш) [10].

На основании нашего исследования можно утверждать, что концепт *savoir vivre* в современной интерпретации в модных глянцевых журналах не ярко выражен, но изученные контексты демонстрируют концептуальные признаки: *удовольствие, деликатность, элегантность, изящество, образование и образованность*.

Подводя итоги нашего исследования, можно сделать следующий вывод: концепт *savoir vivre* трансформируется с течением времени, однако не теряет своей значимости в современной французской лингвокультуре, о чем свидетельствуют итоги анализа современных глянцевых журналов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коллективная монография: Иная ментальность / Карасик В. И., Прохвачева О. Г., Зубкова Я. В., Грабарова Э. В. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/2006-03-008-inaya-mentalnost-karasik-v-i-prohvacheva-o-g-zubkova-ya-v-grabova-ya-v-m-gnozis-2005-352-s

2. Концепт savoir vivre во французской лингвокультуре и его русские соответствия [Электронный ресурс] / Э. В. Грабарова. – URL: // https://www.dissercat.com/content/kontsept-savoir-vivre-vo-frantsuzskoi-lingvokulture-i-ego-russkie-sootvetstviya//

3. Социолингвистическое содержание французских справочных изданий (на материале выражений вежливости) [Электронный ресурс]. URL: // https://www.dissercat.com/content/sotsiolingvisticheskoe-soderzhanie-frantsuzskikh-spravochnykh-izdanii-na-materiale-vyrazhen-0

4. Larousse [Электронный ресурс] / URL: // https://www.larousse.fr/
5. Le Grand Robert de la langue française [Электронный ресурс] / URL: // https://dictionnaire.lerobert.com/
6. TLFi – Le Trésor de Langue Française infomatisé [Электронный ресурс] / URL: // http://atilf.atilf.fr/
7. lintern@ute [Электронный ресурс] / URL: // https://www.linternaute.fr/-dictionnaire/fr/
8. Madame le Figaro [Электронный ресурс] / URL: // https://madame.lefigaro.fr/
9. Elle [Электронный ресурс] / URL: // https://www.elle.fr/
10. Paris Capitale [Электронный ресурс] / URL: // https://pariscapitale.com/

Ошанова Е.С.
Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, Ижевск, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТЕНДАП-ВЫСТУПЛЕНИЙ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена изучению немецкого юмористического дискурса. **Цель работы –** выявить наиболее яркие лингвостилистические приемы создания юмористического эффекта в жанре стендап. **Предмет исследования** – лингвостилистические особенности немецкого юмористического дискурса.

Исследования жанра комического и юмора разъясняют особенности юмористического мышления этноса. Таким образом, актуальность работы заключается в необходимости изучения лингвостилистических особенностей современных юмористических жанров.

Анализ работы показывает, что юмор базируется на пародии как важном инструменте создания комического эффекта; тексты стендап-выступлений отличаются преимущественно разговорной лексикой, включающей сленг, вульгаризмы, фразеологизмы и дискурсивы. Тематика немецких юмористических стендап выступлений затрагивает разные стороны жизни немецкого общества.

Ключевые слова: лингвокультурология, юмористический дискурс, жанр стендап, языковые средства

Рассмотрим «Лингвокультурологию», как научную дисциплину, изучающую проблемы взаимодействия языка-культуры-личности, которые считаются в последнее время чрезвычайно актуальными. Как отмечает В. А. Маслова, лингвокультурология – это наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая культуру этноса, отраженную и закрепленную в языке [6: 28]. Согласно определению В. Н. Телия: лингвокультурология – это научная дисциплина, которая изучает материальную культуру и менталитет народа, отраженные в языке [7: 216].

Лингвокультурологическому вопросу изучения юмора посвящены исследования В. И. Карасика [4], А. А. Зализняк [2], Л. П. Ивановой [3]. Изучение юмора как элемента культуры позволяет понять как свою, так и другую культуру, различия в экспликации образов себя и других [4: 436, 441].

Юмористический дискурс характеризует разная система жанров, в основе которых лежит шутка. Необходимо отметить, что жанр стендап является первичным речевым жанром, который может содержать в себе такие жанры юмористического дискурса как сатира, анекдот, пародия и др.

Юмор как объект исследования считается междисциплинарным понятием, так как изучается на стыке когнитивных и лингвистических подходов, проявление которого происходит сначала как понимание сознания (идеи), а затем познание формальных свойств языка. Таким образом, исследования в этой области проводятся для понимания сходств и различий лингвокультур как на локальном уровне образования, так и в представление комического в рамках лингвистического материала [1: 48]. Культурно-языковые механизмы для достижения комического содержания в юмористических дискурсах определяются национальными особенностями культуры и соответствующим социокультурным контекстом, тем самым формируется и развивается социальная реальность этого общества, которая комично и сатирически представлена в юмористических выступлениях [5].

На основании изученных исследований, приходим к выводу, что жанр стендап характеризуется как первичный, так как в основе его лежит жанр шутки. Кроме того, жанр стендап отличается от других жанров тем, что может содержать в себе другие жанры юмористического дискурса, такие как сатира, анекдот, пародия, диалогическая миниатюра и др. в зависимости от характера выступления комика.

Стендап как жанр появился в 40-х годах XX века в Соединенных Штатах Америки, затем в Великобритании и получил распространение во всех странах Европы, в том числе и в Германии.

Что касается формы выступления стендап-комиков, артист стендап-комедии произносит со сцены заранее подготовленный монолог, создавая впечатление импровизации. Он обращается к своему опыту, говорит о том, что волнует конкретно его, что кажется ему смешным, правильным или неправильным, глупым или страшным и т. д. Известный комик Фрэнклин Айе считает, что стендап-комедии – это представление жизненных ситуаций с комической стороны, из которых можно вывести шутки [8].

Следует отметить, что юмористические жанры стремительно развиваются вследствие их развлекательного характера и набирают популярность среди молодежи.

Важно указать, что наибольшее разнообразие языковых средств создания комического эффекта проявляется на лексическом уровне. В настоящей работе рассматриваются такие стилистические фигуры как: алогизм, гипербола, перифраз, пародия, метафора, эпитеты, сравнение, ирония, сарказм, вульгаризмы, сленг, фразеологизмы, дискурсивы.

В качестве материала для исследования были выбраны выступления известного немецкого сатирика Уве Стаймле [9].

Далее рассмотрим употребление лексических средств выразительности в монологах стендап-комика на немецком языке.

Алогизм

Und dann kommen kleine Männer herein und schlagen dich mit Waffeln.

Das Pferd ging zu Besuch.

Гипербола

Und sie tanzten die ganze Nacht, verdammt stundenlang.

Er tanzt und singt gottlich.

Перифраз

Ich brauche ein Glas hochgiftige Flüssigkeit. LA Wasser wird gut.

Метафора

Buddy, sei kein Schwein, bitte.

Эпитеты

*Woher kommt dieses **unglaubliche** Gefühl?*

*Es ist eine sehr **schwierige** Sache.*

*Diese Szene der Vergebung hat mir eine **unglaubliche** Freude bereitet.*

Сравнение

*Denn Jungs sind **wie Hunde**, die darauf warten, aus einem Auto entlassen zu werden.*

*Er ist dumm **wie ein Esel**, ein dummer Esel mit Hängeohren.*

*Die Luft ist sauber und frisch, **wie der Kuss** eines Babys.*

Eine Kamera so klein wie eine Kreditkarte.

Ирония

Wie klug von dir, es verloren zu haben.

Sie war eine charmante alte Dame mit einem schlammigen Gesicht.

Hi, ich bin Christ und ich bin ein deutscher Komiker! Oh, ich sehe, dass Sie nichts Lustiges mehr von mir erwarten. Nicht beängstigend, ich werde einfach mein Bestes geben!

Danke, Freund, es hat mir seeeeehr geholfen.

Сарказм

Ich habe keine Eltern, von denen ich weiß.

Sie hassen Unternehmen? Das solltest du mit deinem Iphone twiten.

Ich kann nicht mit einem Mann befreundet sein, der kein Bier trinkt!

Ich sehe so schlecht aus, als hatte ich heute Morgen Stecker.

Вульгаризмы

*Weil man sich mit menschlicher Kommunikation nicht wirklich **f*cken** lässt.*

*Du gehst mir **auf die Eier**!*

*Was macht das **beschissene** Kind mit den armen Frauen?*

Ihr, Bastarde, gehen hier raus.

Сленг

Na, was geht ab? Läuft's?

Er hat den lieben langen Tag gepennt!

Heraus damit!

Was geht denn? Tschüssie.

Междометия

Встретились такие междометия как *ah, ehm, hmm, uff, tja, ups.*

***Ups**… Entschuldigen, Mutti.*

***Tja**, das war ja zu erwarten.*

Фразеологизмы

Er ist armes Schwein!

Sie ist wie eine böse Sieben.

Alles hat sein Mass.

Лексические повторы

*Du schleichst dich heute Nacht hier rein, **junge Leute**, und ich muss sagen, ich mag keine **jungen Leute**, weißt du.*

«*Ich kann nicht, ich kann nicht, ich kann nicht mehr…*»

*Mir ist langweilig, mir ist **langweilig**, mir ist **langweilig**, du bist **langweilig**?*

Градация

*Lassen Sie uns zu **Mittag essen, zwei Mittagessen, Abendessen, ein Buffet**.*

Дискурсивы

В немецкоязычных монологах были использованы такие дискурсивы как: *also, mal, wie, so, oder, uff, find ich, nicht wahr?, wirklich.*

*Sie können nicht **wirklich** damit umgehen.*

***Na gut**, dann gehe ich.*

*Du bekommst dieses ozeanische Gefühl, **nicht wahr**?*

Авторские неологзимы

*Warum kannst du die Uhr nicht hochheben, wenn du sie fallen lässt? Weil du kein **Urheberrecht** hast.*

*Sie sind nur **Wohlstandsmüll**!*

*Wir tranken Whisky an der **Raucherkneipe**, rauchten Zigarren und führten Gespräche.*

*Dies ist die beste **App-zocke**, die ich gesehen habe.*

***Unkaputtbar**, hier werden Sie geholfen.*

Исходя из анализа текстов стендап-выступлений на немецком языке, можно сделать вывод, что основными лексическими приемами создания комического эффекта в стендап-комедии на немецком языке являются ирония, сарказм, сравнение. Зачастую авторы комических текстов обращаются к иронии и сарказму с целью высмеивания своих и чужих недостатков или подшучивания над аудиторией в зале.

Кроме того, были обнаружены такие лексические средства как алогизм, гипербола, перифраз и градация, но в меньшем количестве.

В просмотренных материалах не были обнаружены такие средства как каламбур, олицетворение и аллегория.

Тексты монологов представлены разговорной лексикой, включая значительное количество вульгаризмов, сленга и фразеологизмов.

Кроме того, нельзя не отметить частое употребление лексических повторов, которые акцентируют внимание слушателя на значительных, по мнению комика, местах.

Что касается дискурсивов, самыми распространенными из них оказались *wirklich, wie, so, nicht war*. Так, в одном из монологов, дискурсив *so* был употреблен 12 раз в течение 5-минутного выступления.

В стендап-выступлениях представлено большое количество авторских неологизмов, создающих комичный эффект. Данные языковые средства выступают яркими «выразителями» эмоционально-оценочного отношения, что свидетельствует о значимости данных языковых средств для восприятия актуальной картины мира.

Таким образом, шутить в немецком языке сложнее, так как в этом языке меньше двусмысленности, а грамматический строй языка предполагает точность высказывания.

Что касается социальных представлений, позиционирующих немецкий народ как серьезный, занятый и не понимающий шуток, то стоит сказать, что немцы ценят юмор, так как в Германии существует богатая смеховая культура, основанная на многовековой истории и традициях.

В заключение необходимо отметить, что в каждой лингвокультуре присутствуют индивидуальные особенности проявления комического эффекта. Таким образом, представленные в анализе языковые средства позволяют лучше понять немецкую культуру, а именно юмор как неотъемлемую часть фольклора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. М.: Юнити-Дана, 2003. 297 с.

2. Зализняк А. А. Лингвокультурологические аспекты комического (к постановке проблемы) // Логический анализ языка: языковые механизмы комизма / Российская акад. наук, Ин-т языкознания; отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М.: Индрик, 2007. С. 554–557.

3. Иванова Л. П. Лингвокультурологические аспекты комического (к постановке проблемы) Логический анализ языка: языковые механизмы комизма / Российская акад. наук, Ин-т языкознания; отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Индрик, 2007. С. 560–569.

4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

5. Кулинич М. А. Лингвокультурология юмора. Самара: СамГПУ, 1999. 180 с.

6. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 208 с.

7. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 284 с.

8. Ajaye F. Comic Insights: the art of stand-up comedy/ Los Angeles: Silman-James Press, 2002. 289 p.

9. Uwe Steimle Youtube. URL:https://www.youtube.com/c/SteimlesWelt (Дата обращения: 25.09.2023)

Пирогова Н.Г.

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, Санкт-Петербург, Россия

TEACHING ENGLISH ACROSS CULTURES

There are many opinions about language, culture, and language teaching. People from various backgrounds need a language that allows them to socialize with each other. Learning a second language means more than just memorizing vocabulary or grammar. Intercultural competence is getting more importance. The paper explores English as an international language (EIL), the role of non-native English-speaking teachers (NNESTs), and approaches to teaching culture for different global contexts.

Keywords: cross-cultural communication, non-native speaker, culture, English language instruction, intercultural competence, students.

There are many people who speak English all over the world. One might assume that English is the most widely spoken language in the world. However, that is not the case. Mandarin (a language spoken by many people in China) has the most native speakers (L1- first language). What makes English unique is the number of speakers who are non-native English speakers (L2 - second language). With the growing number of English learners, the approach of teaching English as an International Language (EIL) has become more and more important in recent years. This raises the question of how we should teach culture. Is it important for EIL learners to learn about native English speakers' cultures? Whose cultures should we teach?

In order to answer these questions, it is important to examine what role culture plays in language teaching. Obviously, it is present in many words and expressions that are specific to certain cultures. For example, the expression yellow journalism, which is a type of journalism that uses sensational headlines instead of well-researched news to sell more newspapers, is a US term that would have no special meaning for an EIL learner in other cultures. There are also cultural differences between spoken and written language in social context. For example, the way business communication is written or certain essays are composed is different from culture to culture. It is, therefore, very important to keep these differences in mind when designing a curriculum (plan of what to teach in a course or program) or textbooks for EIL learners.

A global language is a language that is spoken in countries all over the world [3]. It holds a special place within their communities, even though there may be few (or no) native language or first language (L1) speakers. Crystal established that English is used as either a first (L1) or second (L2) language in various contexts by people of all different nationalities on every continent [2].

English is the language of science and technology globally. It is often the language used in international organizations, media, international travel, and the Internet [2].

Kachru explained English use as it expands outwards from countries where it is the primary language of the country [4]. Inner circle: English is the primary language of the country Outer circle: English serves as a second language in a multilingual country Expanding circle: English is widely studied as a foreign language. Today, English is used worldwide as an international language by inner, outer, and expanding circle countries.

In the past, English was associated with the culture of inner circle countries. Now we know that it is an international language with speakers across the globe. English belongs to the world, and includes the cultures of its many speakers.

Let us look at implications for teaching culture in the foreign language classroom. Since a language belongs to its users, interculturalism instead of biculturalism should be the goal. Learners do not have to adopt or accept the ideas and behaviors of Inner Circle countries to use English. They can learn English through many cultures [6: 94].

English language instructors should enable speakers to share with others their ideas and culture in cross-cultural interactions and create a sphere of interculturality [5]. In this sphere, or intercultural place, students need to learn about another culture. Learners need to reflect on their own culture in relation to others. Kramsch emphasizes teaching culture as difference [5].

It is important to mention that within each culture there are differences related to age, gender, regional origin, ethnic background, and social class. People from the same country or language groups will not necessarily have the same cultural beliefs, values or ways of doing things

There are three levels of culture that we should consider when making decisions about curriculum design and instructional materials for EIL learners. Teaching English as a second language authentically means including a variety of cultural materials. McKay identified the following types of cultural materials:

3. Source culture materials
4. Target culture materials
5. International culture materials [7].

Source culture materials deal with the use of students' own culture as content. Teachers can draw on learners' own culture (source culture) in English. For example, a teacher in Russia might use Maslenitsa Festival to talk about traditions.

Target culture materials have to do with the use of culture of a country where English is spoken as a first language (L1). Teachers can teach the culture of certain countries where English is spoken as a native language (target culture). For example, a teacher might use Halloween (an American tradition) as an example when teaching about scary ideas.

International culture materials deal with the the use of a variety of cultures in English and non-English speaking countries around the world. Teachers can include different cultures from all over the world (international target culture).

This new understanding of English as an international language changes the role of non-native English speaking teachers (NNESTs).

McKay states: “The evidence clearly suggests that the use of EIL will continue to grow, an international language that belongs, not just to native speakers, but to all of

its users. Given this shift in ownership, the time has come for decisions regarding teaching goals and approaches to be given to local educators so that they can take their rightful place as valid users of English. For, in the end, they are in the best position to understand what their students need to know, and to encourage them to learn and use English fully to participate in our growing global community." [6].

Nowadays non-native English-speakers outnumber native-speakers. People use English as a second or additional language, largely to communicate with other second language users who have different cultures and languages. English is the language most widely taught as a foreign language in over 100 countries and almost a quarter of the world's population is already fluent or competent in English [2].

It is important to mention that culture is not the same as a a nation [1]. This is crucial and has often been understood in the past. In fact, there is a strong evidence that there are more differences within nations than between nations. Consequently, we suggest a different approach: a culture is any group of people who share certain things, such as values, ways of behaviour or communication (the technical term is "discourse communties"). Each person belongs to several cultures, such as age group, national and professional cultures and many other.

Although intercultural competence and language competence are sometimes seen as two different concepts, there is no need to teach language, particularly English, and cross-cultural competence separately. Students learn a foreign language in order to communicate with other speakers of the language. These are likely to be not from their culture, so learners need intercultural competence as well as grammar and vocabulary in order to socialize with them. As English has become lingua franca, learners will not be communicating in English with native speakers but with speakers of many other languages, who will have their cultural backgrounds.

Undoubtedly, when students start to learn a language, they have to study pronunciation, vocabulary and grammar. Learners will make mistakes in these while they are studying. Nevertheless, these mistakes are not so important as mistakes in, for example, politeness which prevent a long-lasting and trustful relationships. Students and teachers should keep in mind that language mistakes (in vocabulary, for example) are important if they lead to misunderstanding, offence or unintentional amusement.

The development of English as lingua franca and global developments mean that many people, especially young people, will deal with other cultures. This will lead to more awareness of and better understanding for other cultures and the ability to communicate efficiently with people from these cultures.

To summarize, people (both native speakers and those whose L1 is not English) have 'mixed feelings' about English becoming a global language. Since nobody owns it any more or everyone who has learned it now owns it, they have a right to use it in the way they want. In a global sense, an educational goal of English language instruction is to enable speakers to communicate their ideas and culture to others.

It is important to emphasize that teachers should decide which approach to use. Teachers are the ones who can determine what is best for their students. However, we should keep in mind that learners may use English for many purposes and contexts in their lives, so learning about all cultures in all three levels can be helpful.

REFERENCES

1. Goshgarian G. Exploring Language. Longman, 2010.

2. Cortazzi M., Jin L. Cultural Mirrors: Materials and methods in the EFL classroom / Culture in second language teaching. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1999. P. 196 – 219.

3. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge University Press, 1997.

4. Kachru B. B. Standard, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle / English in the world: Teaching and learning the Language and Literatures, 1985.

5. Kramsch C. Culture and Context in English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.

6. McKay S. L. Teaching English as an International Language. Oxford, 2002.

7. McKay S. L. The cultural basis of teaching English as an international language / TESOL Matters, 2003. 13(4). P. 1–4.

Сахипкарамова Н.И., Русанова И.Ю., Исмагилова А.Ф.

Удмуртский государственный аграрный университет, Ижевск, Россия

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ СЦЕНИЧЕСКИХ ИМЕН АРТИСТОВ, ИСПОЛНЯЮЩИХ МУЗЫКУ В ЖАНРЕ K-POP

Приводится анализ способов создания сценических имен / псевдонимов артистов, исполняющих музыку в жанре k-pop, с целью выявления основных моделей. Псевдонимы выполняют разнообразные функции, для сценических имен исполнителей в жанре k-pop характерны функции брендинга и творческого самовыражения. По способу образования были выделены 4 группы, в основе которых лежат разные модели псевдонимизации. Анализ показал, что наиболее многочисленной является группа сценических имен с игрой слов.

Ключевые слова: псевдоним, псевдонимия, сценическое имя, функции псевдонимов, k-pop культура.

Введение

Каждый артист использует сценическое имя: оно может совпадать с именем, данным при рождении, либо отличаться, то есть быть псевдонимом. Псевдонимы имеют свою специфику, особенности образовании и собственную структуру [5: 278]. Псевдоним – это «факультативное обозначение личности (не у всех есть псевдоним / есть необходимость в псевдоименовании), результат самоназывания, изменчив (псевдоним можно менять, их может быть несколько), привязан к определенной сфере» [2: 153].

Актуальность исследования обусловлена активным проникновением псевдонимии в различные сферы культуры (литературу, СМИ, шоу-бизнес, изобразительное искусство). Цель данной работы – выявить основные модели создания сценических псевдонимов артистов, исполняющих музыку в жанре k-

pop. K-pop – это музыкальный жанр, возникший в Южной Корее и стремительно набирающий популярность в настоящее время по всему миру. Музыку в данном жанре исполняют как сольные артисты, так и группы, количество участников которых варьируется от двух до двадцати трех и более. Сценические имена артистов, исполняющих музыку в жанре k-pop, будут иметь свои характерные черты.

Объектом нашего рассмотрения стали сценические имена или сценические псевдонимы артистов, исполняющих музыку в жанре k-pop. В данной статье сценические имена и сценические псевдонимы используются в качестве синонимов.

Сценические псевдонимы – это развивающийся пласт антропонимической лексики, однако исследования данных антропонимических единиц носят фрагментарный характер. Встречаются, например, работы, посвященные рассмотрению семантических особенностей и проблем перевода сценических псевдонимов [5] или исследованию истории сценического псевдонима отдельных знаменитостей [1], рассматриваются также разнообразные словообразовательные модели литературных и сценических псевдонимов [7] и описываются причины возникновения псевдонимов, как способа самовыражения [6], исследуются основные особенности семантики и структуры непосредственно корейских псевдонимов, а также история традиции псевдонимов в корейской антропонимике [8]. Исследований сценических имен артистов, работающих в жанре k-pop ранее не проводилось, что определяет новизну работы.

Псевдонимы и настоящие имена артистов были взяты с интернет-сайта kprofiles.com, где собрана информация об артистах, исполняющих музыку в жанре k-pop, музыкальных группах и актерах. Редакторы и администраторы сайта используют официальные источники, такие как, информацию, опубликованную участниками или официальными сотрудниками во время фан-сайнов, шоукейсов или других мероприятий.

Методологический аппарат работы включает в себя методы синтеза, анализа, аналитического реферирования и обработки информации. Для анализа языкового материала используется метод лингвокультурологического описания языковых единиц, приемы разноаспектной систематизации лексического материала – согласно цели исследования; приемы сопоставления, наблюдения, обобщения, теоретической интерпретации результатов исследования лексического материала. Также для обработки материала, активно использовался метод, который позволил выявить определенные тенденции создания псевдонимов.

Псевдоним как условное антропонимическое обозначение удобен для реализации игровой модели поведения – здесь действует принцип маски, позволяющий номинатору с помощью условного именного знака войти в желаемый образ, примерить на себя любую воображаемую роль, и, оставаясь неизвестным с точки зрения обычного именования, предстать в предпочтительном свете [3: 120].

Особенность корейской псевдонимизации артистов, исполняющих музыку в жанре k-pop, заключается в том, что псевдоним может выбираться и создаваться не только самим исполнителем, но и продюсерской компанией, с которой у него заключен контракт. Известны случаи, когда артист не имеет право выбора своего сценического псевдонима, например, Bona из группы Cosmic Girls, Umji, дебютировавшая в GFRIEND, Binnie из Oh My Girl. Тем не менее, нередко артист получает разрешение от компании сменить свое сценическое имя через какое-то время после дебюта, если оно по каким-либо причинам его не устраивает. Например, RM ранее был известен как Rap Monster, Binnie из Oh My Girl вернулась к своему настоящему имени Yubin, так же как и Jinyoung из GOT7 в настоящее время не использует свое дебютное имя Junior. Помимо этого, причиной смены псевдонима может стать какая-либо перемена в творческой деятельности артиста, так, JB сменил псевдоним на Jay B после смены продюсерской компании, E'Dawn из группы PENTAGON стал Dawn иSeungyoun из UNIQ стал известен как WOODZ с началом их сольной деятельности. Следует также отметить, что некоторые артисты не ограничиваются одной графической или звуковой формой псевдонима. Например, G-DRAGON так же известен как GD, а DK использует полную форму своего псевдонима – DOKYOM – во время продвижения группы на корейском рынке.

Являясь единицей с ограниченной сферой употребления, псевдоним выполняет специфические функции:

Функция анонимности. Псевдонимы обеспечивают определенный уровень анонимности и конфиденциальности, позволяя людям разделять личную и профессиональную жизнь. Однако данная функция характерна далеко не для всех культур, так, корейская традиция псевдонимизации имеет ряд отличий от западной, и главное из них – отсутствие функции скрыть свое настоящее имя [8: 100].

Функция творческого самовыражения и индивидуальности. С одной стороны, псевдонимы позволяют экспериментировать с разными стилями, жанрами или художественными образами. С другой стороны, они часто отражают индивидуальность, личность и интересы человека. Так, встречаются случаи наличия нескольких сценических имен у одного артиста, например, Min Yoongi использует имя Suga во время групповой деятельности BTS, участником которой он является, и псевдоним Agust D для сольного продвижения. Также Lim Jae Beom выступает в качестве участника группы GOT7 под псевдонимом Jay B, N, но также известен как Defsoul или Def. вне групповой деятельности.

Функция брендинга. Псевдонимы выступают в качестве бренда, что делает работу человека более узнаваемой и запоминающейся. Они также могут создать личность, которая резонирует с целевой аудиторией, повышая маркетинговый потенциал творчества. Корейские продюсерские компании дают своим артистам такие псевдонимы, которые, по их мнению, должны хорошо продаваться как на корейском, так и на международном рынке.

Функция сотрудничества. В отдельных случаях псевдонимы могут представлять собой имя, под которым совместно трудятся нескольких человек, придерживаясь единого стиля.

Функция культурной адаптации. Псевдонимы могут помочь людям адаптироваться к различным культурным контекстам или избежать возможных предубеждений, выбрав имя, которое лучше резонирует с целевой аудиторией или соответствует местным соглашениям об именах, что характерно для иностранных участников корейских музыкальных групп, например, Wen Junhui (□ □ 辉) в Корее использует имя Moon Jun Hwi (문준휘) и выступает под псевдонимом JUN, корейским именем Dong Si Cheng (□ □ □) является Dong Sa Sung (동사성), а псевдонимом Winwin, также The8, настоящее имя которого Xu Ming Hao (□ □ □), в Корее известен как Seo Myung Ho (서명호).

Функция сохранения традиции. В некоторых областях, таких как литература или исполнительское искусство, использование псевдонима является традицией, и многие предпочитают следовать этой практике. Для корейской культуры одним из основных мотивов для создания псевдонима так же является традиция: «наличие псевдоимени было почти обязательным для любого, кто занимался творчеством» [8: 100].

Сценические имена корейских исполнителей являются частью сценического образа и неотъемлемой составляющей брендинга.

Результаты исследований

Для исследования были отобраны 100 сценических псевдонимов артистов, являющихся как сольными исполнителями, так и участниками корейских популярных музыкальных групп aespa, ASTRO, BIGBANG, Billlie, BTOB, BTS, Dreamcatcher, ENHYPEN, EVERGLOW, (G)I-DLE, ITZY, NCT 127, Red Velvet, Seventeen, Stray Kids, TREASURE, Xdinary Heroes, PENTAGON, IKON, BLACKPINK, MONSTA X, IVE, Cosmic Girls, MAMAMOO, Shinhwa, TVXQ, Super Junior, Girls' Generation, SHINee, f(x), EXO, 2PM, DAY6, OnlyOneOf. Зачастую сценическим именем артиста является его настоящее имя или фамилия. Подобные имена не входили в сферу наших интересов.

Таким образом, подходящие по критериям отбора псевдонимы артистов были разделены на 4 группы:

1. Сценические имена на основе исключительно настоящего имени артиста.
2. Сценические имена на основе западных имен.
3. Сценические имена на основе корейских имен.
4. Сценические имена с игрой слов.

Первую группу представляют псевдонимы, на основе настоящего имени артиста. Присутствует однокомпонентная модель образования сценического имени – личное имя. В подавляющем большинстве случаев корейское имя состоит из трех слитно написанных слогов, где первый слог является фамилией, второй и третий составляют имя, например, Lee Seok Min (이석민): Lee –

фамилия, Seok Min – имя. Что касается романизации корейского имени, то фамилия и имя пишутся через пробел, в свою очередь непосредственно имя может быть записано слитно (Seokmin), раздельно (Seok Min) или через дефис (Seok-min) [Evason, 2021]. В данном исследовании мы придерживались раздельного написания слогов корейского имени.

Например, некоторые артисты презентуют творчество под псевдонимами в виде сокращенной формы личного имени: JUN (Wen **Jun**hui), YOSHI (Kanemoto **Yoshi**nori), а также удвоенного элемента имени NINGNING (**Ning** Yizhuo), JINJIN (Park **Jin** Woo), либо первого и второго элементов полного имени Moon Byul (**Moon Byul** Yi), SHINDONG (**Shin Dong** Hee), комбинации первого и последнего элементов полного имени Jun Han (**Han** Hyung **Jun),** Ni-Ki (**Ni**shimura Ri**ki**), комбинации начальных букв имени MJ (Kim **M**yung **J**un), Jay B (Im **J**ae **B**eom), а также комбинации одного слога имени и начальной буквы фамилии Young K (**K**ang **Young** Hyun), JUN.K (**K**im Min **Jun**). Помимо этого, некоторые исполнители используют в качестве псевдонимов какой-либо элемент личного имени, видоизменяют его графическую запись и наделяют смыслом, например, I.M (**Im** Chang Kyun) использовал фамилию в качестве псевдонима. Артист объясняет значение своего сценического имени фразой “I am what I.M” (от “I am what I am”), что можно понять как «будь верным самому себе, оставайся таким, какой ты есть». В то же время псевдонимом I.N (Yang Jeong **In**) является последний слог имени. Певец объясняет сценическое имя фразой “come in”, которой он словно приглашает фанатов к себе.

Согласно выборке, количество таких сценических имен в данной подгруппе составило 22% от общего числа.

Ко второй группе относятся сценические псевдонимы на основе западных имен. Как отмечают А. С. Шмакова, А. С. Шамрин, в современной южнокорейской псевдонимии ощущается влияние западной традиции [8: 105]. Это демонстрирует, прежде всего, популярность английского языка в антропонимии, показывая некоторые актуальные тенденции псевдо-именования.

Например, среди псевдонимов исполнителей музыки в жанре k-pop присутствуют следующие имена: KARINA, GISELLE, LIA, IRENE, JOHNNY, MIA, MINNIE, LIZ, Andy, Eric, BOBBY, MAX, TIFFANY. Причины выбора сценического псевдонима на основе западного имени могут быть очень разнообразны, так, певица Yu Ji Min выбрала в качестве своего сценического имени псевдоним KARINA, поскольку она является католичкой, а это имя было дано ей при крещении. Певец корейско-американского происхождения John Suh (кор. Seo Young Ho) выступает под псевдонимом JOHNNY, который является уменьшительно-ласкательной формой имени, данного при рождении. Uchinaga Aeri обосновала выбор своего сценического имени GISELLE личностными мотивами, объясняя, что это имя несет в себе значение элегантности и утонченности.

Количество сценических имен в данной подгруппе составило 13% от общего числа.

В третью группу включены сценические псевдонимы на основе корейских имен. Причины выбора данного способа создания псевдонимов разнообразны. Так, стремление выделиться побуждает артистов к созданию сценического имени на основе редких, необычных имен, или же псевдоним несет в себе какое-либо положительное значение. Стоит отметить, что зачастую компании решают за артиста, под каким сценическим именем он будет работать. Тот или иной псевдоним может считаться более красивым, звучным, привлекательным, то есть быть более продаваемым.

Например, певец Lee Dong Min выступает под псевдонимом CHA EUN-WOO значение которого – «сияющая звезда» – хорошо вписывается в концепт группы ASTRO, участником которой является артист. Псевдоним Kim Jun Myeon – SUHO (защитник) – подходит певцу в роли лидера группы EXO. Псевдоним Lee Tae Yeob – YooJung – говорит о добросердечности, что, по словам певца, хорошо описывает его личностные качества. В редких случаях псевдоним артиста содержит слоги настоящего имени исполнителя, например, **JI** U (Kim Min **Ji**), EUN**HYUK** (Lee **Hyuk** Jae).

Таким образом, количество псевдонимов в данной подгруппе составило 18% от общего числа.

Как показывает анализ отобранных псевдонимов, существует тенденция к созданию демонстративных сценических имен, часто построенных на языковой игре и как следствие с весьма спорной этимологией. В основе многих псевдонимов лежит коннотативность, прежде всего в тех, которые созданы путем онимизации апеллятивов. Остановимся на подобных псевдонимах подробнее, например: HOSHI – сценическое имя артиста означает «взгляд тигра» и является комбинацией двух корейских слов: “horangi” (тигр) and “shiseon” (взгляд). HOSHI объясняет, что на сцене он чувствует себя тигром. В японском языке HOSHI означает «звезда». Артист использует оба значения своего псевдонима, поскольку продвижение группы происходит как на корейском, так и на японском музыкальном рынке. Сценический псевдоним Aisha основан на корейском слове, означающем «Азия», что олицетворяет стремление артистки добиться признания по всей Азии. Певец Kim Young Jo взял себе псевдоним Ravn в честь своего любимого супергероя комиксов Mystique Raven.

По мнению В. С. Елистратова псевдоним «должен представлять собой своего рода “свернутую” легенду, или, иначе говоря, он должен быть энигматичен» [4: 127]. Выбор псевдонима The8 артиста Xu Ming Hao, китайца по происхождению, обусловлен тем, что число 8 считается счастливым в китайской культуре, а также является знаком бесконечности. Сценическое имя V певца Kim Tae Hyung означает “Victory” (победа). IU - сценическое имя артистки Lee Ji Eun, означающее “I” и “You (U)”, то есть “You and I” (Ты и я).

Помимо этого, существуют единицы, в состав которых входит часть настоящего имени артиста, например, первая буква или один слог имени или фамилии, а также лексические единицы, представляющие слова разных языков, включая английский, корейский, французский и другие. Например, псевдоним J-

Hope представляет собой комбинацию первой буквы фамилии артиста **J**ung Ho Seok, и английского слова Hope (надежда), таким образом являясь олицетворением надежды для фанатов и группы. Сценическое имя YEO ONE певца **Yeo** Chang Gu означает «один единственный Yeo», поскольку представляет собой сочетание фамилии исполнителя и цифры 1. Помимо этого выбор псевдонимов некоторых исполнителей обоснован схожестью звучания настоящего имени и английской фразы, так, певец Jung Yun Ho выступает под псевдонимом U-KNOW, а исполнитель Lee Min Ho известен как Lee Know.

Известны случаи, когда артисты выбирают в качестве сценического псевдонима слова корейского языка с определенным смыслом. Например, JunJin означает «двигаться вперед», Hwa Sa определяется как «ярко сиять», ONDA происходит от корейского слова «приходить», таким образом, артистка словно приглашает фанатов к себе.

Большинство псевдонимов данной категории составляют английские имена нарицательные, включающие в себя как существительные (WINTER, KEY, JOY, RAIN), прилагательные (ROCKY, SUNNY), так и числительные (The8, Nine). Также часть псевдонимов представлена аббревиатурами (RM, V, T.O.P., E:U, IU) и сокращениями, например, SUGA от shooting guard, DINO от dinosaur, PSY от psycho.

Большинство артистов вкладывают определенный смысл в свои псевдонимы, но при этом существуют разные интерпретации одного и того же сценического имени.

Количество сценических псевдонимов в данной подгруппе составило 47% от общего числа, что представляет подавляющее большинство.

Заключение

Таким образом, сценические имена на основе исключительно настоящего имени артиста составляют 22%, сценические имена на основе западных имен – 13%, сценические имена на основе корейских имен – 18%, сценические имена с игрой слов – 47%. Можно сделать вывод, что сценические имена с игрой слов являются наиболее распространенными среди способов образования псевдонимов.

Обобщая вышесказанное, отметим, что сценический псевдоним в k-pop культуре явление весьма многогранное, со своими характерными чертами. Основные функции сценического псевдонима в данном музыкальном жанре следующие: функция творческого самовыражения и индивидуальности, а также функция брендинга. Существует ряд причин, по которым творческая личность обращается к использованию псевдонима или же это решение принимается компанией, продвигающей исполнителя на рынке k-pop культуры. Рассмотренные примеры способов образования псевдонимов многочисленны и разнообразны. Доминирующим способом являются сценические имена с игрой слов, но тем не менее, все они призваны выразить творческую индивидуальность исполнителя, сделать его заметным и популярным. Таким образом, на выбор способа образования псевдонима во многом влияют социально-культурные факторы, а также личностные мотивы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ваганова И. Б. Балетный вечер под управлением Н. А. Дудинской-Тальори: к истории сценического псевдонима Н. М. Дудинской / И. Б. Ваганова // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. – 2006. – № 2(16). – С. 158-164. – EDN JXZQLP.

2. Врублевская О. В. Сценический псевдоним как отражение модных тенденций в антропонимии / О. В. Врублевская // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2016. – № 2(36). – С. 153–157. – EDN WBOJTT.

3. Голомидова М.В. Прагматический аспект именотворчества: общий взгляд / М. В. Голомидова // Ономастика и диалектная лексика: сб. науч. тр. / [Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького; под ред. М. Э. Рут]. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. – Вып. 4. – С. 107–120.

4. Елистратов В. С. Нейминг: искусство называть: учебно-практ. пособие / В. С. Елистратов, П. А. Пименов. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство «Омега-JI», 2014. – 293

5. Прокопьева О. В. Структура псевдонимов / О. В. Прокопьева // Вестник Чувашского университета. – 2011. – № 4. – С. 278-280. – EDN OPKYZV.

6. Спирина А. А. Псевдоним как результат самоидентификации творческой личности / А. А. Спирина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17, № 1–2. – С. 475–478. – EDN UBRKNX.

7. Султанбекова Р. Т. Структурно-словообразовательная парадигма псевдонимов / Р. Т. Султанбекова, Б. С. Асанкулова // The Scientific Heritage. – 2022. – № 88(88). – С. 65–67. – DOI 10.5281/zenodo.6532686. – EDN AULHXC.

8. Шмакова А. С. Традиция псевдонимов в корейской антропонимике / А. С. Шмакова, А. С. Шамрин // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2016. – Т. 15, № 10. – С. 99–107. – EDN XHLGGV.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. KProfiles URL: https://kprofiles.com/ (дата обращения: 27.06.2023).

2. Evason N. Naming / The Cultural Atlas, 2021 URL: https://culturalatlas.sbs.com.au/south-korean-culture/south-korean-culture-naming (дата обращения: 27.06.2023).

Суханова А.С.
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА В ПОДГОТОВКЕ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В условиях цифровизации, растущей доступности информации, а также появления машинного перевода в устном переводе, фигура переводчика-энциклопедиста отошла на второй план. В связи с этим актуальным в обучении устных переводчиков представляются вопросы развития таких переводческих компетенций как коммуникация и межкультурное взаимодействие, различные личностные и организационные компетенции, а также поиск и обработка информации при подготовке к ситуации устного последовательного перевода. В системе высшего образования уровня бакалавриата внимание при подготовке переводчиков в основном сосредоточено на отработке общих профессиональных навыков и умений, которые могут отрабатываться на выбранной тематике, как, например, материалы СМИ. В статье рассматривается возможность преодоления тематического принципа с целью обучения студентов навыкам подготовки к новой теме перевода в краткие сроки.

Ключевые слова: последовательный перевод, дидактика перевода, устный перевод, информационная подготовка к переводу.

В современных условиях доступности информации и с появлением машинного перевода задачи переводчика постепенно меняются. Фигура переводчика-энциклопедиста отошла на второй план. Все более важную роль играют навыки быстрого и эффективного поиска и обработки информации, а также обеспечение межкультурного и межличностного взаимодействия участников коммуникации.

Обучение устному последовательному переводу в высших учебных заведениях имеет свои особенности. По традициям российской школы подготовки переводчиков, программы включают как письменный, так и устный перевод, часто как последовательный, так и синхронный. Интересно, что во многих авторитетных школах перевода за рубежом подготовку устных и письменных переводчиков разграничивают, потому что, как отмечает Н. К. Грабовский, «письменный и устный перевод считаются разными коммуникативными деятельностями. <…> В школах и институтах подготовки переводчиков Парижа и Брюсселя, Женевы и Монтерея, равно как и во многих других, письменный и устный перевод составляют предметы отдельных образовательных программ» [1: 45–46].

Ранее переводчики обучались по пятилетним программам. Из-за перехода на программы бакалавриата и магистратуры сократилось время для развития необходимых профессиональных компетенций, и по опыту российских преподавателей перевода, как указывают в своих работах Е. Р. Поршнева, Ю. О. Папилова, Н. К. Гарбовский, количество часов, отведенное на обучение

переводу часто оказывается недостаточным для выхода переводчика на профессиональный рынок: «Поскольку научить устному переводу за один год невозможно, представляется, что главная задача преподавателей устного перевода (уровень бакалавриата) – ознакомить студентов со спецификой устной переводческой деятельности и обучить стратегиям ее освоения» [2: 131]. Программа 45.05.01 «Перевод и переводоведение» по состоянию на 15 января 2022 реализуется только в рамках специалитета, однако многие вузы готовят бакалавров и магистров к осуществлению разных видов перевода. Более того, не все студенты продолжают обучение в магистратуре. По этой причине необходимо принимать во внимание аспекты освоения программы, указанные в ФГОС по данной специальности на всех этапах подготовки.

Необходимо пояснить, в чем заключается специфика устного перевода по сравнению с письменным переводом и с ситуациями межкультурной коммуникации, происходящими без участия переводчика.

Действительно, письменный перевод и устный отличаются в первую очередь по критериям порождения и восприятия речи. В устном переводе участвуют такие факторы, как спонтанность, естественность, неподготовленность, персональность, непринужденность и часто диалогичность [3], что не характерно для письменного перевода.

Ситуация устного последовательного перевода представляет собой особую коммуникативную ситуацию, в которой участвует не два коммуниканта – отправитель и получатель сообщения, а три. Переводчик выполняет функции межъязыкового и межкультурного посредничества, перенимая попеременно роли адресанта и адресата [4: 229].

С точки зрения естественности устной речи в ситуациях устного последовательного перевода Е. Ю. Мощанская и А. М. Поликарпов подразделяют три вида: естественная речь (в ситуации естественного общения), квази-естественная (в условиях, например, деловых игр или круглого стола) и симулированная (в учебной ситуации). «При этом прогрессия в развитии переводческой компетенции должна обеспечиваться переходом от УПП симулированной устнопорождаемой речи к УПП квази-естественной и естественной речи» [5: 112]. Таким образом, симулированную устнопорождаемую речь на начальном этапе может представлять собой устное сообщение, зачитываемое преподавателем с целью отработки студентами навыков фиксирования информации с помощью переводческой скорописи, вывода разных вариантов перевода, выбора наиболее подходящих лексико-грамматических вариантов. Прагматический аспект часто задается искусственно, поэтому подобные ситуации не соответствуют реальным условиям переводческой деятельности, но они важны в качестве упражнения для отработки общих навыков по передаче смысла сообщения на языке перевода. Квази-естественная речь может вводиться на занятиях по устному последовательному переводу в виде аудио и видеоматериалов, как, например, записи речей и интервью различных ораторов на заданные темы. Ситуации естественной речи, к сожалению, редки в условиях учебного процесса,

поскольку невозможно привлечь носителей иностранного языка и представителей разных отраслей без отрыва их от основной профессиональной деятельности, поэтому на занятиях по переводу используются учебные речевые ситуации.

Помимо невозможности привлечения экспертов и носителей языка к обучению и необходимости искусственного моделирования реальных ситуаций в процессе подготовки устных переводчиков, существует проблема подбора материала для занятий. На начальном этапе материалы не должны содержать большое количество специальных терминов, темп и произношение ораторов также не должны представлять дополнительную трудность. По мере освоения студентами навыков фиксации информации, развития переводческих приемов по преобразованию смысла и перевыражения на языке перевода, материал усложняется. Зачастую усложнение материала достигается за счет углубления темы, увеличения темпа ораторов, подбора устных выступлений с ярко выраженным акцентом, но не использования различных тем на занятиях. В преподавании перевода часто придерживаются тематического принципа, как пишет И. С. Алексеева, выбирая узкую направленность, серьезный недостаток которой в том, что она «воспитывает переводчиков с узким профессиональным кругозором; главный ее минус заключается в том, что она заставляет смешивать разные вещи – знания на тему и профессиональные умения. Другими словами, знание того, о чем говорится в тексте, и знание того, как с ним надлежит обращаться переводчику» [6: 7]. Если речь не идет об «отраслевом» переводе, то есть о «медицинском», «юридическом», «экономическом» и многих других, то мы считаем целесообразным использовать в обучении переводчиков материалов различных тематик с целью преодоления узкоспециального тематического подхода и психологической и физической готовности студентов к освоению новой тематики в процессе подготовки к переводу.

Переводчикам приходится сталкиваться с различными темами в своей практике. Приведем некоторые примеры заданий современного переводчика за период несколько месяцев 2023:

Переводчик 1:

1. Допрос в полиции по уголовному делу (последовательный перевод).
2. Открытие компании у нотариуса (последовательный перевод).
3. Выставка автозапчастей (последовательный перевод).
4. Сопровождение иностранных блогеров на экскурсии по Москве (последовательный перевод).

Переводчик 2:

1. Видео интервью о внешнеполитической ситуации Германии (аудио-визуальный перевод).
2. Мастер-класс по традиционному индийскому танцу (последовательный перевод).
3. Контрабанда табачной продукции и цифровизация обмена информацией на границе (синхронный перевод).

Переводчик 3:

4. Киноиндустрия (устный синхронный перевод).

5. Научная статья по психоанализу (письменный перевод).

6. Видеоматериалы о арабо-израильском конфликте (аудиовизуальный перевод).

Примеры показывают необходимость освоения множества различных тем в краткие сроки. Полный перечень речевых ситуаций, в которых может оказаться переводчик, предугадать невозможно, однако можно заключить, что одним из базовых навыков переводчика является способность поиска и освоения информации при подготовке к переводу. Эти навыки являются частью естественной работы переводчика, и их необходимо постепенно развивать уже на уровне бакалавриата после освоения базовых навыков перевода.

В профессиональном стандарте, утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 марта 2021 No 134н трудовая функция «устный последовательный перевод» подразумевает знания «способов быстрого запоминания новой лексики», «терминологии предметной области перевода» и «экстралингвистической информации в соответствующей области знаний» [7].

К настоящему моменту не сформировалось единого мнения о наборе профессиональных переводческих компетенций, однако Н. Н. Гавриленко, анализируя работы В. Н. Комиссарова, А. Д. Швейцера, А. Нойберта, Л. К. Латышева и множества других теоретиков перевода, формулирует четыре группы компетентностей: 1) межкультурную коммуникативную (понимание и создание сообщения на языках перевода с учетом социально-культурных норм), 2) специальную (включает социокультурную, дискурсивную, стратегическую, технологическую и информационную компетенции помимо базовой готовности применять процедурные знания и предметные знания), 3) социальную (владение нормами профессионального общения и ответственность за результат); 4) личностную (качества личности, необходимые для выполнения деятельности переводчика) [8: 119–122]. Формирование всех этих компетенций происходит непосредственно в процессе практики перевода. На наш взгляд, для преодоления тематического принципа в подготовке переводчиков следует обратить особое внимание на информационную компетенцию.

Вариант программы с подбором материалов на темы по разным предметным областям может не дать глубоких знаний в конкретной предметной области, но студенты осваивают важные навыки работы с новой информацией. Это важная компетенция переводчика, поскольку вербальная презентация сообщения с позиций когнитивного подхода к переводу зависит «от таких факторов, как языковая компетенция автора и его экстралингвистические знания, включая знания о конкретной речевой ситуации и т. д., открывает доступ к исследованию нелингвистического знания и устанавливает связь между прагматикой и когнитивными эффектами» [9: 28–29].

По мнению Д. Жиля, переводчику нет необходимости обладать той же глубиной знаний и понимания предмета, как специалисту в определенной

области [10]. Переводчику достаточно широких общих знаний по теме и подготовки с использованием пособий, словарей и навыков поиска.

В процессе предварительной подготовки к устному последовательному переводу выделяется несколько аспектов: психологический (знакомство с темой и участниками мероприятия для преодоления отрицательных эмоций), физический (развитие голоса, дыхания, внешний вид), информационный поиск. Поиск информации включает информационное насыщение, то есть владение переводчиком фоновыми знаниями об окружающей действительности и общей эрудиции, тематический поиск и терминологический поиск. «Задачей тематического поиска является достижение за короткий срок уровня знания, необходимого для понимания тематики перевода, кажущейся изначально совершенно неизвестной» [11: 97]. Терминологический поиск осуществляется по различным источникам специального назначения с выявлением ключевых понятий, переводческих соответствий, подбора переводческих символов и так далее.

В программе подготовки бакалавриата на обучение переводу отводится четыре семестра, начиная с 3 курса. Первый семестр включает письменный перевод и теорию перевода. Таким образом к моменту введения в программу устных видов перевода студенты уже владеют базовыми приемами работы со смыслом, преодоления трудностей перевода, навыками поиска информации и рефлексии над результатами перевода. Во втором семестре программы добавляются занятия по устному последовательному и синхронному переводу. Мы предлагаем отбор материала на похожую тематику, на которую осуществлялся письменный перевод; в данном случае это тексты и выступления общественно-политического характера, доступные в СМИ. Письменный перевод уже может на данном этапе включать элементы специализированного перевода, требующего более глубоких навыков информационного поиска с использованием специализированных словарей и проверки фактов. В последующем семестре возможно включение различных тем в занятия по устным видам перевода.

Процесс обучения с учетом новой тематики строится так же, как и ситуация общего перевода: предпереводческий анализ, переводческий цикл, рефлексия. Если перевод осуществляется на новую тему, то на этапе предпереводческого анализа должны включаться упражнения на формирование навыков информационного поиска.

В настоящее время крупнейшим источником информации служит интернет. Для работы с интернетом студенты должны различать типы источников и уметь оценивать достоверность имеющейся в них информации. Так, существуют сайты: «справочные (словари, энциклопедии, глоссарии и т.д.), презентационные (сайты предприятий, организаций, правительств, международных, общественных организаций и т. д.), специализированные (лингвистические, переводческие и т. д.), персональные (блоги) и др.» [12: 82]. Используя и анализируя различные виды информации, студенты могут выполнять

различные учебные задачи, приближенные к задачам переводчика в профессиональной деятельности.

Наш опыт подготовки студентов 3 курса и 4 курса бакалавриата по устному последовательному переводу показал, что в среднем студенты более психологически готовы к выполнению переводческих задач в новых условиях, когда в течение семестра материалы предлагаются на различные темы. Рассмотрим, как происходит обучение во втором семестре программы устного перевода, когда базовые навыки устного последовательного перевода в достаточной мере усвоены.

На каждом занятии студентам предлагается тема для подготовки к переводу, который выполняется на следующем занятии. Темы для облегчения задачи сменяются блоками, и могут длиться от нескольких недель до месяца.

Для вводного занятия преподаватель может предложить студентам тексты по новой теме на двух языках для перевода с листа во время занятия. Домашнее задание при смене темы может быть сформулировано следующим образом: «Подготовьтесь к устному переводу вводной лекции на тему «Интернет и телекоммуникационные технологии: что такое 5G».

Преподаватель дает пояснения к заданию: 1) необходимо отобрать сайты, имеющие достоверную информацию по заданной теме на русском и английском языках; 2) требуется изучить тематику и иметь общие знания о заданной теме; 3) провести сравнительно-поисковое чтение на двух языках и выявить межъязыковые соответствия; 4) оформить глоссарий по теме готовящегося мероприятия.

На занятии происходит рефлексия над проведенной работой: обсуждаются результаты поиска, студенты обмениваются знаниями, вариантами перевода, терминологией, завершается подготовительный информационный этап. Одновременно информационная подготовка влияет на психологическое состояние. Студенты увереннее приступают к переводу, если владеют надлежащими знаниями.

На последующих занятиях возможно углубление темы, и, например, задание может быть следующим: «Подготовьтесь к переводу выступления Майка Сиеверта из компании T-Mobile на мероприятии, посвященном дню виртуального аналитика». Задачи также становятся более подробными: 1) изучить информацию о компании и докладчике; 2) узнать информацию о мероприятии; 3) на основе деятельности докладчика, компании и теме мероприятия попробовать спрогнозировать возможные темы, которые могут быть затронуты в речи выступающего; и так далее.

Сначала студенты испытывают трудности при подготовке к новой тематике. После смены нескольких блоков – например, тем «Социальные проблемы и психология», «Розничная торговля», «Возобновляемые источники энергии», «Добыча нефти и газа», «Экскурсии по историческим достопримечательностям города» – студенты отметили, что вырабатываются навыки быстрой подготовки и преодоление психологического барьера – страха перед новой незнакомой тематикой.

Мы приходим к выводу, что выработка профессиональных компетенций переводчика требует участия студентов в реальных ситуациях порождения естественной речи, и без прохождения практики в организациях по специальности представляется практически невозможной. Однако программа подготовки устных переводчиков на уровне бакалавриата при включении в нее различных учебных ситуаций межкультурного взаимодействия и различных тематик на ознакомительном уровне помогает выработать навыки поиска и обработки информации, составления тематических глоссариев и умения применять их при подготовке к устному последовательному переводу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гарбовский Н. К. Подготовка переводчиков в условиях двухуровневой системы высшего специального образования // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2009. №01. – С. 44–51.
2. Поршнева Е. Р., Папилова Ю. О. Опыт обучения устному переводу в ситуации межкультурного взаимодействия: ситуативно-контекстный подход // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. №1. – С.128–143.
3. Поликарпов А. М. Об основных критериях устнопорождаемой речи с позиций интеракциональной лингвосемиотики // Синхрония, диахрония, текстология: сб. науч. ст. и переводов к юбилею Е. М. Чекалиной / ред. кол. Э. Б. Крылова и др. – М: МАКС Пресс, 2016. – С.79–89.
4. Гарбовский Н. К. Теория перевода: Учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
5. Мощанская Е. Ю., Поликарпов А. М. Устнопорождаемая речь в ситуации устного перевода: дидактический аспект // Педагогическое образование в России. 2017. №5. – С.109–115.
6. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 288 с. (Серия «Библиотека переводчика»).
7. Профессиональные стандарты. Специалист в области перевода. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=79954 (дата обращения: 13.10.2023).
8. Гавриленко Н. Н. Методика реализации компетентностного подхода при обучении переводу // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. №14 (725). – С.113–127.
9. Быкова И. А. Специфика когнитивных процессов в условиях перевода и межкультурной коммуникации // Русистика. 2015. №1. – С.28–35.
10. Жиль Д., Аликина Е. В. Трудности устного последовательного перевода: когнитивный аспект // Обучение иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности: межвуз. сб. научн. тр. – Пермь: Изд-во Перм. гос. тех. ун-та, 2003. – С. 300–304.

11. Аликина Е. В., Швецова Ю. О. Обучение будущих переводчиков методике предварительной подготовки к ситуации устного последовательного перевода // Сибирский педагогический журнал. 2011. №12. – С.93–100.

12. Королькова С. А., Новожилова А. А., Шовгенина Е. А. Информационно-поисковая компетенция переводчика: интегративная концепция формирования // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. №3. – С. 80–85.

Филиппова А.С.

Московский государственный педагогический университет, Москва, Россия

Научный руководитель – О.А. Сулейманова, канд. филол. наук, профессор кафедры языкознания и переводоведения ИИЯ МГПУ

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА СОВЕТИЗМОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ М. А. БУЛГАКОВА «РОКОВЫЕ ЯЙЦА»

Аннотация: Исследование особенностей передачи советских реалий в англоязычных изданиях повести М. А. Булгакова «Роковые яйца» имеет цель выявить эффективные приёмы перевода советизмов, позволяющие сохранить их уникальный культурно-исторический колорит и значение. Методика включает обзор перевода советизмов, выбор общих признаков, исследование их значений и сравнительный анализ переводов. Автор полагает, что адаптации М. Гинзбург и Х. Эплин наиболее близки к оригиналу в передаче смысла советизмов, в то время как русское издание (переводчик К. Гук-Хоружий) имеет недостатки. В заключении делается вывод о приоритетных стратегиях переводчиков в отношении советизмов, предлагается использовать выбранные способы перевода для передачи советских реалий.

Ключевые слова: советизмы, безэквивалентная лексика, художественный перевод, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, сравнительный анализ.

Октябрьская революция 1917 года внесла глубокие изменения в русский язык, в первую очередь в его лексику. Некоторые термины, употреблявшиеся в дореволюционный период, после коренного изменения общественно-политического строя стали менее распространенными или даже вышли из употребления, в то время как в активном словаре появились новые слова, связанные с трансформированной социальной реальностью. Изменения во внеязыковой действительности привели к развитию лексического состава языка, в котором получили отражение новые социокультурные аспекты. Для научного определения этого пласта лексики в лингвистике используются

следующие терминологические обозначения: «лексика советской эпохи», «терминология советского периода», «советизмы».

Анализ работ по рассматриваемой проблематике показывает, что в науке о языке отсутствует единая дефиниция понятия «советизмы»: исследователями предложены разные толкования, основанные на индивидуальных критериях и различном понимании лексической группы, содержащей данную терминологию. Так, О. П. Ермакова расширяет рассматриваемую категорию лексики, включая в её состав не только термины, прямо связанные с советскими органами власти (ГПУ, НКВД) и политическими явлениями, относящимися к деятельности коммунистической партии, но и термины, отражающие экономические и бытовые реалии, такие как *достать* (о продуктах, товарах) и *уплотнить* (о заселении граждан в жилые помещения). К советизмам исследователь относит также названия явлений и предметов, существовавшие ещё до революции, но получившие новый смысл и употребление в советскую эпоху (например, такие канцеляризмы, как *квартплата, жилплощадь* и т. д.). [1: 5].

В. М. Мокиенко в своей работе предлагает альтернативное определение понятия «советизмы» и относит к ним «выражения, идиомы, пословицы, фразы, образные выражения, референции к фактам и идеям периода» [4: 4]. Это определение представляет более широкую концепцию, включающую не только слова и фразы, но также пословицы и афоризмы. Тем не менее некоторые исследователи не разделяют такую интерпретацию.

Несмотря на отсутствие среди лингвистов единого подхода к трактовке термина «советизмы», все учёные сходятся во мнении о том, что это лексические единицы, отражающие советскую реальность. В рамках данного исследования мы будем использовать определение, предложенное О. П. Ермаковой, в соответствии с которым советизмы представляют собой «слова, отражающие фрагменты реальности, связанные с советским обществом» [1: 5].

Данная лексическая группа содержит термины, связанные с различными учреждениями, политическими и экономическими явлениями СССР, а также с предметами и явлениями, которые существовали как до революции, так и в период советской власти, однако в советское время получили новое значение и интерпретацию. Язык советской эпохи проявляет свойства, вытекающие из социалистической системы ценностей, охватывающей такие аспекты, как нравственность, философия, экономика, политика и т.д.

В связи с существованием нескольких подходов к определению советизмов как лексической группы исследователями предлагается ряд классификаций, выделяющих советизмы по различным критериям: тематическому, семантическому, стилистическому и др., ввиду заложенной в значении советизма культурно-исторической информации. При этом, как отмечает М. И. Шкредова, при анализе советизмов нет оснований считать какой-либо из перечисленных критериев первостепенным, так как все они взаимосвязаны и одинаково важны [8: 5].

Исследователи отмечают две основные трудности при передаче советизмов на иностранные языки:

1) отсутствие аналога в языке перевода, связанное с тем, что в культуре носителей данного языка нет объекта, который обозначается советизмом;

2) необходимость передачи не только семантики советизма, но и его национального и культурно-исторического колорита.

В рамках представленного исследования внимание сфокусировано на повести М. А. Булгакова «Роковые яйца», написанной в 1924 году. Это произведение многократно издавалось на английском языке, и одними из наиболее известных являются адаптации таких переводчиков, как М. Гинзбург в 1968 г. (американское издательство «Grove Press»), К. Гук-Хоружий в 1990 г. (русское издательство «Радуга»), Х. Эплин в 2003 г. (британское издательство «Hesperus Press») и М. Карпелсон в 2010 г. (канадское издательство «Translit Publishing»). Такое количество переводов данной повести вызывает вопрос о точности передачи советизмов и, в частности, их культурной составляющей. Как отмечается исследователями, отображение культурного регистра текста представляется одной из серьёзнейших проблем для переводчиков; очень часто при адаптации материала они прибегают к его снижению [6: 253].

При анализе оригинального текста было выявлено 43 советизма, которые в выбранных текстах на ПЯ представлены в 174 вариациях перевода.

Наиболее широко в повести М. А. Булгакова используются советизмы, которые можно отнести к категориям «Органы и носители власти» и «Социальные реалии, события и представители», в частности, слова и словосочетания, выступающие в качестве наименований должностей в различных сферах советского общества.

На основе анализа перевода советизмов на английский язык в вариантах, которые предложили переводчики М. Гинзбург, К. Гук-Хоружий, Х. Эплин и М. Карпелсон, нами разработана следующая классификация способов передачи на английский язык советизмов, функционирующих в повести «Роковые яйца».

1. Калькирование – метод, используемый при переводе сложно-сокращённых слов и названий учреждений, встречающихся в повести. При его применении полностью репродуцируется структура исходного лексического элемента с целью сохранения оригинального стиля. Широкое использование этого метода наблюдается при передаче названий, поскольку он позволяет сохранить форму и специфику исходного элемента.

В повести М. А. Булгакова «Роковые яйца» фигурируют следующие слова, которые подвергаются калькированию при переводе: *proletarian* (*пролетарий*); *citizen* (*гражданин*), *bourgeois* (*буржуй*), *comrade* (*товарищ*), *marxist* (*марксист*), *house committee* (*домовой комитет*), *commissars* (*комиссары*), *workers' credit* (*рабочий кредит*). Следует отметить, что применение калькирования представленных советизмов в тексте также напрямую коррелирует с интернациональным характером представленных концептов, которые сегодня

нередко фигурируют в качестве автономных по смыслу слов, не имеющих советского культурно-исторического и общественно-политического значения.

Калькирование используется и при передаче названий московских газет, которые, несмотря на то, что они могут быть отнесены к категории советизмов достаточно условно, также отражают определённые советские реалии. В тексте повести М. А. Булгаков использует множество подобных наименований, например: *«Красный огонёк», «Красный перец», «Красный журнал», «Красный прожектор», «Красная вечерняя Москва», «Красный ворон», «Красный боец», «Красный Париж».* Наиболее важным элементом в данном случае представляется передача слова *красный* как символа коммунистической идеологии, в исторической ретроспективе часто использовавшегося в названиях различных предприятий, учреждений, изданий и т.д. Кроме того, в соответствии с коммуникативной моделью перевода данное слово выполняет экспрессивную функцию за счёт многократного использования в названиях, что создаёт определённый комический эффект. При переводе именных групп, содержащих прилагательное *красный*, наблюдается примерно одинаковый высокий уровень эквивалентности у каждого перевода, например: *Red Pepper* (*«Красный перец»*), *Red Journal* (*«Красный журнал»*), *Red Projector*, *Red Searchlight* (*«Красный прожектор»*).

Не вполне обоснованным решением можно признать перевод названия журнала *«Красный ворон»*, предложенный К. Гук-Хоружий, который, в отличие от вполне приемлемого варианта других переводчиков *Red Raven*, адаптирует его как *Red Maria* (*«Красная Мария»*). Несмотря на сохранение первого важного элемента, переводчик полностью заменяет второй, что можно счесть переводческой ошибкой. Подобный случай вольной адаптации встречается у данного переводчика и при передаче названия «Красная вечерняя газета»: оно заменено названием другой, ранее упоминавшейся в повести газеты *Red Moscow Evening News* (*«Красная вечерняя Москва»*).

Некорректное использование калькирования в данной адаптации можно встретить и при передаче термина *торговый шеф*. К. Гук-Хоружий переводит его не совпадающей с исходным названием лексической конструкцией *Commander-in-Chief*, которая чаще используется для обозначения военных званий.

2. Прием транскрипции или транслитерации – это метод адаптации иностранных слов путём использования их графическо-фонетического оформления. При письменном переводе исходное слово заменяется буквами целевого языка (транслитерация), а при устном переводе оно произносится согласно фонетическим правилам целевого языка (транскрипция). Такой подход позволяет адекватно передать звуковую структуру иностранного слова.

Аббревиатура *ГПУ* определяется В. М. Мокиенко как «*Государственное политическое управление, орган диктатуры пролетариата по защите государственной безопасности, организованный в 1922 году из ВЧК»* [4: 135]. Переводчики М. Гинзбург, К. Гук-Хоружий и М. Карпелсон используют транслитерацию *GPU* без указания полной формы аббревиатуры

или поясняющего определения. Такой вариант не передаёт культурный колорит и общий смысл понятия, поэтому его нельзя назвать адекватным. Х. Эплин приводит официальное английское обозначение данного органа на английском языке, используя адаптированную аббревиатуру *SPD* (*The State Political Directorate Государственное политическое управление*), что может быть знакомо английскому читателю, так как данное наименование официально использовалось при переводе названия *ГПУ* в английском политическом и новостном дискурсах.

3. Эвфемистический перевод – это стратегия перевода, при которой грубая лексика исходного языка заменяется более мягкими выражениями в переводе. Использование эвфемизмов в языке перевода позволяет снизить степень экспрессивности и увеличить культурную приемлемость текста [3].

Стремление американского мышления прибегнуть к опущению потенциально оскорбительной лексики или преподнесению её эвфемистического значения, даже в условиях работы с советизмами, также ярко выражено в переводе повести М. А. Булгакова «Роковые яйца». Например, слово *буржуй,* по определению В. М. Мокиенко, является разговорным, оскорбительным обозначением «*представителя класса буржуазии*» [4: 71]. М. Гинзбург использует при переводе повести с русского на английскую нейтральную лексему *bourgeois* (*буржуа*). Однако для передачи экспрессивности исходного слова можно было бы применить, например, аналитическую конструкцию *rotten/damn bourgeois* (*гнилые/проклятые буржуа*).

4. Описательный перевод – это способ трансформации лексических единиц исходного языка и передача их с помощью словосочетаний. При этом новые сочетания слов более подробно объясняют или определяют значение исходных единиц на ПЯ. Описательный перевод позволяет более полно передать смысл исходного текста и адаптировать его для целевой аудитории [3].

При переводе повести М. А. Булгакова «Роковые яйца» для передачи словосочетания *Народный комиссар здравоохранения* М. Гинзбург, Х. Эплин и М. Карпелсон вместо калькирования применяют описательный метод по отношению к слову *комиссар – People's Commissar of/for (Public) Health*, несмотря на наличие в ПЯ схожего слова *commissary*. Данное переводческое решение можно назвать адекватным в связи с тем, что слова *комиссар* и *commissary* не являются синонимичными, а представляют собой пример так называемых «ложных друзей переводчика» [5: 36]. Согласно определению, приведённому в словаре В. М. Мокиенко, словосочетание *народный комиссар* обозначает «*члена правительства, возглавляющего Народный комиссариат; руководителя определенной отрасли государственного управления»* [4: 352], тогда как в западных словарях слова *commissary* и *commissariat* относятся исключительно к правоохранительным и юридическим органам. Следовательно, для передачи культурно-исторического колорита и сохранения изначального смысла советизма описательный перевод является оправданным. В то же время предложенный К. Гук-Хоружий вариант с калькированием – *People's Commissariat of Health* может вызвать затруднения у носителей ПЯ по указанной

выше причине. Основной проблемой всех проанализированных переводов можно назвать отсутствие описания данного и многих других политических и социальных терминов советского периода.

5. Метод элиминации национально-культурной специфики, или метод замены – это подход, применяемый при переводе культурно-специфических элементов, когда происходит опускание национально и культурно обусловленных особенностей семантики оригинального слова. Переводчик заменяет исходное слово лексическими единицами, которые отличаются от оригинала по значению, но могут быть соотнесены с ним при помощи логических преобразований. Этот метод часто применяется при переводе советских терминов с русского на английский язык и позволяет обойти трудности, связанные с различиями в культурных контекстах. Во всех переводах повести «Роковые яйца» при передаче советизмов-аббревиатур и сокращений используется данный приём. Старое наименование *таксомотор* во всех проанализированных изданиях переводится через элиминацию культурного колорита и использование нейтрального обозначения *taxi* или *taxi-cab*. Наименование *таксомотор* не было устоявшимся в советские времена и использовалось лишь на протяжении небольшого временного отрезка в послереволюционный период, поэтому подобная замена может считаться адекватной.

Временна́я дистанция, исторически разделяющая оригинал и перевод литературного произведения, может вызывать определённый когнитивный разрыв между автором и переводчиком, что в свою очередь приводит к снижению адекватности перевода. В то же время понимание культурного контекста со стороны переводчика может способствовать решению данной проблемы [7: 56]. При переводе художественной литературы, включающей описания советской эпохи, возникают особые проблемы, связанные с устаревшей лексикой, характеризующейся рядом особенностей. Среди них следует выделить отражение концептов, присущих тоталитарному советскому обществу, использование аббревиатур, идеологизацию и политизацию слов с нейтральной семантикой. Упомянутые особенности создают сложности в процессе перевода советских текстов, поскольку советизмы имеют не только национальный и исторический, но и социальный контекст. В связи с этим переводчикам необходимо применять различные стратегии и методы для эффективной работы с данной группой лексики. При переводе повести М. А. Булгакова «Роковые яйца» с русского языка на английский М. Гинзбург и Х. Эплин стремились разносторонне интерпретировать советизмы в переводимом контексте, понятном при адаптации под культурное восприятие другой нации. М. Гинзбург чаще всего использует калькирование в случае сложных словосочетаний-советизмов или транслитерацию по отношению к значимым культурным терминам. Х. Эплин применяет вместе с этим приближенный перевод, уделяя внимание решению переводческих трудностей при передаче на уровне морфемы и слова. М. Карпелсон чаще всего прибегает к элиминации национально-культурной специфики, или методу замены:

главным приоритетом при переводе является адаптация реалий для англоязычного читателя. В ходе исследования данных переводов было отмечено, что издание на английском от русского издательства и русскоговорящего переводчика (К. Гук-Хоружий) заметно уступает по уровню качества перевода западным изданиям вследствие наличия нескольких упомянутых выше случаев некорректного использования калькирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермакова О. П. Жизнь российского города в лексике 30-40-х годов XX века. – М.: Флинта; Наука, 2011. 192 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода. – М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
3. Лапшина Н. В. Эвфемистический и дисфемистический перевод в кинопереводе (на материале сериала «Оранжевый – хит сезона») [Электронный ресурс] // Филологический аспект. 2021. № 2(70). URL: https://scipress.ru/-philology/articles/evfemisticheskij-i-disfemisticheskij-perevod-v-kinoperevode-na-materiale-seriala-oranzhevyj-khit-sezona.html (дата обращения: 12.11.2023).
4. Мокиенко В. М. Толковый словарь языка Совдепии: ок. 10000 слов и выражений: [для специалистов-филологов, историков, политологов] / С.-Петерб. гос. ун-т, Межкафедр. словар. каб. им. Б. А. Ларина. 2-е изд. М.: АСТ: Астрель, 2005. 505 с.
5. Сулейманова О. А., Беклемешева Н. Н., Карданова К. С. и др. Грамматические аспекты перевода: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. 240 с.
6. Сулейманова О. А., Беклемешева Н. Н., Карданова К. С., Лягушкина Н. В. и др. Лингвистические теории в интерпретации переводческих стратегий. Комплексный анализ переводческого процесса. – М.: Ленанд, 2015. 272 с.
7. Тянь Ю. Когнитивные аспекты перевода и русские переводы «Бесед и суждений» Конфуция («Лунь юй») // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 4(40). С. 48–56.
8. Шкредова М. И. Проблема разграничения понятий «советизмы», «идеологемы» и «интернационализмы» [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. 2013. № 3. URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/3201329 (дата обращения: 11.11.2023).

Федотова Н.В.

Новосибирский Государственный Технический Университет, Новосибирск, Россия

ОБРАЗ АМЕРИКАНСКИХ ГОРОДОВ В ТРАВЕЛОГЕ «ПО АМЕРИКЕ. ПОЕЗДКА В КАНАДУ И СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ» П.С. АЛЕКСЕЕВА

Текст аннотации. В 19 веке в Америке аккумулировались большие деньги, которые активно тратились на благоустройство городов, предметы искусства, архитектуру и здравоохранение, что вызывало колоссальный интерес всего мира к этой стремительно развивающейся стране. Российские ученые, писатели, деятели искусства, доктора и политики посещали США в 19 веке, фиксируя мнения о них в различного рода текстах. Целью данной статьи является анализ образов американских городов в травелоге «По Америке. Поездка в Канаду и Соединенные Штаты» (1888) доктора Петра Семеновича Алексеева. Методы исследования – сравнительно-описательный и семиотический. Результатом исследования является выявление американской пространственной образности в русской литературе на примере травелога Алексеева.

Ключевые слова: П. С. Алексеев, травелог, русская литература, Америка, США, Нью-Йорк, Бостон.

В 19 веке Соединенные Штаты Америки бурно развивались в экономическом и культурном аспектах, более того, США опередили Англию по объемам промышленного производства. Америка стала точкой притяжения интереса многих путешественников. Одним из них был доктор Петр Семенович Алексеев, родившийся и выросший в купеческой семье. После окончания медицинского факультета университета более 10 лет проработал в больницах Москвы. Был увлечен врачебным делом и с целью изучения вопросов в сфере здравоохранения поехал заграницу, посещал Канаду, США, Китай, а затем Японию. По итогам поездки Алексеева в Канаду и США и вышла его книга «По Америке. Путешествие по Канаде и Америке».

В предисловии автор ясно раскрывает суть своего замысла – рассказать о бытовых особенностях американской жизни, о том, как американцы борются с пьянством, о госпиталях, тюрьмах и школах. Алексеев считает, что Америка сыграет воспитательную роль для всего остального мира.

Так как автор является сторонником трезвости и пропагандировал здоровый образ жизни [4], в своей книге он отмечает, что алкоголь не продается на территории железной дороги города Нью-Йорк.

Нью-Йорк не является великим городом, по мнению автора, поскольку улицы не широкие и прямые, много извилистых переулков, асфальта мало [1: 37], но он впечатлен статуей свободы, он называет ее «выдающейся точкой горизонта», «богиней» [1: 40].

Одной из центральных тем, которую автор с любовью описывает, – это водное пространство, то есть заливы, бухты, гавани, реки и океан. Он подробно рассказывает про Гудзонский залив и Генри Хадсона, в честь которого был назван этот залив. Генри был голландсим мореплавателем, причалившим в 1614 году к Беттери парку [1: 40].

Алексеев как настоящий врач сравнивает город в данном случае Нью-Йорк, с органами человеческого тела. Так, например, скверы и парки он называет легкими города, а улицы Бродвей и Уолл Стрит – сердцем, все авеню – это сосуды города, а 220 улиц – его капилляры [1: 41].

Одна из старейших церквей Нью-Йорка – церковь Тринити. Побывав там, доктор Алексеев отмечает, что ему ласкал слух, звуки хора и органной музыки, но внешняя и внутренняя отделка храма показалась ему неприметной по архитектуре и украшениям. Церковь Тринити – самая богатая церковь Нью-Йорка. Основа ее богатства – деньги налогоплательщиков, которые проживают вокруг этой церкви.

Устройство города невозможно без парков. Самый главный парк Нью-Йорка – это Центральный парк. Он громадный и, как отмечает автор, слишком много труда было потрачено на его благоустройство. Первое место по благоустройству доктор отдает лондонским паркам, объясняя это тем, что в Англии более благоприятный климат. Автор акцентирует внимание на то, что парк пытались украсить скалами, озерами, группами деревьев, но жесткие асфальтовые дорожки и кустарники не дают нью-йоркскому парку места среди первоклассных парков [1: 43]. Из описания видно, насколько автор любит скачки. Он не мог не обратить внимания, что в центральном парке есть верховая езда, но американский народ не проникся и не увлекается скачками; на основании этого Алексеев делает вывод, что причиной этого является равенство классов и отсутствие аристократии, кроме денежной [1: 45].

Каток, еще одно место, где можно делать выводы о городе. Недалеко от Центрального парка находится знаменитый нью-йоркский каток, который напомнил Алексееву катание в европейских столицах, но, по его мнению, нью-йоркский каток отличался однообразностью. Там нет национальных выездов, роскоши дамских туалетов и нет стиля [1: 44].

Как истинный выходец из купеческого семейства автор подмечает, что цены на произведения искусства выше, чем где-либо; более того, все произведения искусства в США продаются. Алексеев называет Америку «золотое дно» [1: 45]. Он отмечает, что известные музыканты и деятели искусства едут в Америку с концертами и выставками, но американский зритель невосприимчив к искусству [1: 45].

Самым реальным из искусств писатель называет архитектуру, в данном случае делая акцент на город Нью-Йорк. Несмотря на то, что многое было завезено в Нью-Йорк из Старого Света и не все строители были коренными американцами, сформировался американский стиль архитектуры. В качестве примера дается описание Пятой Эвеню. Все дома на этой улице поражают законченной художественной отделкой. Автор подмечает, что Пятая Эвеню – это

самая красивая улица во всем мире: с ее домами, которые доктор считает произведениями искусства. Есть 3 дома, отличающиеся особой строгостью стиля и красивыми фасадами. Эти дома принадлежат семье семейства Вандербилт. Менее прекрасные, но не менее впечатляющие дома располагаются на Медисон Эвеню и Лексингтон Эвеню. Автор подмечает, что осталось очень мало деревьев на этих красивейших улицах, некоторые деревья сменили столбы с освещением [1: 46].

Пространство Нью-Йорка описывается доктором также через призму театрального искусства. После посещения театра «Стар», который расположен не на Бродвее, где находятся лучшие театры города, а на Лексингтон Эвеню, доктор Алексеев был впечатлен удобством и красотой театра. Он отмечает, что, как правило, представление заканчивается в 11 часов, а если длится дольше, то публика бесцеремонно встает и уходит. На аплодисменты и вызовы на сцену американцы очень щедры [1: 47].

Проездка в Бруклин совершается автором по железной дороге, по висячему мосту. Он отмечает, что мост огромен, но когда по нему едешь, то он некрасив. Город Бруклин называют городом церквей. На две тысячи жителей приходится одна церковь. Как любитель и ценитель архитектуры, Алексеев пишет, что соборов и церквей с интересной и красивой архитектурой он не наблюдал. Количество религиозных конфессий в Бруклине превосходит количество религиозных конфессий Манхэттена. У каждого христианского и иудейского храма есть свой пастырь и раввин. Доктор делает вывод, что Бруклин архитектурно правильно спланирован, но однообразен и грязен. Кладбище Гринвуд, по мнению, Петра Семеновича, – это самое замечательное, что есть в Бруклине; он аргументирует это тем, что кладбище располагается на холмистой местности и это выглядит живописно [1: 49].

Проезжая мимо Бостона, Провиденса и Коннектикута, Петр Семенович определяет эти места как «смесь интенсивной культуры и дикой природы [1: 54]». В этих городах и между ними доктор наслаждается американской архитектурой: дома там двухэтажные, крыши без навесов и окна большие с мелкими стеклами.

Первое, что замечает Петр Семенович, оказавшись в Бостоне, – это то, что люди в Бостоне более вежливые чем в Нью-Йорке. Особое внимание доктор уделил описанию Массачусетского госпиталя, который держится на вкладах и пожертвованиях местных жителей. В госпитале есть платные и бесплатные палаты. Стоимость платной палаты может достигать два доллара в день, что, по сравнению с Россией, очень дорого за такое лечение. Алексеев пишет, что врачей в Америке много, и каждые три месяца личный состав докторов в госпитале обновляется. Это порождает конкуренцию среди врачей и уровень их компетенции стремительно растет. Автор одобряет ротацию медицинских кадров [1: 58].

Удалось доктору побывать и в здании (State House), где собирается палата представителей и сенат штата Массачусетс. Это большое здание с позолоченным куполом. Доктор отмечает, что большинство общественных зданий и церквей

имеют остроконечные шпили и золоченные купола, что является нетипичным для архитектуры американских городов [1: 59].

В самом центре Бостона располагается парк Коммон (Common). Доктор считает, что это единственное место в Америке в центре города, которое пользуется повышенным спросом у американцев. В этом парке есть и зелень, и пруды, и роскошные газоны [1: 59].

Интересно, что Алексеев не описывает общественную библиотеку Бостона, но он выделяет объявление, которое он увидел в библиотеке о том, что пятьдесят долларов дадут тому, кто сможет доказать кражу книги. Говоря о пространственности американской культуры, можно смело сказать, что «стукачество» за вознаграждение цвело уже в 19 веке [1: 60].

Побывав в Америке и посмотрев, как устроена система здравоохранения в разных городах, доктор Алексеев перенес американский опыт в российскую систему здравоохранения: а именно понимание и внедрение современных для того времени медицинских аппаратов и инструментов [2].

Новизна данного исследования в том, что описание строится на оппозиции Нового и Старого Света. Например, автор сравнивает парки Англии и США, делая вывод, что ни один парк мира не сравнится с английским. Скачки в Англии пользуются большим вниманием, нежели в США. Причина в том, что в Америке существует только денежная аристократия, но не классовая. По мнению автора, Старый Свет имеет преимущество по сравнению с Новым Светом. Масштаб пространства показан через театры, парки, железные дороги, госпитали, архитектуру домов, каток и церковь. В комплексе всех этих составляющих вырисовывается образ, преимущественно американского города Нью-Йорк в травелоге российского писателя Алексеева.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев П. С. Поездка в Канаду и Соединенные Штаты. Москва: Склад издания у А. Ланг, 1888. 396 с.

2. Петр Семенович Алексеев. – Текст: электронный //ОРПК: [сайт]. – URL: https://orpk.org/authors/1098 (дата обращения 15.11.2023).

3. Чеузова, О. С приветом из края…диких слов / О. Чеузова. – Текст: электронный // Читинское образование: [сайт]. - URL: https://obozrenie-chita.ru/s-privetom-iz-kraya-dikikh-oslov/ (дата обращения 15.11.2023).

4. Яковлева А. Петр Алексеев. – Текст: электронный // Русские Латвии: [сайт]. – URL: http://www.russkije.lv/ru/lib/read/p-alekseev.html?source=persons (дата обращения 15.11.2023).

Фомина В.В.
Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

LINGUOCULTUROLOGICAL PROBLEMS OF PHRASEOLOGICAL UNITS TRANSLATION

In the modern world translation is involved into all social processes. There is an increase in international contacts and translation is an integral part of them. International contacts are a routine part of almost any activity. Currently there are many resources that help with quick translation. But nevertheless, there are many translation aspects that still cause problems. One of them is translation of phraseological units. Phraseology is a part of language that is inherently connected with culture. To translate such units it is necessary to preserve not only their meaning but also their stylistic connotation.

Keywords: Translation, translation transformation, lexical unit, phraseology, equivalence problems.

There is an active globalization in the modern world that affects all aspects of human life and activity. People witness the development and strengthening of international contacts, interaction and cooperation of representatives of different countries. The role and active participation of Russia in the affairs of the international community is increasing. Contacts of representatives of different countries ceased to be something unusual. Often such interactions affect different areas of life. International conferences and meetings are often held to discuss all kinds of problems. All these processes cannot be imagined without the participation of translators who provide inter-language communication, thanks to which mutual understanding between people is achieved to optimize the processes of international cooperation. Translators are people who create user-friendly conditions for communication for speakers of different languages.

Translation is a type of language mediation in which the content of the foreign text of the original is transmitted to another language by creating a communicative-equivalent text in this language. Translation plays a large role in the exchange of thoughts between different people and helps to spread culture of different people.

Linguoculturology is a humanitarian discipline that studies material and spiritual culture embodied in a living national language and manifested in linguistic processes [4]. It allows us to establish and explain how one of the fundamental functions of language is carried out. It is an instrument for the creation, development and storage of culture.

Linguoculturology studies language as a cultural phenomenon and is an interdisciplinary field of humanitarian research formed in the last decades of the XX century due to the transition of linguistics to an anthropological paradigm. V. V. Vorobyov defines linguoculturology as *"a complex scientific discipline that studies the relationship and interaction of culture and language in its functioning"* [6: 37].

Phraseology is an integral and important part of linguoculturology because phraseological units vividly reflect the culture and way of people's life. Every language in the world is very diverse, so there are often a number of problems that are connected with translation. One of these is the translation and adaptation of phraseological expressions from one language to another, since usually phraseological units are bright and sometimes exaggerated expressions that are actively used in daily speech, but when translating it is necessary to completely change the structure of the sentence in order not to lose the main meaning of the sentence. Let's turn to illustrative examples.

«*Have a frog in the throat*» – literally, this expression translates as "to have a frog in your throat – иметь лягушку в горле", but in the adaptation to Russian, the meaning of the phraseology is the inability to speak due to strong excitement [5].

«*To draw the wool over someone's eyes*» – the word-for-word translation sounds like "to draw wool on someone's eyes – нарисовать шерсть на чьих-то глазах", but the real meaning of this expression is to lead by the nose, fool the interlocutor's head, deceive [5].

«*You might as well talk to a brick wall*» – literally: "you might as well talk to a brick wall – с таким же успехом можно разговаривать с кирпичной стеной", but the meaning of the phraseology is close to the Russian equivalent of" как об стенку горох (like peas against a wall)"[5].

«*Between the devil and the deep blue sea*» – literally: "between the devil and the deep blue sea – между дьяволом и глубоким синим морем", but the meaning of the expression is close to the Russian equivalent of" между двух огней (between two fires)" or just being in a very difficult, dangerous situation [5].

«*To give someone a cold shoulder*» – literally: "give someone a cold shoulder – дать кому-то холодное плечо", but the meaning of the phraseology is close to the Russian equivalent of "оказать кому-то холодный прием (give someone a cold reception)" [1].

«*To kill two birds with one stone*» – literally: "to kill two birds with one stone – убить двух птиц одним камнем", but the meaning of the phraseology is close to the Russian equivalent of "убить двух зайцев одним выстрелом (to kill two hares with one shot" [1].

«*As cool as a cucumber*» – literally: "cold as a cucumber – холодный как огурец", but the meaning of the phraseology is close to the Russian equivalent of "спокоен как удав (calm as a boa constrictor)" [5].

«*One's heart sank into one's boots*» – literally: "the heart sank into the shoes – сердце опустилось в ботинки" but the meaning of the phraseology is close to the Russian equivalent of "сердце ушло в пятки (the soul went into the heels)".

After a number of examples, it can be concluded that the main difficulty in translating phraseological expressions is the correct interpretation of the meaning, with a literal translation an expression is obtained, the meaning of which is often far from the real information that needs to be conveyed. Sometimes it looks like a set of disconnected words that are almost impossible for a native speaker of another language to understand.

It is worth noting that the problems of adapting phraseological units to another language arise not only when translating single expressions, but also in the context of speech, since the context in which the phrase is located and lexical units that are nearby can affect the meaning of the entire sentence. Moreover, sometimes slang or a person's geographical affiliation to a country can change the meaning of phrases. Let's look at this clearly with examples.

«*I had been working on the album for four years. I didn't want to release anything that was mine just because I didn't feel like it was the right timing. I learned a lot from the last album and I wanted to take what I've learned and turned it into something even better. And I'm glad I did, because this year* ***I stop to dwell on the past*** *and I started saying things and in a way that I've never been able to articulate them before. So it was actually exactly when it needed to happen. Like I told you earlier, we shot the videos just a week ago, and that's really unheard of*» [7]. Let's turn to the first segment of the actual material. In this passage of speech, the stable expression "to stop to dwell on the past" is used. The material is taken from an interview where the author talks about the creation of his music album. In this context of speech, the expression "to dwell on the past" translates as "stop living in the past." In other cases, the phraseology can be used without the verb "stop" and translated into Russian as "fixate on the past". This phraseological expression may cause difficulties in translation, but you can use a similar Russian idiom "to stir up the past (ворошить прошлое)".

«My dad is one of the people who really care and who are really objective. He'll say: "That was good. Your work was good in that. You were trying something." Or: "That was stupid. Why did you do that?" He gets angrier about interviews or TV things that I do than about anything else. He says: "You don't need to do it, or if you do it, why do you, why do you ***shoot the breeze****? Or you say so much that there's no mystery about you." I always call my mom and ask her, "What should I do with this and that?"*» [3]. Let's turn to the second segment of the factual material. In this passage of speech, the stable expression "to shoot the breeze" is used. The material is also taken from the interview. The author talks about his relationship with his father and uses this idiom. In this context of speech, the expression "to shoot the breeze" translates as "talking nonsense (говорить ерунду)". In other cases, the phraseology can be translated into Russian as "talking without a purpose" or "talking about nothing". This phraseological expression causes difficulties in translation, it is quite difficult to find an equivalent in Russian, so it is often translated descriptively, but retaining the main meaning. Summing up, it is worth noting that the translation of information into different languages is an opportunity to express and convey the same thoughts and emotions by means of two different languages [2].

In conclusion, the linguoculturological problems of translating phraseological units are complex and multifaceted. The differences in cultural and linguistic contexts between languages can make it challenging to accurately convey the meaning and nuances of these units. Translators must carefully consider the cultural connotations and historical backgrounds of phraseological units in order to produce an accurate and culturally sensitive translation. Additionally, the dynamic nature of language and culture means that these problems will continue to evolve over time, requiring ongoing

attention and consideration in the field of translation. Overall, addressing these linguoculturological problems is essential for producing high-quality translations that effectively communicate the intended meaning and cultural significance of phraseological units.

REFERENCES

1. Longman Idioms Dictionary. Barcelona: Addison Wesley Longman Limited, 1998. 398 p.

2. Malhazova M. I Lingvokul'turologiya kak samostoyatel'noe napravlenie lingvistiki // Elektronnyj resurs Internet: https://cyberleninka.ru/-article/n/lingvokulturologiya-kak-samostoyatelnoe-napravlenie-lingvistiki/viewer

3. Mandel Hannah, Turan Kevin New again: Robert Downey Jr. // Elektronnyj resurs Internet: https://www.interviewmagazine.com/film/new-again-robert-downey-jr. (Data obrashcheniya: 20.05.2023)

4. Maslova V. A. Lingvokul'turologiya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb, zavedenij / Maslova V. A. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001. 208 s

5. Parhamovich T. V. 1000 russkih i 1000 anglijskih idiom. – Minsk: Popurri, 1996. – 128 s.

6. Vorob'ev V. V. Lingvokul'turologiya: (Teoriya i metody). – M.: Izd-vo Ross. universiteta Druzhby narodov, 1997. – 331 s.

7. Zane Lowe Selena Gomez: emotional interview // Elektronnyj resurs Internet: https://www.englishspeecheschannel.com/english-speeches/selena-gomez-2020-speech/ (Data obrashcheniya: 20.05.2023).

Хасанов А.М.

Институт узбекского языка, литературы и фольклора Академии наук Узбекситана, Ташкент, Узбекистан

LEXICAL GAPS AND EUPHEMISMS AS A SIGNIFICANT FEATURE OF THE CULTURE OF THE NATION

This article describes the national significance of values common to Uzbek and other Turkic languages. In particular, comments were made about the national-cultural characteristics of euphemistic units found in the folk language. Their importance in live conversation and features of showing the mentality of the nation are explained.

Keywords: nation, culture, tradition, lexical gaps, euphemism, language etiquette, nationality, uniqueness.

In the lexicon of the language, euphemisms are an important unit that shows the spirituality, morality, worldview and language use culture of the people who own this language. Euphemisms have the status of a lacunar unit in the sense that the existing concept (word) is not used in speech. G.Bikova, who studied the phenomenon of lacunary on the basis of systematic analysis, emphasizes that the presence of lacunae

in the language is natural and inevitable. In his work, the scientist mentions sixteen types of lexical gaps in the language and tries to explain each of them with special examples. According to this classification, the following types of intralacunae are distinguished: 1. Systematic lacunae. 2. Communication gaps. 3. Individual lacunae. 4. Methodological lacunae. 5. Gaps in the system. 6. Lacunae in form formation. 7. Uzual lacunae. 8. Segmental lacunae. 9. Transnominal gaps. 10. Hyperonomic and hyponymic lacunae. 11. Absolute lacunae. 12. Motivated and unmotivated lacunae. 13. Relative lacunae. 14. Latent lacunae. 15. Intercategory lacunae. 16. Linguistic and cultural gaps [1: 136].

The characteristics of this classification of Bikova are also typical for the Uzbek language. Among these types of lexical lacunae, uzual lacunae are closely related to taboos and euphemisms. Uzus regulates the use of language units. In other words, it limits the use of linguistic units. For example, some verbs are not used in the 1st person singular in the speech process (like I created, I built) [2: 377]. Because this situation is not in accordance with linguistic and spiritual traditions. The Uzbek language has its own speech culture and spirituality, and according to it, the speaker must respect the listener (addressee) to the necessary extent, respect him, speak with a linguistic "andisha". Linguistic and spiritual units such as taboo and euphemism are manifestations of this linguistic tradition (uzus) in speech [3: 27].

There are many works on the study of euphemisms in Uzbek linguistics [4, p. 97]. In A. Hajiev's "Dictionary of Linguistic Terms" euphemism is defined as follows: "Expression of something-event in a rather soft form; use of rude, indecent words, phrases and taboos instead of rude words (phrases). E. g., *pregnant instead of double, strait words,* using *heavy-footed words* [5: 254].

Kh. Kadirova, who systematically analyzed euphemisms in Uzbek linguistics, studied this phenomenon on the example of Abdulla Qadiri's works. According to the scientist, euphemisms are thematically various: 1) euphemistic means denoting a person: *valine'mat jannatmakon, " big", adulterer, not honest, liquid leg, "ainigan" majnun, layli, baba, baryshnakhan, marja, play, touch, "owner of flirtation", "daughter of the pharaoh";* 2) euphemistic expressions representing human body parts; 3) euphemistic expressions meaning biomaterial: *garbage, dung, different* 4) euphemistic expressions denoting physical defects of a person: *he has a heavy ear, one eye on the Maghrib, one eye on the East;* 5) euphemistic expressions denoting a person's physical condition: *pregnancy, pregnancy, heavy leg, double, tumsa, pink, bezurriyot, "red groom";* 6) euphemistic expressions denoting the spiritual defects of a person: *your mind is weak, your mind is a little wrong, you are empty-headed, you are a soulful person, your skin is covered with oil, angry simple, naive, half-brained, half-civilized people, raw person;* 7) euphemistic expressions denoting defects in human behavior and attitude: *shoulder khichimasin* (don't be greedy), *wild chichim* (bribe), *mullajiring* (money; bribe), "*debt*" (bribe), *pickpocket* (tamagir, money-grudging person), *"contributions" shared through an envelope* (money, bribe); 8) euphemistic expressions denoting alcoholic beverages: *drug, poison, "obi surkh", Thank you,* elder [6: 288].

It should be admitted that euphemism has been studied more widely than dysphemism in Uzbek linguistics, and some scientists have systematically studied the characteristics of euphemism as a speech layer. Dysphemism is briefly explained in Maslova's dictionary "Slovar lingvisticheskikh terminov" [7: 131]. According to him, "wrapping" the name of a certain concept with a special cursing, shame, cursing and hatred is considered dysphemism. It can be seen that this phenomenon embodies the negative characteristics of euphemism and "shows" the person's strong hatred, stupidity, and shamelessness. In Uzbek speech culture, it is forbidden for young people to use such words. Dysphemisms are almost never used by parents and adults regularly monitoring every change in children's speech [8: 41].

Mentioned casually when talking about euphemism, is determined by the fact that there is no need to study it from the point of view of speech norms, speech culture, and linguistic criteria.

But it should be recognized that a person is a creature with a complex character. In his language [9: 53], these features sometimes lead to the emergence of dysphemisms as a result of strong emotions, and sometimes as a result of a specific effect. Even in ordinary colloquial language, dysphemism becomes an important tool of expression, like euphemism, for the speaker of the language who tries to add his attitude to a certain concept. Consider the following example:

Two different views

(refusal)

At first glance they say:

… passed away;

... brought about slavery;

… turned a blind eye to the bright world;

... became fluent;

... went on the last trip [10: 113].

God took them by the grace of God.

Their souls are alive. They are always alive in our hearts.

At second glance they say:

... separated from the people;

...he thinks about himself, he has nothing to do with others;

… left out of view;

… it is not known whether the team has;

...he did not return from his trip abroad [11: 58].

These are the curse of the people.

Their conscience is dead.

These are the dead among us.

Of course, each unit in the language arose as a result of a specific linguistic need, and it has priority opportunities in performing its task in the speech process compared to other units of the language [12: 1026]. Dysphemisms also serve to realize certain possibilities of the language. Therefore, it is useful to study their formation and linguistic features.

The deliberate omission of certain existing lexemes in the language and the use

of euphemisms in their place, as a typical manifestation of linguistic culture, reflects the moral and spiritual outlook of the language's owners. Although this process is seen as the artificial creation of lacunarity, it actually results from the careful and sincere attitude of the speaker in using the language [13: 369]. These aspects aimed at ensuring the sincerity and morality of the attitude of others (especially young people) about the language, which is the main tool of influence, have been formed since ancient times of language development. These traditions are considered as an integral part of the linguistic culture of our people as a tradition that continues to this day.

The phenomenon of taboo, which is considered as a phenomenon similar to euphemism in language, also occurs as a result of the deliberate non-use of a word in the lexical system [2: 65]. In A. Hajiev's "Dictionary of Linguistic Terms" it is explained as follows: Limiting or prohibiting the use of a word under the influence of religious belief, superstition, fear, etc.; such a restricted, forbidden word. For example, the use of the words ``donkey" and ``no horse" instead of ``scorpion". From this it is understood that the taboo appears as a result of people's belief in religious, totemistic, trinkets. The formation of this phenomenon is also based on long-term experiences and observations of the people. Simply put, many parents know that talking to young children about wild, evil, and evil creatures before bedtime can have a negative effect on their daily lives. Visions of scary creatures can enter a person's (especially a young child's) dream and disturb his peace [14: 17]. At this point, one can understand how deeply the principle of "Good thought, good deed, good word" is reflected in "Avesta", one of our oldest scriptures, and that this slogan was not created for nothing.

Today, in order to ensure the purity and nationalism of our language, it is necessary to deeply study such linguistic phenomena used in the process of speaking. Because not knowing the traditions in the language can cause the speech goal to fail. Pay attention to:

– We came as a buyer for your daughter.

– You are mistaken, this place is not a market [11: 78].

In this line, the speaker speaks as a "*customer"* instead of "*Slavery" and the non-use of the phrase "we have come to slavery*" causes the opposition to protest. In speech, misunderstandings resulting from ignorance of such language traditions can be found as desired. In order to prevent such undesirable situations, it is necessary to know the customs and traditions of the language that have been formed over centuries.

In the colloquial language of the Uzbek people, the tradition of describing shameful concepts in a soft, veiled way is predominant. The euphemistic units used in our speech, such as *``eyes open", ``so-and-so" son (or girl) find and take,* show the unique intelligence of the language's owners in this regard. There are words in the speech of adults that show that our language has an extraordinarily large cultural dimension. Elderly people address young children *as father and* girls as *mother.* This shows their linguistic culture, nourished by the unique traditions of our ancient language. Also, when middle-aged people talk about their children or wives, they refer to the speaker as *your grandchild (granddaughter), daughter-* in-law, which shows that people of this age have acquired a unique linguistic culture. In order to prevent such linguistic traditions from disappearing from our national culture, their widespread use

in literary works, movies, stage works, and in general in daily activities serves to form the skills of understanding and applying them in young people.

REFERENCES

1. Быкова Г. В. Лакунарность как категория лексической системологии, Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003.
2. Khasanov A. M. Laguna is a problem of linguistics and linguoculturology. – ББК Зауралье. – Т 30. – 377., p. 377, 2023.
3. Khasanov A. M., Filling Gaps in the Lexicon of the Literary Language with Colloquial Words. – International Journal on Integrated Education, no. 5 (11), pp. 25–32, 2022.
4. Abdumannon M. K. The Importance of Archaisms and Historicisms in Filling in the Lexical Gaps in the Uzbek Literary Language. American journal of science and learning for development, pp. 91–101, 2023.
5. Majidovich H. A. METHODS OF FILLING THE LEXICAL GAP USING WORD DERIVATION. Scienceweb academic papers collection, 2023.
6. Majidovich K. A. Possibilities of Kipchak Dialects in filling the Lexicon of Uzbek. International Journal on Integrated Education, no. 4, pp. 287-294, 2021.
7. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике. – М.: Академия, 2008. – С. 131., Москва: Академия, 2008.
8. HasASANOV A. M. O ‘ZBEK TILIDAGI LEKSIK BO ‘SHLIQLARNI TO ‘LDIRISH MASALALARI (SO ‘NGGI YUZ YILLIK MISOLIDA). O'zbekistonda xorijiy tillar, 2023.
9. Hasanov A. M. "Lakuna – til va madaniyatning mushtarak muammosi," O‘zbekiston: til va madaniyat, no. 3, pp. 50–60, 2022.
10. Ҳасанов А.М. Қалбингга чироқ ёқай, SHIDASP ed., Ш. Қурбон, Ed., Ташкент: Алишер Навоий номидаги Ўзбекистон Миллий кутубхонаси, 2015, p. 220.
11. Ҳасанов А. М. Қалбингга чироқ ёқай, SHIDASP ed., Ш. Қурбон, Ed., Ташкент: Алишер Навоий номидаги Ўзбекистон Миллий кутубхонаси, 2015, p. 220.
12. Ҳасанов А. М. Даврада ёр ўйнасин, Жиззах, 2013.
13. Khasanov A. M. "METHODS OF FILLING THE LEXICAL GAP USING WORD DERIVATION. Finland International Scientific Journal of Education, Social Science & Humanities, 11(5), 1024–1035.," Finland International Scientific Journal of Education, Social Science & Humanities, no. 11(5), pp. 1024–1035, 2023.
14. Khasanov A. M. LEXICAL GAPS IN THE LANGUAGE AND THEIR LINGUISTIC. ББК Зауралье Ш+ 81, 2 Т 30, p. 369, 2023.
15. Adamska-Salaciak A. Construal of Mental Health Problems in English Learners' Dictionaries. Lexikos, no. 31, pp. 1–19, 2021.

Худайбергенова У.К.
Маъмун Университети (Университет им. Мамуна), Хива, Узбекистан

О ПРИНЦИПАХ ПРИМЕНЕНИЯ ЭРГОНИМОВ, СВЯЗАННЫХ С ТОРГОВЛЕЙ

В данной статье содержатся идеи по вопросам формирования и изучения эргонимов, связанных с торговлей в узбекском и мировом языкознании. Также обсуждается участие международных слов в создании эргонимических единиц, а также вопрос структурного анализа эргонимических единиц.

Ключевые слова: интернациональная единица, структура эргонимов, эргонимы, связанные с торговлей, лексический слой, типы эргонимов.

Язык имеет беспрецедентное значение в развитии человечества и является самым уникальным даром, данным человечеству. Развитие человеческого общества немыслимо без элементов языка. Даже для того, чтобы изучать язык, который является важным фактором в жизни людей, невозможно изучать людей и язык отдельно друг от друга, и такое изучение будет безуспешным. Изучение языка вместе с человеком, в гармонии с языком и его владельцем, пользователем рассматривается как основное направление современной лингвистики.

Профессор Низомиддин Махмудов в своей статье «В поисках путей совершенного исследования языка» говорит, что антропоцентризм – это не понятие или парадигма, приписываемая лингвистами только языковым исследованиям, а антропоцентризм – явление, непосредственно связанное с сущностью языка, и в антропоцентрической парадигме, на главное место ставится человек, а язык представляет человеческую личность, выдвигает идею о том, что содержание является главным элементом [1].

Следует отметить, что в мировой лингвистике опубликован ряд исследований в направлении изучения эргонимов, хотя и не так уж и много. В современной лингвистике использование антропоцентрических методов исследования может дать важные результаты при изучении системы эргонимики. Потому что единицы, относящиеся к системе эргонимики, изучаются в рамках антропоцентрической лингвистики, такой как социолингвистика с ее специфическими аспектами, ономастика с другими аспектами, а также психолингвистика.

Эргонимы зарегистрированы и оформлены в юридических документах. С социолингвистической точки зрения эргонимы являются диагностическими индикаторами социальных структур и интерактивных процессов, характерных для общества. С психолингвистической точки зрения можно прогнозировать связь между структурой эргонимов и психическими процессами людей, их создающих и оценивающих в определенном коммуникативном контексте. Познание, память, эмоции и темперамент играют важную роль в форме и структуре эргонимов.

В современном быстро развивающемся процессе глобализации язык, в том числе эргонимические единицы, обретает точки соприкосновения среди языков мира. В частности, специалистам хорошо известно явление, что ведущее место среди языков занимают общие аспекты эргонимических единиц, связанные с торговыми и деловыми отношениями.

Эргонимические эдиницы, связанные с торговлей и бизнесом, занимающие лидирующие позиции в жизни общества, отличаются своими особыми аспектами. В эту категорию могут быть включены наименования магазинов, фирм, компаний-поставщиков продукции и других организаций, связанных с предпринимательской деятельностью.

Особенности образования эргонимов являются одним из наиболее сложных процессов, поскольку в образовании названий предприятий и организаций участвуют несколько пластов ономастической лексики (топонимы, антропонимы, космонимы и т. д.). Практически все лексико-семантические явления, характерные для лексической системы языка, находят отражение в эргонимике.

Экономические ситуации являются фактором, занимающим сегодня особое место в жизни людей, а также этот фактор занимает ведущее положение при определении названий различных предприятий и организаций. Это особенно важно, когда компании заинтересованы в международном формате своей деятельности. Для эргонимов допустимо использование английских лексем и английских морфем. Широкое использование элементов английского языка в этой системе связано с международными коммерческими сетями и торговыми брендами.

Мы наблюдаем, что такие элементы, как «IT», «HOLDING», «MARKET», «FOOD», «SALE» в английском языке очень активно используются в эргонимических единицах, связанных с торговлей. В эргонимическую систему, связанную с торговлей и коммерцией, вошло большое количество родственных английскому языку единиц не только в узбекском языке, но и практически во всех языках мира. Эта ситуация не может определяться богатством лексического резерва языков или тем, в скольких регионах мира они распространены. Например, Softline IT-Holding (эта российская компания присутствует в 28 странах).

Следует также отметить, что эргонимические единицы, названия компаний, образованные на основе иноязычных элементов, зачастую состоят из нескольких частей, то есть сложных слов. В большинстве случаев одна часть связана с местным языком, а вторая часть состоит из элемента, связанного с иностранными языками, чаще английским. Например, “Fayz xolding”, “Humo learning”, “Zukhro travel”, “Humo Arena” и другие. Следует отметить, что во многих случаях орфографические аспекты таких эргонимов всегда выражаются без соблюдения внутренних правил правописания узбекского языка или другого языка. В частности, такие варианты написания, как *Zukhro, Khorezm, Khiva,* не были написаны с учетом правил орфографии узбекского языка. Данная ситуация является одной из актуальных проблем, которые необходимо решить

в эргонимической системе. Графически вариативные символы позволяют расширить коммуникативный диапазон и в то же время отвечают требованиям деловых отношений с российской и зарубежной аудиторией.

Поскольку имя организации является основным методом привлечения клиентов в условиях рыночной экономики, то, в свою очередь, необходимо обеспечить ее конкурентоспособность и долговечность. Поэтому изучение эргонимики стало актуальной задачей для тех, кто проводит исследования в различных областях науки, особенно для лингвистов. То, как называется эргонимика, зависит от многих факторов.

Феномен приобретения лексических единиц, связанных с деловой сферой, из европейских языков в узбекский язык – явление, начавшееся очень давно. Многие наши ученые отмечают, что многие приобретенные единицы, в том числе элементы иностранного языка, образующие эргонимы, вводятся преимущественно в результате устного общения. Например, О. Джуманиезов говорил: «...речевое общение, в тесном соседстве, при переселении народов с одного места на другое (миграция), приобретение слов активизируется также в торговле и коммерции... » [3].

Порядок именования в эргонимике на протяжении многих лет менялся несколько раз, поскольку основной причиной этого является изменение экстралингвистических факторов (изменение мировоззрения, особенностей языка, определяющих характер именования, изменение критериев оценки в обществе).

Следует также отметить, что элементы иностранных языков, участвующие в образовании эргонимических единиц, не всегда оказываются родственными английскому языку, одна из двух частей не обязательно является словом, принадлежащим к местным языкам, и оно не всегда состоит из более чем одной части. То есть эргоним представлен только одной заимствованной лексемой, либо обе части двух частей являются единицами, принадлежащими иностранным языкам, а главное, во всех случаях отсутствует элемент, относящийся к английскому языку (международное слово может быть). Некоторые лингвисты утверждают, что одни и те же слова, которые встречаются в пяти мировых языках – английском, немецком, французском, испанском и итальянском, – можно считать международными словами [2].

Например, многие единицы, относящиеся к эргонимической системе, относятся к этой «международной» категории. В том числе «Belissimo» (кафе, итальянский), «Next food» (обе части на английском языке), «The salat center» (salat – латынь; centre – греческий) и другие.

В заключение можно сказать, что, собирая и анализируя межъязыковые эргонимические единицы, можно привести фактические примеры тематических групп этих единиц и проблемы взаимодействия нескольких языков. Это, в свою очередь, служит обогащению нашей лингвистики новой лингвистической информацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маҳмудов Н. Тилнинг мукаммал тадқиқи йўлларини излаб…// Ўзбек тили ва адабиёти. –Тошкент, 2012. №5.

2. Маковский М. М. К проблеме так называемой «интернациональной лексике». – Вопросы языкознания. 1960, № 1.

3. Жумариёзов О. Ўзбек тилидаги роман-герман тиллари ўзлашмалари. – Тошкент: Фан, 1987.

4. Qultaeva F. O‘zbek til tilida ergonimlarning o‘rganishi. Jahon ijtimoiy fanlar xabarnomasi (WBSS). https://www.scholarexpress.net. 16 noyabr, 2022 yil.

Черкасская Н.Н.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

О ЖАНРОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АПЕЛЛЯТИВА

В данной статье подробно разбирается представление апеллятива в виде речежанровой 7-компонентной анкеты. Апеллятив представляет собой сложный родовой речевой жанр, включающий в качестве видов жалобу и претензию. В свою очередь жалоба, в нашем понимании, представляет собой письменный речевой жанр в официальном общении. А претензия понимается как жанр максимально конвенционализированной официальной письменной рекламации. В качестве компонентов рассматриваются: коммуникативная цель, концепции адресанта и адресата, событийное содержание, факторы коммуникативного прошлого и будущего, параметр языкового воплощения. Выделение данных компонентов позволяет составить полную картину речежанровой репрезентации апеллятива, включающего в себя жалобу и претензию.

Ключевые слова: апеллятив, адресант, адресат, жанр, жалоба, претензия.

Представление жалобы в виде речежанровой 7-компонентной анкеты (по Т. В. Шмелевой [5]) было осуществлено в работе Н. А.Емельяновой [1] и затем продолжено в работе Н. Н. Черкасской [3].

1. Коммуникативная цель жалобы – «побудить адресата исправить положение, в котором оказался субъект, найти у него понимание или сочувствие, или дать выход своим чувствам» [1: 27]. Жалоба считается слитным речевым жанром, поскольку в нем соединены иллокутивный компонент (информативность) с эмоциональным (оценочным, предполагающим наличие обиды, возмущения, горечи, недовольства, сожаления и т. п.)

Представляется, что по коммуникативной цели претензия и жалоба во многом совпадают, однако в отношении слитности в претензии эмоциональный компонент (понимание или сочувствие) существенно отступает на второй план.

2. Концепция автора (адресанта). В жалобе это обычно отдельный пострадавший.

В апеллятиве это как индивидуальный, так и коллективный пострадавший. Поскольку апеллятив – письменный жанр, здесь существенное значение имеет категория этоса (гр. *ετός – характер*). Мы принимаем широкую трактовку этоса, характерную, например, для московской филологической школы. Этос понимается:

(а) как риторическая ситуация в целом, ср.: «Этосом принято называть те условия, которые получатель речи предлагает ее создателю. Эти условия касаются времени, места, сроков ведения речи и этим определяется часть содержания речи, по крайней мере, ее тема, которую получатель речи может считать уместной или неуместной … «Таким образом, этос создает условия для речи …» [2: 96, 127];

(б) как речевая ситуация – «Этос – это общесоциальные условия, предложенные оратору» [2: 191];

(в) как реляционный аспект речевой ситуации: «этос … (прежде всего, отношения между речедеятелями, ритором и слушателями)» [4: 42];

(г) метаобразы участников риторической ситуации: «этос образа ритора»; «образ активного реципиента, подобно образу ритора, складывается в единстве трех категорий – этоса, пафоса, логоса как реакции на этос, пафос и логос ритора»

(д) как различия в социальной организации речи: «роды поэзии и прозы связаны с организацией собрания людей …, т. е. они есть проявление категории этоса в его разновидностях» [2: 104];

(е) как целеполагание, ср.: «… эристика предполагает… преследовать свою пользу (этос)…; диалектика предполагает доказательство истины (этос)…, софистика предполагает, доказывая, решить в свою пользу (этос)» [2: 119];

(ж) как уместность речи, ср.: «грамматика незначима для уместности речи как категории этоса» [2: 113];

(з) как качества говорящего и его интенция: «Этос – этическое, нравственное воззрение говорящего, способного изменить взгляды слушателей и убедить в необходимости определённых действий, а также условия речи – время, место, аудитория, сознательно выбранные им» [4: 15].

Этос автора апеллятива включает *искренность, правдивость, ответственность и полноту изложения ситуации*.

3. Концепция адресата. Если в жалобе имеются две разновидности адресата – (а) конфидент (которому можно «поплакаться») и (б) уполномоченный принимать меры, человек, наделенный ответственностью, способный исправить положение [1: 28], то для апеллятива характерна лишь вторая. Человек, облеченный властью, обладает институциональным этосом *честности, объективности* (для претензии) и *участливости* (для жалобы): мы обычно не адресуем писем тому, кого считаем аморальным, бюрократом или жуликом.

4. Событийное содержание. В плане отнесенности к личностной сфере коммуникантов как для жалобы, так для претензии (как письменных жанров) можно констатировать (а) отнесенность к личностной индивидуальной сфере автора и (б) отнесенность к социальной институциональной сфере адресата.

Временная перспектива для апелятива – прошлое (информация о событии, послужившем поводом для апеллятива) и будущее (требование о принятии мер). Оценка события в апелятиве видится в неудовлетворительности прошлого события и удовлетворительности будущего для автора. Количество событий / эпизодов в жалобе может быть, как однократным, так и многократным (повторение или развитие неудовлетворительной ситуации), в претензии – обычно однократное.

5. Фактор коммуникативного прошлого. Жалоба, по Н. А. Емельяновой может быть отнесена как к инициативным речевым жанрам (когда автору не нужно каких-либо предшествующих высказываний, чтобы начать жаловаться), так и к реактивным (когда жалоба обусловлена предшествующим высказыванием третьего лица). В пределах апеллятива жалоба преимущественно инициативна (на высказывания третьего лица письменные жалобы хотя и могут существовать, их частотность едва ли может быть признана высокой); претензия же инициативна практически всегда.

6. Фактор коммуникативного будущего. Здесь речь идет о порождаемых речежанровых реакциях у адресата. Н. А. Емельянова выделяет три основных позитивных реакции – формальную (без эмоциональной реакции), не-формальную (с эмоциональной реакцией на жалобу) и предложение помощи – и ряд негативных: упрек, насмешку, издевательство, унижение, перевод разговора на другую тему, отказ в сочувствии

В институциональном письменном апеллятиве как монологе можно говорить лишь о планируемом перлокутивном эффекте, который подразумевает позитивную реакцию. При этом для жалобы возможно предвидение всех трех позитивных типов, включая обещание наказать виновных (конечно, с разной степенью приемлемости для автора в зависимости, в том числе, от его когниотипа). Для ответа на претензию более существенно, очевидно, обещание помощи, предложение помощи или обещание исправить ситуацию.

7. Параметр языкового воплощения. Согласно Н. А. Емельяновой, для этого параметра существенна проблема косвенных речевых актов – в какие речевые жанры перевоплощается или встраивается жалоба. «В языковой структуре речевого жанра «жалоба» возможно появление жанровых показателей упрёка, просьбы, протеста, доноса, роптания, приглашения, признания, обвинения, заявления и др.» [1: 32]. Нетрудно заметить, однако, что здесь на самом деле автор ведет речь о достаточно разных вещах. С одной стороны, это и в самом деле косвенность (*приглашение, признание, заявление*), с другой – не что иное, как разновидности жалобы (*упрёк, протест, донос, роптание* – сюда же можно добавить *сетование, сокрушение, плач* и т. п.), с третьей – компоненты жалобы как сложного апеллятивного речевого жанра (*просьба, осуждение).* Языковое воплощение апеллятива предвосхитить в синтаксическом и лексическом отношении весьма непросто, и именно потому, что это сложный речевой жанр, который предполагает, что каждый из компонентов может обладать своим потенциалом как косвенности, так и разновидностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Емельянова Н. А. Речевой жанр жалоба в различных типах дискурса в английском языке: дис. … канд. филол. Наук. – Астрахань: Астраханский гос. ун-т, 2004. – 181 с.

2. Рождественский Ю. В. Теория риторики. – М.: Добросвет, 1997. 600 с.

3. Черкасская Н. Н. Стратегии и тактики в апеллятивном речевом жанре: дис. … канд. филол. наук. – Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 2009. – 201 с.

4. Чистякова И. Ю. Русская политическая ораторика первой половины XX века: этос ритора: Автореф. дис. …д-ра филол. наук. М., 2006. – 48 с.

5. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. – с. 81–89.

Чернышева Л.М.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

К ВОПРОСУ О РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФИГУР ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ СТИЛЕ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена описанию использования фигур экспрессивного синтаксиса в публицистическом стиле удмуртского языка в диахроническом аспекте. Материалом исследования послужили тексты газет «Гудыри» (1920–1922-е гг.) и «Удмурт дунне» (2020–2022-е гг.).

На основе анализа особенностей репрезентации фигур прибавления и убавления сделан вывод о том, что в газете «Гудыри» преобладают фигуры прибавления (разного рода повторы, многосоюзие), тогда как в современном публицистическом стиле предпочтение отдается фигурам убавления (бессоюзие, эллиптические предложения, умолчание). Вероятно, это обусловлено сложившимися традициями литературной нормы современного удмуртского языка, которые ориентированы на законы экономии языковых средств.

Ключевые слова: публицистический стиль, средства экспрессивного синтаксиса, фигуры прибавления, фигуры убавления, удмуртский язык.

Публицистический стиль является основой языка СМИ, участвуя в формировании текстов общественно-политического и просветительского характера, афиш и т. д. Он становится своеобразным зеркалом отражения конкретной эпохи, передавая важные события и фиксируя язык своего времени.

Основными функциями рассматриваемого стиля являются информативная и воздействующая. Первая обеспечивает оперативную передачу актуальной, точной, достоверной информации. Воздействующая функция направлена на оказание определенного манипулятивного влияния на аудиторию. Одним из способов воздействия может служить включение в текст различных средств экспрессивности.

Основной целью данной статьи является описание возможностей экспрессивного синтаксиса в публицистическом стиле удмуртского языка. Материалом исследования послужили тексты общественно-политического характера, опубликованные в газетах «Гудыри» (1920–1922-е гг.) и «Удмурт дунне» (2020–2022-е гг.). Основными методами стали описательный и сопоставительный методы, метод сплошной выборки.

Традиционно под экспрессивностью понимается выражение авторской позиции к описываемым событиям посредством добавления специальных средств выразительности. Экспрессивные средства могут быть реализованы на различных уровнях языка: фонетическом, морфологическом, словообразовательном, лексическом, синтаксическом. В данном докладе интерес представляет синтаксический уровень экспрессивности. При этом важно отметить, он может объединять другие уровни языка.

К средствам экспрессивности на синтаксическом уровне можно отнести фигуры, основанные на повторах слов или конструкций, особенном местоположении синтаксических элементов в тексте, недосказанности каких-либо слов и т. д. Все это используется с целью придания особой выразительности тексту, усиления лексической семантики текста. Существует множество классификаций данных фигур. Довольно часто исследователи опираются на классификацию, согласно которой экспрессивные средства синтаксиса делятся на фигуры прибавления, убавления и перемещения (М. Л. Гаспаров, Г. Г. Хазагеров, И. Б. Лобанов, Г. Д. Архипкина и др.).

Согласно классификации Г. Г. Хазагерова и И. Б. Лобанова, к фигурам убавления следует отнести эллипсис, асиндетон (бессоюзие), апосиопезис, просиопезис. К фигурам перемещения относятся инверсия, парентеза и парцелляция. Фигуры прибавления представляют наиболее многочисленную по своему содержанию группу. К ним относятся фигуры неупорядоченного повтора (полисиндетон (многосоюзие), синтаксический параллелизм и др.) и фигуры упорядоченного повтора (анафора, эпифора, эпанафора, стык, кольцо и др.) [14: 250–273]. Стоит отметить, что разные исследователи приводят различный перечень данных фигур. Так, например, М. Л. Гаспаров в отличие от работы Г. Г. Хазагерова и И. Б. Лобанова, рассматривает синтаксический параллелизм в числе фигур перемещения [6: 466]. Так, точной классификации до сих пор нет и, как отмечает Г. Н. Акимова, «…многое еще будет вскрыто», подчеркивая необходимость продолжение исследований в этом вопросе [1: 89].

Для нашей статьи основной интерес представляют фигуры прибавления и убавления. Первые основаны на повторах. Повторение позволяет акцентировать внимание на словах или фразах, передающих основной смысл предложения. Также создается особая ритмика. К данным фигурам, как правило, относятся анафора, эпифора, многосоюзие и т. д. Эти фигуры преобладают в газете «Гудыри», что является свидетельством доминирования повторов в публицистическом стиле удмуртского языка того времени.

Анафора (или единоначатие) предполагает одинаковое начало предложения или фразы: ***Ӟеч мед улоз*** *асьмелэн автономной областьмы,* ***зеч мед улозы***

яратон эш‘ёсмы Ленинэн Троцкий [8: 2]. ‘Пусть хорошо будет жить наша автономная область, пусть хорошо будут жить наши любимые друзья Ленин и Троцкий’. Фраза *ӟеч мед улоз(ы)* образует анафору, хотя во втором варианте то ли умышленно, то ли случайно вместо «ӟ» используется «з». Стоит отметить, что удмуртский язык того периода имеет свои графические, орфографические и другие особенности. Подобное различие в написании аффрикат и гласных с точками – это довольно частое явление в «Гудыри».

Эпифора противоположна анафоре и характеризуется одинаковым завершением фразы или предложений: *Кудке дыр‘я ужаса жадён* ***дыр‘ес но луэ****, мӧзмон* ***дыр‘ёс но луэ****, сюллиаськон* ***дыр‘ес но луэ*** [11: 2]. ‘Иногда и усталые от работы времена бывают, и скучные времена бывают, и тревожные времена бывают’. Повтор фразы *дыр‘ёс но луэ* образуют эпифору. Хотя происходит чередование *ё* и *е*, что, как отмечалось выше, характерно в особенностях графики «Гудыри». Посредством повтора в данном примере акцентируется внимание на том, что в жизни происходит много разных вещей, после которых, согласно содержанию статьи, хотелось бы отдохнуть в клубе. Эпифора, таким образом, позволяет связать довольно разноплановые жизненные события воедино, как объединял бы людей долгожданный клуб.

Повторы, как правило способствуют акцентированию внимания на какой-либо информации, которую стремится донести, подчеркнуть автор. Как видно по вышеприведенным примерам, анафора и эпифора часто присутствуют в формировании синтаксического параллелизма. Совместное употребление стилистических форм позволяет усилить экспрессивное воздействие текста.

На 1000 предложений в газете «Гудыри», согласно анализу, приходится приблизительно 2,9% предложений с анафорой, тогда как в «Удмурт дунне» на то же количество предложений анафора составляет 0,8%. Таким образом, соотношение общего количества анафоры в рассматриваемых газетах составляет 78% на 22% со значительным перевесом в «Гудыри».

Эпифора в газете «Гудыри» встречается чуть чаще анафоры и составляет 3,2%, в «Удмурт дунне» – 1%, что в соотношении составляет 76/24 с преобладанием в «Гудыри».

Довольно часто в «Гудыри» встречается симплока – сочетание анафоры и эпифоры. В работе Г. Г. Хазагерова и И. Б. Лобанова данный прием рассматривается как эпанафора или анаэпифора [14: 267]. См.: ***Коть тон*** *ужа****сь лу****,* ***коть*** *служить кари****сь лу****,* ***коть тон*** *кресьян* ***лу*** *но, вузкарисьеслэсь (спекулян‘еслэсь) изьымтэзэс тодыны кулэ* [10: 1]. ‘Хоть ты рабочим будь, хоть ты служащим будь, хоть ты крестьянином будь, но ты должен знать, что спекулянты не дремлют’. В данном предложении прослеживается повтор начала и конца фразы, что способствует подчеркиванию важных слов и придания необходимого стилистического эффекта.

Стоит отметить, что симплока крайне редко встречается в газете «Удмурт дунне». Возможно, это связано с современными нормами литературного языка, согласно которым, следует избегать повторов.

Также есть большая разница при употреблении многосоюзия и бессоюзия. Многосоюзие характеризуется намеренным повтором союза: *Со виль улонын меяз лу ни помещикез* ***но****, баринэз* ***но****, капиталисэз* ***но****, чиновникез* ***но****, начальникез* ***но****, гольыш ветлйсез* ***но****, ваньзы ог кадесь мед луозы, ваньзы тыр, дйсямын, кутчамын, дышетскемын но дышетэмын* [7: 1]. ‘В этой новой жизни пусть не будет ни помещика, ни барина, ни капиталиста, ни чиновника, ни начальника, ни бедного, пусть все будут одинаковы, все сыты, одеты, обуты, обучены и научены’. В данном примере повторяется союз *но*, обеспечивающий нарративность, что подчеркивает перечисление тех, кого больше не будет в их новой жизни.

Многосоюзие как фигура прибавления употребляется в «Гудыри» намного чаще, чем в «Удмурт дунне». Так, частотность использования на 1000 предложений составляет приблизительно 2,8%, тогда как на страницах современной газеты эта цифра достигает 1,7%, что в соотношении соответствует 62% на 38%.

В качестве отличительной черты экспрессивного синтаксиса газеты «Гудыри» можно назвать наличие неупорядоченного повтора: *Табере асьмелэн салдат‘ёсмы азьвыл кадь* ***уз ни*** *улэ казармаосазы ёрмыса, ульчаетй* ***уз ни*** *ветлэ, азьзэс, берзэс уськыса, кыти ке офийер уг лыкты меда шуса.* ***Уз. Уз ни*** *адзы со табере генералэз* ***но****, офицерез* ***но****. Сое табере чесь сётыны* ***уд*** *бугатйськы шуса арестовать карись* ***уз ни*** *луы* [12: 2]. ‘Теперь наши солдаты уже не будут жить в казармах испытывая трудности, не будут ходить по улицам, оглядываясь назад, чтобы узнать, не идет ли где офицер. Нет. Больше не увидит он ни генерала, ни офицера. Теперь его не будут арестовывать за то, что он не умеет отдавать честь’. В данном примере довольно часто повторяется отрицание *уз*, его дополняют варианты *уг* и *уд*. Через повтор отрицаний автор статьи доносит до читателя положительную сторону изменений в жизни солдат.

Повторяться могут и знаменательные слова: *Табере мон ваньмызлы* ***верасько… верасько*** *кужмо куараен: «Эн турттэ зуч кадь луыны, яратон* ***удмурт‘ёсы****! Асьтэ* ***удмурт*** *куен ик ено тй! Лэсьтэ* ***удмуртлы*** *школа! Пуктэ отчы* ***удмурт*** *дышетис‘ёсыз!* ***Удмурт*** *дышетйсь удмурт нылпиёсыз яратыса дышетоз визьмо карыны тыршоз»* [3: 3]. ‘Теперь я всем говорю… говорю уверенным голосом: «Не пытайтесь подражать русским, любимые удмурты! В своем же собственном удмуртском облике вы красивы! Сделайте для удмуртов школу! Поставьте туда удмуртских учителей! Удмуртский учитель будет любя учить, стараться сделать умными удмуртских детей»’. В данном примере помимо глагола *верасько* ‘говорю’, повторяется слово *удмурт* в разных грамматических формах, что обусловлено основной темой данного текста – обращением к удмуртскому народу.

В текстах газеты «Удмурт дунне» аналогичные примеры не встречаются. Возможно, избегание тавтологии, стремление к языковой экономии, ставят в приоритет в современном публицистическом стиле использование фигур убавления.

Фигуры убавления характеризуются пропуском какой-либо части предложения: слов, фраз. За счет этого в тексте появляется эффект скорости, динамики, энергичности; также вносится необходимая ритмика. Как правило, к наиболее употребляемым фигурам убавления относятся бессоюзие, эллиптические предложения, умолчание и др.

На анализе газеты «Удмурт дунне» можно заметить преобладание фигур убавления. Так, например, в современных публицистических текстах увеличивается количество употребления эллиптических предложений, к которым относятся «предложения с отсутствующим глагольным сказуемым, не являющимся необходимым для передачи сообщения, задача которого – не изображение самого процесса действия, способа его протекания и т. д., а сообщение о цели, месте, времени, способе, обстоятельствах, задаче и т. п., характеризующих действие или состояние подлежащего, об объектах, на которые его деятельность направлена и т. п.» [5: 325].

В частности, в предложении *Нуналаз – 21 сюрс вамыш* [9: 5]. ‘В день – 21 тысяча шагов’ пропущено сказуемое со значением движения (*бызе, мынэ, ортче, ветлэ, вамышъя* и др.). Несмотря на пропуск слова, предложение не теряет смысловой значимости, остается понятным для читателя, вдобавок позволяет придать скорость, энергичность тексту, что довольно точно вписывается в тематику данной статьи. Также эллиптические предложения могут способствовать языковой экономии,

Употребление эллиптических предложений в газете «Гудыри» составляет 1% на 1000 предложений, тогда как в «Удмурт дунне» – 2,3%. Таким образом, соотношение эллиптических предложений – 30% на 70% со значительным преобладанием в современном газетном тексте.

Бессоюзие (асиндетон) характеризуется пропуском союзов. Так, например, в предложении может быть представлено перечисление без союза: *Со сяна, 3D-принтеръёс, квадрокоптеръёс, виртуальной реальностез кылдытонъя шлемъёс, цифровой фотоаппарат, нырысетӥ юрттэт сётыны дышетӥсь тренажёр-манекен, инструментъёс, шахматъёс* [13: 9]. ‘Помимо этого, 3D-принтеры, квадрокоптеры, шлемы виртуальной реальности, цифровой фотоаппарат, обучающий оказанию первой помощи тренажер-манекен, инструменты, шахматы’.

В отдельных случаях вместо союза могут использоваться тире или двоеточие: *Кылсярысь, бумага вылын выкройка суредаса нылъёс уз ни курадзе – табере нимысьтыз программаын пӧртэм размеръя выкройка лэсьтыны луэ* [13: 9]. ‘Например, девочки больше не будут изматываться от рисования выкройки на бумаге – теперь в отдельной программе можно сделать выкройки разных размеров’. Вторая часть предложения дает пояснение первой части, потому вместо тире вполне можно было бы поставить подчинительный союз *малы ке шуоно* ‘так как’.

Бессоюзие в «Гудыри» составляет 2,3%, в «Удмурт дунне» – 4,9%. Таким образом, соотношение составляет 32% на 68% с преобладанием в современном газетном тексте.

Еще одной распространенной фигурой убавления является умолчание. Умолчание определяется как «фигура речи, состоящая в экспрессивно-эмоциональном обрыве высказывания, предполагающем возможность для слушающего или читающего догадаться, что именно осталось невысказанным» [2: 485]. Графически оформляется многоточием. В работе Г. Г. Хазагерова и И. Б. Лобанова используется термин апосиопезис [14: 254]. Однако о тождественности данных понятий в научной литературе имеются споры. Рассмотрим пример: *Татӥ нуналлы быдэ дорожникъёслэн бадзым машинаоссы ветло, секыт грузэнызы сюе выё…* [4: 4] ‘Здесь каждый день ходят большие машины дорожников, с большими грузами тонут в грязи…’ Умолчание в данном примере побуждает читателя задуматься о сложившейся проблеме. В некоторой степени данная фигура здесь способствует передаче иронии, так как сами дорожники не могут проехать по дороге.

Употребление умолчания в «Гудыри» на 1000 предложений приблизительно 0,3%. В газете «Удмурт дунне» данная фигура встречается немного чаще – 0,9%, что приводит к соотношению 25/75 с преобладанием в современном публицистическом стиле.

Из вышеприведенного можно заключить, что в газете «Гудыри» преобладают фигуры прибавления (разного рода повторы, многосоюзие). В современном публицистическом стиле предпочтение отдается фигурам убавления (бессоюзие, эллиптические предложения, умолчание). Вероятно, это обусловлено сложившимися традициями литературной нормы, которые ориентированы на законы экономии языковых средств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1990. 168 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2. М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
3. Векшина А. Кызьы мон дышетйськи // Гудыри. 1921. № 48. С. 3.
4. Векшина М. Ужад ке, жутскод! // Удмурт дунне. 2020. № 38. С. 4.
5. Галкина-Федорук Е. М. Современный русский язык. Синтаксис. М.: Издательство московского университета, 1957. 516 с.
6. Гаспаров М. Л. Фигуры стилистические // Литературный энциклопедический словарь / под ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
7. Горохов П. Мар со союз молодежи // Гудыри. 1920. № 56. С. 1.
8. Кандеев Ш. Октябрь Революция нуналэ // Гудыри. 1920. № 55. С. 2.
9. Корепанова О. Нуналаз – 21 сюрс вамыш // Удмурт дунне. 2021. № 34. С. 5.
10. Куанер. Тае ваньнамылы ик тодыны кулэ // Гудыри. 1922. № 41. С. 1.
11. Майоров Д. Чаляк усьтйськоз-а // Гудыри. 1922. № 46. С. 2.
12. Майоров Д. Эксэй салдатлэн, но горд салдатлэн улэмзы // Гудыри. 1920. № 51. С. 2.

13. Скворцова Е. Квадрокоптер но шахмат ог-огзылы уз люкетэ // Удмурт дунне. 2020. №. 39. С. 9.
14. Хазагеров Г. Г., Лобанов И. Б. Риторика. Изд. 3-е. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 379 с.

Чиркова Ю.М.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАПОЛНЕНИЯ САЙТОВ РОССИЙСКИХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ФОРУМОВ НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматриваются сайты русских международных форумов, проводится сравнительный анализ специфики наполнения данных сайтов на англоязычной и русскоязычной части сайтов в сети Интернет, а также рассматривается лингвистическая специфика текстов данных сайтов. Проводится анализ языковых единиц и стилистических приемов, используемых при переводе и оформлении текстов. Выявляются закономерности представленных на сайтах в сети Интернет текстов и особенностей их оформления и подачи для посетителя сайта. Также затрагивается специфика коммуникации в современном мире, использования сети Интернет с целью коммуникации и сбора необходимой информации.

Ключевые слова: Интернет, интернет-коммуникация, международный форум, анализ, лингвистика, веб-сайт, бизнес.

В настоящее время люди уже не могут представить свою жизнь без сети Интернет. Понятие «интернет» формулируется многими авторами и приводится во множестве словарей и научных исследований. В лингвистике одним из объектов для изучения такого обширного предмета как интернет становится интернет – коммуникация, особенности и специфика языка, используемого в интернет – коммуникации. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) приводит понятие термина Интернет: «Интернет (от англ. Internet) – всемирная (глобальная) система компьютерных сетей, интегрированная сетевая система, состоящая из неоднородных коммуникативных сетей, объединенных между собой» [1].

Согласно подведённым итогам опроса, проведенного в 2022 году Институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ Высшая школа экономики, 82,5 % населения России 14 лет и старше пользуются интернетом. Из всех респондентов более половины пользователей интернетом России используют интернет с целью коммуникации. На втором месте располагается сфера электронной коммерции [2].

Форумы являются одной из площадок для развития бизнес-процессов и организации международной коммуникации и сотрудничества.

Международные форумы все больше набирают популярность в современном мире. С целью предоставления информации о самом форуме и мероприятиях, проводимых в его рамках, организаторы форумов используют множество инструментов. Это и реклама в печатных и электронных СМИ, продвижение информации в социальных сетях, организация интересных и информативных сайтов форумов. Это способствует привлечению участников и партнеров форума.

Актуальность темы исследования связана с тем, что в современном мире востребованность форумов международного уровня возрастает, а также наравне с этим растет и количество организаций, проводящих данные мероприятия. Наличие организованного сайта имеет большое значение для конкурентоспособности форумов. Организация сайтов форумов на различных языках играет в этом не последнюю роль. Это является одним из эффективных инструментов для продвижения мероприятия среди других подобных.

В данном исследовании будут рассмотрены тексты, расположенные на сайтах российских международных форумов на англоязычной и русскоязычной части сайтов, проведен анализ данных текстов, рассмотрена визуальная составляющая сайтов.

Для рассмотрения специфики рассмотрено как представлены и оформлены тексты на сайтах 10 международных российских форумов на англоязычной и русскоязычной части сайтов (Петербургский международный экономический форум (ПМЭФ); Петербургский международный газовый форум (ПМГФ); Восточный Экономический Форум; Международный Форум-Выставка «Российский промышленник», Международный экономический форум «Россия - Исламский Мир: Kazanforum», Международный молодежный промышленный форум «Инженеры будущего-2023», Международный форум власти и бизнеса «Россия и Индия – одна дорога в будущее», Международный военно-технический форум «Армия-2024», Международный форум технологического развития «Технопром – 2023», Международный форум «Российская энергетическая неделя») международных форумов в сети Интернет.

В рамках форумов проводятся различные деловые мероприятия: конференции, дегустации, выставки, фестивали. Информативное и качественное оформление сайта способствует привлечению посетителей и лучшему пониманию наполняемости форума.

Английский язык является одним из международных и часто используемых в коммуникации языков. Поэтому визуальное и лингвистическое наполнение сайтов очень важно в оказании влияния на пользователей и будущих участников форумов не только на русском языке, но и на английском.

Представленные на сайтах тексты и на русском, и на английском языке изложены в понятном и легко читаемом формате. В большей части предложения повествовательные, не восклицательные, с преобладанием существительных. В основном перевод с русского на английский язык точный и последовательный.

«Россия – Исламский мир: KazanForum» – главная площадка экономического взаимодействия Российской Федерации и стран исламского мира» [10].

«Russia – Islamic World: KazanForum" is the main platform for economic cooperation between the Russian Federation and the countries of the Islamic world» [10].

«Форум станет площадкой для обсуждения основных вызовов, с которыми сталкивается энергетический сектор экономики, и актуальных проблем развития:» [8].

«The Forum will serve as a platform for a discussion of the main challenges faced by the energy sector and topical problems involving the development» [8].

При сравнении текстов можно наблюдать перестановки, изменения порядка слов при представлении информации на англоязычной части русских международных форумов, связанное с различием в порядке слов русского и английского языка. Для английского языка характерен фиксированный порядок слов.

«В рамках Форума ежегодно проводится более 90 мероприятий в различных форматах: пленарные заседания, конференции, круглые столы» [11].

«The Forum organizes more than 90 events in various formats: plenary sessions, conferences, round tables» [11].

Также при представлении текстов в английской части сайтов при переводе наблюдается разделение одного предложения на два:

«В рамках Петербургского международного экономического форума проходит выставка SPIEF Investment & Business Expo – уникальное пространство для построения конструктивного диалога, поиска решений, консолидации усилий и обмена опытом между участниками Форума.» [12].

«The SPIEF Investment & Business Expo exhibition is held as part of the St. Petersburg International Economic Forum. The exhibition is a unique space for building a constructive dialogue, searching for solutions, consolidating efforts and fostering exchange of experience among the Forum participants» [12].

«На набережной бухты Аякс все 11 регионов Дальнего Востока представили свой потенциал и достижения в сфере экономики, культуры и туризма.» [3].

«The exhibition, located on Ajax Bay Promenade, featured all 11 regions of the Russian Far East. Together, they showcased their potential and accomplishments in culture, tourism, and the economy.» [3].

Различие в специфике оформления также иллюстрируется на этапе оформления названия форумов. В большей части упоминания в наименовании форумов порядкового номера на русском языке номер форумов представлен римскими цифрами, а на английской части сайтов это арабские цифры:

«XII Петербургский международный газовый форум.» [11].

«The 12th St. Petersburg International Gas Forum» [11].

«Участникам, организаторам и гостям VI Международного форума «Российская энергетическая неделя» [8].

«Greetings to participants, organisers and guests of the 6th Russian Energy Week International Forum» [8].

Тексты, расположенные на сайтах, информативны, поданы в соответствии с чёткой структурой разделов и подразделов форумов. И на русско- и англоязычной части сайтов форумов присутствуют разделы сайтов, а также представлены списки подразделов.

Наблюдается превышение количества разделов и в особенности подразделов на русскоязычной части сайтов над англоязычной частью рассмотренных сайтов форумов. В среднем присутствует 7 наименований разделов на русскоязычной части сайтов и 8 наименований разделов в англоязычной части. Вместе с тем разница в количестве подразделов наблюдается существенная: в среднем присутствует 29 наименований подразделов на русскоязычной части сайтов против 12 наименований разделов в англоязычной части.

Например, русскоязычной части сайтов разделы: О форуме, Программа, Партнеры, Пресс-центр (СМИ), также как разделы на англоязычной части About the forum, Program, For Participants, Partners, Contact Us являются чаще всего упоминаемыми разделами на сайтах. Можно сделать вывод, что в структуре и на англоязычной и русскоязычной части изученных сайтов в сети Интернет основные наименования разделов совпадают.

Реже в текстах, расположенных на сайтах форумов, и наполнении разделов и подразделов наблюдаются отличия от среднего показателя. Например, в текстах некоторых сайтов форумов сделан упор на привлечении зарубежных участников и партнеров.

В англоязычной части присутствуют тексты, отличные от русскоязычной части сайтов форумов. Например, организаторы Международного форума власти и бизнеса «Россия и Индия – одна дорога в будущее» обращаются к англоязычным читателям сайта: *«Dear colleagues and friends, we invite you to come in Russia and participate in the Forum!»* [6]. В русской части данного сайта форума наблюдается другая формулировка данного предложения: *«Уважаемые коллеги и друзья, приглашаем Вас принять личное участие в Форуме!»* [6].

Также на русскоязычной части сайта Международного военно-технического форума «Армия-2024» текст одной из страниц начинается: *«Международный военно-технический форум «Армия-2024»* [4]. На англоязычной части данного форума вступление к тексту на этой же странице начинается более развернуто: *«Dear exhibitors and visitors, we are glad to announce that International Military-Technical Forum «Army-2024» will be held from 12 till 18 of August 2024.»* [4].

С другой стороны, наблюдение показывает, что чаще на сайтах форумов на английском языке отсутствуют целые разделы, подразделы или части текста. Присутствуют примеры сайтов, которые убирают деление на отдельные разделы, представляя информацию о форуме сплошным текстом на английском языке.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1. Наблюдается прямой перевод текстов, расположенных на сайтах международных форумов.

2. Тексты, расположенные на англоязычной части сайтов русских международных форумах, представлены в соответствии с особенностями английского языка.

3. Присутствует уменьшение количества разделов и подразделов на англоязычной части русских международных форумов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР., 2009. [Электронный ресурс]. URL: https://methodological_terms.-academic.ru/557/ИНТЕРНЕТ (дата обращения: 13.11.2023).

2. Кузина Л. С., Попов Е. В. Реальные преимущества виртуального мира // интернет-сайт ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. – 2023. – 13 июня. [Электронный ресурс]. URL: https://issek.hse.ru/news/839773040.html (дата обращения: 13.11.2023).

3. Сайт Восточного Экономического Форума. URL: https://forumvostok.ru/ (дата обращения: 13.11.2023).

4. Сайт Международного военно-технического форума «Армия-2024». URL: https://rusarmyexpo.ru/ (дата обращения: 13.11.2023).

5. Сайт Международного молодежного промышленного форума «Инженеры будущего-2023». URL: https://enfuture.ru/ (дата обращения: 13.11.2023).

6. Сайт Международного форума власти и бизнеса «Россия и Индия – одна дорога в будущее». URL: https://rusindforum.urc.ru/ (дата обращения: 13.11.2023).

7. Сайт Международного Форума - Выставки «Российский промышленник». URL: https://promexpo.expoforum.ru/ru/ (дата обращения: 13.11.2023).

8. Сайт Международного форума «Российская энергетическая неделя». URL: https://rusenergyweek.com/ (дата обращения: 13.11.2023).

9. Сайт Международного форума технологического развития «Технопром – 2023». URL: https://форумтехнопром.рф/ (дата обращения: 13.11.2023).

10. Сайт Международного экономического форума «Россия - Исламский Мир: Kazanforum». URL: https://kazanforum.ru/ (дата обращения: 13.11.2023).

11. Сайт Петербургского международного газового форума. URL: https://gas-forum.ru/ru (дата обращения: 13.11.2023).

12. Сайт Петербургского международного экономический форума. URL: https://forumspb.com/?lang=ru (дата обращения: 13.11.2023).

Чулкова Н.Г.
Московская международная академия, Москва, Россия

ОБРАЗЫ ДУХОВ-ХОЗЯЕВ ЛЕСА: ВӧРСА И ЛЕШИЙ

Статья посвящена сравнению образов вӧрса (коми мифическое существо) и лешего как духов-хозяев леса. В качестве материала использованы словари, фольклорные произведения и научные работы, затрагивающие исследование данных и смежных образов. Материал подвергнут методам лингвокультурологического и логико-семантического анализов. Особое внимание уделено демонстрации «владычества» посредством языкового материала: обращения, онимы, фразеологизмы. В данной статье выявлены основные характеристики образов вӧрса и лешего, выступающих в качестве хозяев леса. Так, анализ показал, что мифические существа имеют ряд сходств, которые отражаются, конечно, в способах наименования, но что более актуально для нашего исследования – в месте жительства, наличии протеже, помощи людям в собирательстве, лесном этикете (в том числе в необходимости задабривания) и наказании за его несоблюдение. В работе также продемонстрировано основное различие: в то время как область владения вӧрса распространяется за пределы леса, то есть на всю жизнь обычного человека, леший же управляет только лесом и связанной с ним деятельностью.

Ключевые слова: леший, вӧрса, лесной дух-хозяин, мифическое существо.

Изучение образов, находящихся на культурной границе, способно отразить как идентифицирующие характеристики народа, так и черты некоторой ассимиляции с соседним народом. Исследования такого типа играют важную роль в развитии межкультурной коммуникации, поскольку становится возможным анализ и, как результат, преодоление непонимания между представителями отличных культур, частично или полностью несовпадающих в восприятии окружающего мира. Примером такой «буферной» культурной зоны может являться Республика Коми, граничащая с русскоговорящими регионами.

Российский Север – живописная территория, славящаяся своими лесами, в связи с этим кажется неудивительным, что в представлении коренных народов встречаются верования в мифических существ, населяющих лесные массивы. Данная статья посвящена анализу двух таких «жителей», известных как вӧрса для носителей коми культуры и леший – для русской.

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что и вӧрса, и леший признаются хозяевами леса (лесными духами-хозяевами) [8: 118] [15: 5] [16: 100] [19: 104, 106] [20: 80] [23: 122]. В синонимичной роли выступает белорусский *лисавэй, лясун* и украинский *лисовый* [17: 155].

Конечно, сама **номинация** вӧрса (коми *вӧр* «лес») / леший предполагает ассоциацию с лесом.

В коми лексикологических и фольклорных материалах зафиксирован ряд описательных терминов, в которых фокус обращен на локус: *вӧрайка* «лесной свекор», *вӧр дядь / вӧрись дядь / вӧрись дядько* «лесной дядя»; *вӧркуль* «лесной чёрт»; *вӧрлешак* «лесной леший»; *вӧр морт / вӧрись морт* «лесной человек», *вӧр олысь / вӧрын олісь* «лесной житель»; *вӧр пӧль / вӧр пӧльӧ* «лесной дед»; *вӧр хозяин* «лесной хозяин»; *вӧрись мужик* «лесной мужик»; *парма зон* «сын пармы»; *ягморт* «боровой человек»; *ягса / якса* «боровой» [8: 118] [20: 80–81] [30: 415] [32: 175] [33: 73–74]. Кроме этого, интересным является формант *айка*, который до сих пор встречается как в коми топонимах (например, с. Айкатыла, о. Вежайка, г. Нёройка), так и в именах колдунов (Корт Айка, Вежайка) [7: 79]. Выдвигается идея, что слово *айка* «в древности обозначало хозяина, божественного или магического покровителя данной местности или рода» [22: 31]. Из этого следует, что идея хозяина леса могла передаваться не только лексемой вӧрса, но и другими, например, *вӧр айка*.

Славянский хозяин леса также обнаруживает ряд наименований, который можно связать с лексико-семантической группой «лес»: *боровик, лес праведный, лесак, лесной, лесной дедушка, лесной дядя, лесной житель, лесной хозяин, лесной царь, лесник, лесовая сила, лесовик, лесовой, лешак, лисун, моховой, полисун, пущевик* [16: 99] [23: 123]. Оговоримся, что Л. Раденкович приходит к выводу, что сближение лешего и лесников не имеет оснований, считая вторых колядниками или ряжеными [26: 34].

В русской традиции связь с местом обитания акцентируется не только в имени, но и в отчестве или фамилии лешего: в материалах встречается отчество *Дуплянский* [16: 99], фамилии *Ягода* [2: 19, 23] и *Шишкин* [27: 63].

Кроме непосредственного владения территорией, вӧрса и леший выступают **покровителями лесных птиц и зверей** [8: 118] [15: 5] [16: 100] [19: 104, 106] [20: 80] [23: 122]. Так, согласно фольклорному материалу, вӧрса создал «чёрных куницу, соболя, росомаху, красную лису, серо-чёрного волка» [30: 198].

Неудивительно также, что любой входящий в лес должен уважать и протеже лесного хозяина. Согласно анализу легенды об удалом охотнике Йиркапе, убитом своими близкими, такое наказание ему вынесли из-за его ловкости, силы и, как следствие, способности убить всех животных – в этом проявляется возможное нарушение запрета на перепромысел [4].

Заметим, что уважительное отношение к добыче свойственно и другим народам. Сибирские шаманы и охотники признают, что относятся к духам промысловых зверей как к равным [35: 286]. А в кельтской иконографии, например, охотник Туге изображен с добытым зайцем, которого он несет на руках, а не как принято, за уши или свесив через плечо [34: 60].

Безусловно, что если кто-то признается владельцем, то у него должна быть некая **собственность** на данной территории. В связи с этим разберем место жительства вӧрса и лешего.

Считается, что у каждого леса есть свой вӧрса, где у него имеется роща или чаща, в глухом и дремучем месте которой располагается его маленький треугольный дом [3: 36] [10: 52]. Заметим, что в Пермском крае дупло на дереве

называют *домом лешего* [24: 112], возможно, с таким переносом связано имя лесного хозяина *Никола / Микола Дуплянский* [16: 99].

Уважительно и бережно относились к месту, где предположительно располагалось жилище вёрса: вырубка леса в таком месте запрещалась, более того, эта территория могла стать заказником (например, ур. Чискамор, Юсьвенский р-н, Коми-Пермяцкий округ) [8: 119].

Похожее отношение к месту обитания лесного духа обнаруживается у народов всего мира. Например, народ суай (Тайланд) верит, что дух Ахрет (другие имена: Ник Та, Фи) живет на дереве. Народ отмечает, что им важно покровительство этого духа, поэтому они пытаются заниматься природоохранной деятельностью [36: 3].

В коми-пермяцкой мифологии представлены словосочетания, внутренняя форма которых также намекает на собственность вёрса. Так, у него имеются *дюттян лешак* «качели лешего» (метафоричное название наклоненного дерева) и *чача лешак* «игрушка лешего» (дерево с несколькими верхушками) [24: 112].

Местом обитания лешего предстает коряга или пень, упавшее дерево или охотничья избушка. Согласно белорусским поверьям под землей у лешего есть свой дворец [19: 105–106]. На потусторонность его дома намекает печной дым, который идет против ветра [31: 157].

Следующий момент, указывающий на роль вёрса / лешего как хозяина леса – **соблюдение лесного этикета**.

Вёрса считается справедливым хозяином, отмечается, что ему не свойственна кровожадность: он нейтрален к соблюдающим правила, предупреждает совершивших незначительный проступок, наказывает серьезно нарушивших нормы промысловой морали, лишая удачи в охоте, и награждает богатой добычей оказавшим вёрса какую-либо помощь [8: 118] [10: 52]. Помощь, в данном случае, может быть связана с предоставлением еды, воды или с борьбой в схватке с противником вёрса – васа «дух-хозяин воды» [10: 52].

У лешего же следует спрашивать разрешения как войти лес и остаться там на ночлег, так и заниматься собирательством или охотой [17: 155] [18: 244–245] [19: 106]. Он также не одобряет «громкое поведение» в лесу: любой шум и свист [19: 106].

Выделяется общая характеристика образов вёрса и лешего – необходимость задабривать [17: 155] [18: 244-245].

Во-первых, это проявляется в использовании ласкательных, хвалебных и уважительных форм в отношении лесного хозяина.

В связи с этим демононимы могли, например, включать патронимы, которые ассоциируют вёрса / лешего со старшим по положению или возрасту [2: 24]. В коми фольклоре встречаются такие имена, как *Иван Горнозович, Иван Григорьевич, Митрофан Митрофанович, Митрофан Сергеевич, Музгарт Иванович и Руслан Музгартович* [2: 19] [8: 118] [27: 63]. Именно такой вариант «имя + отчество» использовался при написании кабалы (документа) хозяину леса вёрса с просьбой вернуть пропавший скот [27: 63] [29: 174].

Также имеется ряд наименований, в которых присутствуют термины родства. К таким можно отнести следующие варианты для коми образа: *вӧрпӧль / вӧр пӧльӧ* «лесной дед», *дедой* «дед», *дядь* «дядя» [8: 118] [24: 111]. А для славянского образа используются следующие обращения: *батюшко, дедко, дедушко (дедушка), дедушка Алый, долгий дядюшка, дядя большой, дядя Виктор, дяденька, леший отец, отец* [2: 19] [6: 16, 22] [18: 245]. Таким образом, дух хозяина будто включается в род произносящего его имя.

Кроме этого, анализ работ показывает, что наличие эвфемизмов, служащих для обращения к вӧрса и лешему, демонстрирует запрет на прямое называние лесного духа-хозяина. Такой запрет, возможно, обусловлен опасением разозлить духов [3: 36] [18: 24] [24: 110] [27: 59] [33: 76]. Примерами таких эвфемизмов могут служить как имена собственные, например, *Татшӧмыс* «Такой-то», так и нарицательные имена, например, *лесман, лешак, лешмак, лешман, лешӧй* [24: 111] [25: 24–25] [33: 72]. Последние примеры интересны использованием фонетически и морфологически адаптированных заимствований из русского языка.

Во-вторых, задабривание вӧрса и лешего могло проявляться в кормлении и жертвоприношении [10: 52] [18: 244–245]. Согласно традиции коми охоты, вӧрса получал первую добытую дичь. Заметим, что к середине прошлого столетия эта примета трансформировалась: добычу стали отдавать священнику (на это, возможно, оказало влияние отождествление вӧрса и Миколы-Угодника) [8: 119] [10: 52]. Кроме подношения в виде добычи, имело место и жертвоприношение: на осиновом пне для вӧрса оставляли убитую собаку, *черинянь* «рыбный пирог» и яйца черной курицы [8: 119]. Если же к вӧрса обращались за здоровьем во время эпидемий, то ему подносили кусок мяса и ярушник (серый хлеб из ячменя) [там же].

В-третьих, хозяина леса было необходимо развлекать историями. По поверьям вӧрса заманивает в свой дом прохожих и заставляет их рассказывать сказки [3: 36]. Охотники же считали, что это необходимо для удачного промысла [8: 119] [12: 7]. Обязательными условиями рассказа сказки было время (вечером), место (в лесной избушке) и условие (во время охоты) [12: 7]. Существовало мнение, что вӧрса, отвлекаясь на рассказ, прекращал следить за птицами и зверями, которые из-за этого попадали в капканы [там же].

Важно отметить, что такие сказки являются значимой частью коми фольклорного репертуара. Например, в сборнике «Коми йӧзкостса важ висьтъяс. Коми легенды и предания» (2006) имеется раздел «Вӧралӧмкӧд йитчӧм висьтъяс. Охотничьи рассказы» [28: 115]. А Г. А. Старцев выделяет в отдельный разряд «сказки охотничьи» в жанрах коми фольклора [12: 31].

Обратим внимание, что примета охотников рассказывать истории, петь песни и загадывать загадки сверхъестественным существам для удачной охоты уникальна не только для данного региона [см. 37: 403].

За несоблюдением моральных норм леса следовало обязательное наказание. Одно из самых распространенных наказаний, к которому прибегали анализируемые лесные духи-хозяева – «вождение», или кража дороги [6: 21]

[10: 52] [13: 58–59]. Такое представление нашло отражение в фразеологизмах со значением «потеряться в лесу»: например, *висьӧл туй гусялӧм* букв. «леший дорогу украл» [33: 77] и *лешак туй* букв. «дорога лешего» [24: 112].

На территории России обнаруживаются свидетельства об обвинении в подобной деятельности и иных мифических существ, например, богинок [1: 149].

Кроме этого, связь лесных духов с потерей на местности прослеживается и в других частях мира. В финском фольклоре *metsanpeitto* букв. «покрытые лесом» используется для описания людей, которые пропали, заблудившись на лесной тропе, где располагался тайник лесных духов вяки [5: 30].

Отмечается, что вӧрса мог красть людей, которых он затем селил в своем доме и загружал работой [8: 119] [10: 52]. Детям-узникам, однако, тяжелой работы не давали, более того, с ними нянчилась жена вӧрса [8: 119]. Считалось, что в доме вӧрса время идет быстрее: «За пять лет молодые становятся седыми стариками…» [там же]. Вӧрса мог отпустить похищенных, полагалось, что для этого нельзя есть и пить в доме вӧрса. Навсегда же он забирал к себе всех оказавшихся в лесу воров и мошенников [там же].

К деяниям вӧрса также относили кражу свободно пасущегося в лесу скота [8: 119] [10: 52]. Для возвращения скота было нужно либо написание кабалы (документа), либо приношение табака [8: 119] [9: 174] [27: 63].

За нарушение этикета вӧрса вполне мог наслать болезнь [13: 57]. Более того, мог и покалечить. Так, сообщается, что вӧрса срезал с неумелых рассказчиков кожу, из которой делал ремни, и даже обрубал пальцы [3: 36].

У лешего же выделяется ряд особых глумлений, которые, конечно, наказанием не выступают: он может спрятать шапку, корзину или топор, уложить спать на муравейник, откликаться эхом на крики [19: 106].

С другой стороны, лесной хозяин может оказать **помощь нуждающемуся**: найти ягодное место, вывести заблудившегося не по воле духа, позаботиться о детях как проклятых, так и потерявшихся [6: 22] [19: 107].

В других регионах России такую роль может выполнять и не только хозяин леса: в Брестской области, например, заблудившуюся в лесу женщину спасла Мара, хозяйка леса [27: 63].

Владения вӧрса, однако, в отличие от лешего, не ограничиваются лесом. Вӧрса выступает в роли покровителя: к нему обращаются с просьбами помочь в охоте, найти исчезнувший скот, дать здоровья и благополучия людям и дому, в том числе во время эпидемий и эпизоотий [8: 120] [10: 52]. В исследованиях указывается, что в нем сосредоточен «весь языческий культ пермяка» [14: 44].

Более того, представляется возможным совмещение образов вӧрса и бога высшего ранга, например, Войпеля [8: 120] [10: 52]. Возможно, такое широкое наделение полномочиями обусловлено представлением народа о своем сотворении: существует мнение о происхождении коми «из дерева и травы» (ср. возникновение менквов и людей из деревьев у обских угров) [30: 155]. В связи с этим стоит упомянуть о коми предании, согласно которому каждый

человек имеет *ас ӧу* «своё дерево, дерево-двойник», считается, что такое дерево можно найти в лесу с помощью вӧрса [21: 392].

С другой стороны, как в коми, так и в русском фольклоре имеются сюжеты, в которых Миколa-Угодник / Николай Чудотворец отождествляется или противопоставляется (в зависимости от положительной и отрицательной роли хозяина леса) функции вӧрса / лешего: помощь и защита охотников [29: 236–238]. Такое наслоение, возможно, свидетельствует о более широких функциях лешего в русской традиции.

Таким образом, нами сделан вывод, что исследуемые мифические существа могут изображаться в качестве лесного владыки, т. е. органа, следящего за соблюдением порядка и морали в лесу. Такое положение отражается как в семантике образов (например, место жительства, развлечение историями), так и в лингвистическом материале (например, в именах нарицательных и собственных и фразеологизмах). Стоит обратить внимание, что в представлениях о вӧрса, в отличие от изображения лешего, доминирует образ не только справедливого лесного хозяина, но и покровителя всей жизни обычного человека.

Можно предположить, что одновременное использование лексем «вӧрса» и «леший» для обозначения духа-хозяина леса, обусловленное сходством образов, может свидетельствовать о фольклорном билингвизме, развитом в результате продолжительной культурной диффузии двух народов, коми и русского.

Наличие же схожих представлений в различных регионах мира и наделение иных мифических существ функциями, которые приписываются анализируемым в данной работе духам, представляет основу для проведения других исследований как в области лингвистики, этнологии и межкультурной коммуникации, так и психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валенцова М. М. Взаимодействие славянских традиций в Восточных Карпатах (на примере демонологической лексики) // Славянский мир в третьем тысячелетии. 2020. Т. 15, N° 3–4. С. 145–159.

2. Гранова М. А. Имена лешего в русских мифологических текстах Пермского края: семантический, структурный и функциональный аспекты // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2021. Т. 13, вып. 4. С. 19–29.

3. Грен А. Н. Зырянская мифология (продолжение) // Коми му. 1924. N 7–10. С. 30–39.

4. Грибова Л. С. Экологические принципы в мифологии коми // Энциклопедия уральских мифологий. Мифология Коми. URL: http://www.komisc.ru/illi/folk/myth/32.htm (дата обращения: 26.05.2023)

5. Доронин Д. Ю. Тургак: демоны пути в алтайской мифологии // Демонология как семиотическая система. Тезисы докладов IV Международной научной конференции. М., 2016. С. 27–39.

6. Качинская И. Б. Термины родства в мифологическом пространстве (по материалам архангельских говоров) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2015. Вып. 2(30). С. 16–26.

7. Конаков Н. Д. Айка // Энциклопедия уральских мифологий. Мифология Коми. М.: Издательство ДИК, 1999. С. 79.

8. Конаков Н. Д. Вёрса // Энциклопедия уральских мифологий. Мифология Коми. М.: Издательство ДИК, 1999. С. 117–121.

9. Конаков Н. Д. Кабала // Энциклопедия уральских мифологий. Мифология Коми. М.: Издательство ДИК, 1999. С. 174.

10. Конаков Н. Д. Образы низшей мифологии // Энциклопедия уральских мифологий. Мифология Коми. М.: Издательство ДИК, 1999. С. 51–53.

11. Коровина Н. С. Коми народная сказка (вопросы историографии) // Universum: Филология и искусствоведение. 2015. N° 12(24). URL: http://7universum.com/ru/philology/archive/item/2857 (дата обращения: 08.05.2023).

12. Коровина Н. С. Типология взаимодействия коми и русских волшебных сказок: (сюжетный состав, художественно-стилевая структура). Сыктывкар, 2013. 232 с.

13. Королёва С. Ю., Голева Т. Г. Леший и мертвец в мифоритуальной традиции Северного Прикамья // Демонология как семиотическая система. Тезисы докладов IV международной научной конференции. М., 2016. С. 56–59.

14. Корчагин П. А. Христос в синем шабуре: «лесной дед» в образе Спасителя // Проблемы изучения, сохранения и использования наследия христианской деревянной скульптуры. Пермская деревянная скульптура в европейском художественном контексте. Пермь, 2013. С. 49–57.

15. Кошарная С. А. Миф как метафора // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2020. N° 3. URL: https://sfk-mn.ru/PDF/30FLSK320.pdf (дата обращения: 26.07.2023)

16. Кошкарова Ю. А. К вопросу о взаимосвязи образов медведя и лешего в русской народной традиции // Научные ведомости БелГУ. История. Политология. Экономика. Информатика. 2009. N° 9(64). С. 97–102.

17. Левкиевская Е. Е. Духи локусов // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5 т. М.: Междунар. отношения, 1995. Т. 2. С. 155–157.

18. Левкиевская Е. Е. Задабривать // Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. М.: Междунар. отношения, 1995. Т. 2. С. 244–246.

19. Левкиевская Е. Е. Леший // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5 т. М.: Междунар. отношения, 1995. Т. 3. С. 104–109.

20. Лимеров П. Ф. Мифология загробного мира. Сыктывкар, 1998. 125 с.

21. Напольских В. В. Кентавр ~ гандхарва ~ дракон ~ медведь: к эволюции одного мифологического образа в Северной Евразии // Nartamongæ. The Journal of Alano-Ossetic Studies. Владикавказ – Paris, 2008. Vol. 5, N° 1–2. С. 43–63.

22. Панюков А. В. Фольклорная традиция Выми в жанрах несказочной прозы // Фольклористика Коми. Региональные фольклорные традиции

Европейского Северо-Востока и Зауралья в межкультурном контексте. Сыктывкар, 2012. С. 21–45.

23. Питина С. А. Концепты мифологического мышления как составляющая концептосферы национальной картины мира. Челябинск, 2002. 191 с.

24. Подюков И. А. Коми-пермяцкая мифологическая лексика и фразеология как объект лексикографического описания // Вопросы лексикографии. 2018. N°14. С. 108–121.

25. Подюков И. А. Особенности освоения русских народных мифонимов и обрядовых терминов коми-пермяцким языком // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2016. N° 3(35). С. 20–31.

26. Раденкович Л. Известен ли южным славянам леший? // Живая старина: Журнал о русском фольклоре и традиционной культуре. М.: Типография Россельхозакадемии, 2011. Т. 4, N 72. С. 34–37.

27. Раденкович Л. Личные имена мифологических существ // Ethnolinguistica Slavica. К 90-летию академика Никиты Ильича Толстого. М.: Индрик, 2013. С. 59–72.

28. Рочев Ю. Г. Коми йӧзкостса важ висьтъяс. Коми легенды и предания. Сыктывкар: Коми книжное издательство, 2006. 240 с.

29. Рочев Ю. Г. Микӧла-Угодник // Энциклопедия уральских мифологий. Мифология Коми. М.: Издательство ДИК, 1999. С. 236–238.

30. Уляшев О. И. Хроматизм в фольклоре и мифологических представлениях пермских и обскоугорских народов. Екатеринбург: Уро РАН, 2011. 420 с.

31. Успенский Б. А. Исследования по русской литературе, фольклору и мифологии. М.: Common place, 2018. 288 с.

32. Филиппова В. В. Традиционная культура и фольклор коми: сборник трудов. Сыктывкар: Издательский дом Коми, 2014. 256 с.

33. Шкураток Ю. А., Кротова-Гарина А. В. К проблеме классификации названий мифологических персонажей в коми-пермяцком языке // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2021. Т. 13, вып. 2. С. 70–80.

34. Green M. Animals in Celtic life and myth. London: Taylor & Francis e-Library, 2002. 283 p.

35. Hamayon R. Shamanism and the hunters of the Siberian forest: soul, life force, spirit // The handbook of contemporary animism. Abingdon, 2009. P. 284–293.

36. Keating N. Spirits of the Forest: Cambodia’s Kuy People Practice Spirit-based Conservation // Cultural Survival Quarterly. 2012. N° 36(2). URL: http://hdl.handle.net/20.500.12648/2063 (дата обращения: 02.05.2023).

37. Lintrop A. Great Oxen of Twilight. Storytelling and Riddlemaking at Calendar Solstices // Mythic Discourses: Studies in Uralic Traditions. Helsinki: Finnish Literature Society, 2012. P. 396–413.

Юлчибаева М.Ж.

Андижанский государственный институт иностранных языков, Андижан, Республика Узбекистан

Научный руководитель – Н.Т. Эгамова, Андижанский государственный институт иностранных языков, Андижан, Республика Узбекистан

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНЯТИЙ

В данной статье проанализирована взаимосвязь между языком и культурой, выделены основные аспекты данных понятий, а также их влияние и роль в общественном и культурном контексте. Рассмотрены примеры, когда язык и культура не могут существовать друг без друга. Язык и культура являются неразрывно связанными понятиями, которые взаимно влияют друг на друга и определяют развитие и функционирование каждого из них. Взаимосвязь между языком и культурой представляет собой сложный механизм, поскольку они оба являются основными составляющими человеческой коммуникации и социализации.

Ключевые слова: язык, культура, ментальность, аксиологические суждения, межкультурная среда.

Язык – это многозначное слово, то есть не существует конкретного определения для раскрытия значения этого слово. Каждый человек воспринимает это слово и понимает по-своему. Для одного язык это – совокупность всех слов народа и верное их сочетанье, для передачи мыслей своих. Для другого язык это-всякая система знаков, пригодная для того, чтобы служить средством общения между индивидами. Язык это – 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, ви́дение мира. Будучи сложным и многоаспектным явлением, язык может изучаться с самых разных точек зрения. Ф. де Соссюр – учёный, который заявил, что «единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для себя» [3: 359], т. е. в отрыве от внеязыковой действительности. А греческий философ-материалист Гераклит Эфесский (VI–V века до н. э) один из основоположников диалектики, считал язык, в частности слово, «седалищем», вместилищем знания. Линия Гераклита была продолжена Платоном, который в своем известном диалоге «Кратил, или о правильности имен» обсуждает вопрос, являются ли слова («имена») орудиями познания и связаны ли они (если да, то как) с внеязыковой действительностью [1: 14]. Среди преподавателей языков тезис о неразрывном единстве языка и национальной культуры вызывал (пожалуй, кое-где и до сих пор вызывает) известное противодействие. Довольно долго бытовало мнение, согласно которому изучение иностранного языка – это просто усвоение еще одного способа выражения, нового кода [4].

Число определений понятия «культура» в одной только научной литературе по самым скромным подсчетам достигло двухсот. Надо еще учесть губкообразный характер употребления соответствующего обиходного слова в языке повседневной жизни. В газетах и журналах можно прочитать о культуре социалистической и культуре буржуазной, материальной и духовной, музыкальной и шахматной, о культуре производства, торговли, поведения, даже о культуре сахарной свеклы и культуре вирусов. Заметим к тому же, что и сам термин не является устойчивым: нередко «культура» и «цивилизация» употребляются как синонимы. Чтобы отделить научную интерпретацию культуры от одноименного обиходного понятия, нужно отказаться от аксиологических (оценочных) суждений. В обиходной речи слово культурапонимается как раз аксиологически и содержит в своем значении оценочный критерий: ср. выражения культурный человек (хорошо) и некультурный человек (плохо). Какие критерии в содержании анализируемого понятия являются общепризнанными? Во-первых, культура понимается как продукт социальной (а не биологической) активности человека. Во-вторых, все исследователи признают ее исторический генезис, причем подчеркивается, что каждое новое поколение вносит свой вклад, так что культура накапливает, аккумулирует ценности. В-третьих, культура очень важна для становления человеческой личности [1: 25]. Выделим еще один аспект в характеристике культуры – ее объективную неустранимость и, следовательно, невозможность для члена коллектива избежать культурного воздействия этого коллектива.

В повседневной жизни понятие о культуре возникает, когда говорят об обычной воспитанности и бытовой этике. При этом такое понятие ограничивается только рамками культуры поведения. Такого понятия для понимания культуры, для выявления ее сущности недостаточно. Так, в 1964 году американские исследователи А. Кребер и К. Клакхон собрали около 257 определений культуры и сделали более 100 попыток определить это понятие описательно. С тех пор эти цифры только росли. Недостатка в определениях нет и в отечественной социологии и культурологии. Уже одно это ясно свидетельствует о том, сколь сложен данный социальный феномен – культура.

Чтобы понять сущность культуры, как социального явления, необходимо, прежде всего, рассмотреть некоторые определения культуры.

Мир человека – это мир культуры. В своем первоначальном значении культура («возделанное») противостоит «натуре» – природному и означает то, что отличает человека от природы, отличает мир искусственный от мира естественного. Это мир, от начала и до конца создаваемый самим человеком, и он противостоит и миру природному, и миру божественному, существующему помимо человека. В этом же предельно широком смысле культура включает в себя все накопленные людьми материальные и духовные ценности и способы их приумножения. Другими словами, культура есть «концентрированный опыт предшествующих поколений, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его умножении». Любой исторический тип культуры представляет неразрывное единство двух составляющих – актуальной культуры

и культуры накопленной, или культурной памяти. Под актуальной культурой понимается та часть культуры, которая непосредственно функционирует в данном обществе и выражается в повседневных проявлениях – культуре труда, быта, поведения [2: 90]. Культурная память – это определенная культурная деятельность, которая непосредственно не участвует в воспроизводстве общественной жизни.

Большинство современных исследователей в области языкознания, лингвокультурологии придерживаются мнения, что влияние культуры на язык является очевидным фактом. Языки очень сильно различаются между собой, и эти языковые различия связаны с важными различиями в обычаях и общепринятых манерах поведения в тех культурах, где эти языки развиваются.

Различия в культурах могут сказаться в том, что в разных языках слова, могут различаться коннотативной семантикой (то есть своими эмоциональными и оценочными оттенками).

Воздействие культуры на язык проявляется в своеобразии самого процесса общения в разных культурах, что сказывается в некоторых особенностях лексики и грамматики, а также в особенностях нормативно-стилистического уклада языка.

Язык и культура это два неотделимых понятия, узловые точки взаимосвязи, которые влияют друг – друга и имеют огромное значение в жизни людей. Язык является средством общения, носителем информации и инструментом передачи знаний. Он представляет собой сложную систему знаков и правил, которые объединяют людей в общество и формируют их идентичность. Культура, в свою очередь, включает в себя набор ценностей, норм, традиций и идей, которые передаются из поколения в поколение. Она определяет образ жизни, убеждения и взгляды людей, формирует их личность и влияет на их взаимодействие с окружающим миром. Культура является зеркалом общества, в котором она существует. Можно привести ряд примеров, где язык и культура не могут существовать друг без друга:

1). Язык как отображение культуры:

– Язык как средство передачи и сохранения культурной информации.

– Лексический и семантический аспекты языка, отражающие особенности культуры.

– Влияние структуры языка на культурные ценности и социальные отношения.

2). Культура как формирующая язык:

– Культурные факторы, влияющие на развитие языка.

– Язык как отражение культурных ценностей, традиций и обычаев.

– Влияние менталитета и образа мышления на языковые структуры.

3). Взаимодействие языка и культуры:

– Влияние семиотических систем на язык и культуру.

– Язык как инструмент восприятия и интерпретации культурных явлений.

– Влияние языковых барьеров на межкультурное взаимодействие.

Язык и культура неразрывно взаимосвязаны. Язык является средством выражения культурных ценностей, идеалов и представлений. Он отражает способ мышления, систему ценностей и социальные отношения внутри общества. Культура, в свою очередь, влияет на развитие языка, формируя новые слова, выражения и обороты речи, отражающие новые явления и идеи в обществе. Взаимосвязь языка и культуры особенно видна в многоязычных обществах, где каждый язык отражает свою уникальную культуру. Каждый язык не только передает конкретные смыслы и идеи, но и отражает культурные особенности народа, говорящего на этом языке. Например, в японском языке существуют отдельные слова для выражения уровня вежливости, что свидетельствует о важности этой черты в японской культуре. Также язык и культура взаимодействуют друг с другом в процессе перевода и изучения иностранных языков. При переводе не только важно передать смысловое содержание, но и учесть культурные нюансы и контекст, чтобы текст сохранял свою запланированную цель и эмоциональную окраску.

Таким образом, взаимосвязь между языком и культурой является неотъемлемой частью нашей жизни. Они взаимно обогащают друг друга, формируя наше понимание мира и определяя нашу самобытность. Поэтому изучение языка и культуры, сохранение их богатства и разнообразия являются важными задачами современного общества. Каждая культура имеет уникальные языковые особенности, в то время как язык влияет на формирование и выражение культурных ценностей. Понимание взаимосвязи языка и культуры позволяет нам осознать значение языка как культурного феномена и научиться лучше взаимодействовать в межкультурной среде. Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее. Для языка и культуры характерны общие признаки: это формы, создающие и отражающие мировоззрение народа и человека; они ведут между собой постоянный диалог, так как субъект коммуникации – это всегда субъект определенной культуры; они имеют индивидуальные и общественные формы существования; обоим явлениям свойственны нормативность, историзм, а также взаимная включенность одной сферы в другую. Язык – составная часть культуры, основной инструмент ее усвоения, носитель специфических черт национальной ментальности. При развитии образования и культуры необходимо уделять внимание изучению языков и их связи с культурой, так как это заставляет нас лучше понять и уважать различия между культурами, способствуя гармоничному и продуктивному межкультурному взаимодействию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин Е. М., Костомаров В.7 Г. Язык и культура. М: Индрик, 1990. – 1040 с.

2. Кузнецова Н. В. Русский язык и культура речи: Учебник / Н. В. Кузнецова. – М.: Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 368 с.

3. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / В. Л. Звегинцев. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. М., 1960. Ч. 1

4. http://velikayakultura.ru/ – Язык и культура.
5. https://studylib.ru/ – Язык как важнейшее средство общения.

Юшкова Л.А.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОСОБЕННОСТИ КОЛЛОКВИАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ С УЧАСТИЕМ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются словообразовательные возможности имен собственных, описываются структурно-семантические особенности производных лексем с участием имен собственных, анализируются факторы стабильной продуктивности словообразовательных моделей с их участием. Отмечается влияние социокультурного фактора на семантику и сочетаемость имени собственного; обосновывается зависимость активности имени собственного как производящей основы от содержания и объема его прагматического слоя.

Ключевые слова: словообразование, имена собственные, прецедентные имена, словообразовательная активность, словообразовательная мотивированность.

Целью данной статьи является анализ особенностей словообразования с участием имен собственных, а именно выявление факторов, усиливающих и ограничивающих их словообразовательную активность.

Анализ лексических особенностей текстов современных немецких новостных изданий и информационно-аналитических блогов показывает, что словообразовательные модели с участием имен собственных (ИС) остаются продуктивными, а активность ИС в качестве производящих основ варьируется от незначительной (1-2 окказиональных вхождения в выборке) до относительно высокой. Под высокой степенью активности производящей основы понимается ее способность участвовать в синхронном словообразовании по разным моделям, демонстрируя при этом достаточную частоту употребления в рамках хотя бы одной модели [15: 184].

Можно отметить, что большинство имен собственных, которые можно признать наиболее активными производящими основами, – это имена немецкого происхождения, которые структурно составляют один или два слога (например, Merkel, Scholz, Rammstein, Schröder, Ballack), что является типичным для системы немецкого словообразования в целом.

Примером выскокоактивной основы является основа онима Scholz, который получил активность в словообразовании как репрезентант фамилии канцлера Германии Олафа Шольца. Он используется в образовании слов как по модели словосложения, где является определяющей основой (Scholzrede, Scholz-Wahl,

Scholz-Vorschlag), так и по моделям словопроизводства с образованием разговорных лексем:

abscholzen:

– “Völlig abgescholzt” [11].

– “Soziale Einrichtungen werden abgescholzt” [7].

ausscholzen:

– “Jetzt kann er langsam ausscholzen” [3].

scholzartig:

– “Es sind alles Aussagen, die man heute scholzartig abtun kann” [1].

die Scholzerei:

– “Was für peinliche Scholzerei war diese inhaltsleere Regierungserklärung? Gerede über alles, außer Haushalt. Kein Wort zum Haushalt 2024” [8].

С точки зрения словообразовательной семантики такие единицы заслуживают отдельного рассмотрения как специфические производные разговорного стиля, чье образование часто происходит с нарушением правил семантической валентности. Это наблюдается, например, у глагольных единиц с приглагольными частицами, поскольку использование существительных, а в особенности имен собственных, в качестве производящих основ не типично для данного словообразовательного типа.

Анализируемые производные единицы интересны также тем, что их мотивированность ограничена не столько лингвистическими факторами (например, переосмыслением основ в процессе словообразования или редукция формы основы), сколько влиянием внеязыкового контекста. Для понимания мотивационной связи между основой, выраженной ИС, и другими компонентами словообразовательной конструкции необходимо наличие экстра-лингвистического опыта и соответствующих знаний об области референции [14: 69]. В ином случае, понимание таких, в значительной мере идиоматизированных лексем будет сильно затруднено или вовсе невозможно.

Оба отмеченных выше обстоятельства объясняются тем, что включение имени собственного в процесс активного разговорного словообразования становится возможным при условии переключения внимания с конкретного обозначаемого объекта на свойственные или приписываемые ему качества, действия, привычки, поступки и т. п. При этом происходят изменения в структуре лексического значения ИС, где ведущую позицию начинает занимать не денотативный, а прагматический компонент. Таким образом имя собственное переходит в категорию прецедентных феноменов. Как отмечает Е. Ф. Косиченко, «для прецедентных имен характерна генерализация характеристик обозначаемого “культурного предмета”» [13: 12].

Прагматический компонент является ведущим в значении прецедентного имени, поэтому именно его объем и содержание определяют поведение ИС в процессе функционирования в качестве производящей основы.

Насыщенность прагматического слоя используемых в качестве активных производящих основ ИС способствует их словообразовательной активности. Чем больше устойчивых ассоциаций (оценочных и коннотативных) связано

в сознании коллектива носителей немецкого языка с конкретной личностью (коллективом, географическим названием и т. п.), тем выше словообразовательный потенциал его имени. Это связано с тем, что каждый прагматический признак может потенциально служить базой для формирования словообразовательных отношений и вступать в сочетания с другими основами или аффиксами самостоятельно и независимо от других.

Социокультурная мотивация производного слова с первым компонентом-именем собственным нередко является множественной.

При этом один и тот же признак может оцениваться как положительно, так и отрицательно, конкретизация происходит, благодаря горизонтальному контексту. Производящие основы ИС могут содержать отсылку как к особенностям внешности прототипа, его речи, мимики, жестикуляции, манеры поведения, а также к более сложно интерпретируемым качествам характера, способам реагирования в определенной ситуации и другим особенностям его личности.

Примером может служить прилагательное *merkelartig*, образованное с участием основы имени Merkel, которое в коллективном сознании немецкого лингвокультурного сообщества связано с личностью бывшего канцлера Германии Ангелы Меркель, а также со следующими конкретными характеристиками, приписываемыми этому человеку:

1. Внешность (опущенный уголок рта):

– “*Merkelartig* permanent nach unten gezogene Mundwinkel und eine prächtige Warze auf der rechten Wange unterstreichen seine Autorität energisch” [9].

2. Факт биографии (долгая политическая карьера):

– “Das hat selbst Jogi in seiner *merkelartig* langen Laufbahn noch nicht erlebt” [12].

При этом один и тот же признак может оцениваться как положительно, так и отрицательно, конкретизация происходит, благодаря горизонтальному контексту:

3. Особенность поведения и характера (способность достигать компромисса и сохранять баланс в сложных кризисных ситуациях – *положительная оценка*):

– “Irgendwie hatte er *merkelartig* alle Krisen vom Land ferngehalten” [10].

4. Особенность поведения и характера (склонность к затягиванию проблемы и принятию компромиссных решений, отказ от резких, но необходимых мер – *отрицательная оценка*):

– “Da gibt es also viele, viele, die können schon jetzt nicht mehr anders, als sich *merkelartig* zu verhalten. Obwohl sie noch so jung sind, sind sie schon verbraucht. Die Karriere hat nicht einmal angefangen, doch sind sie schon ‚verpflichtet‘, ‚Rücksichten zu nehmen‘ <…>” [4].

Именно прагматические признаки онима актуализируются в процессе коллоквиального словообразования, обеспечивая оригинальность и эмоциональность производной лексемы. Можно говорить о том, что степень эмотивности производных с участием основ имен собственных различна и зависит от того, какую отсылку содержит производящая основа, выраженная

прецедентным именем собственным. Если оно указывает на внешний, очевидный признак соответствующего объекта, то степень эмоциональной нагрузки относительно невелика. И напротив, эмотивность более выражена в том случае, когда при образовании производного актуализируются ассоциативные признаки, которые указывают на менее однозначные, неявно выраженные особенности объект и требуют более детального знания об объекте. Это могут быть, например, признаки, ассоциируемые с каким-либо поступком, привычками, увлечениями прототипа и т. п.

Например, при образовании прилагательных *rammsteinartig* и *rammsteinmäßig* были актуализированы следующие признаки:

1. Стиль музыки и исполнения (резкий, порывистый, грубоватый):

– “Drei geschminkte Männer lärmten *rammsteinartig* durchs Berliner Tempodrom …” [5].

2. Стиль исполнения (произношение звуков, характерное для фронтмена и вокалиста группы «Rammstein» Тиля Линдемана):

– “Gelegentlich klingen die Jungs, als hätten sie bei RAMMSTEIN abgekupfert. … der ganze Song ist recht *RAMMSTEINartig*” [6].

– “… das Meinungsspektrum ist gespreizt und *rammsteinmäßig* imposant” [2].

Таким образом, значимым фактором, влияющим на повышение степени словообразовательной активности производящего ИС, является насыщенность прагматического компонента в его содержании. Наибольшую активность в словообразовании имеют основы имен наиболее известных и влиятельных, широко обсуждаемых и неоднозначно оцениваемых персон, чаще всего имеющих отношение к сфере политики, шоу-бизнеса и спорта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Beschorner A. Reaktionen aus Freising in Sachen Aiwanger: Vor den „Karren von Söder gespannt“ & „Ein schlechter Film“ // Merkur.de. URL: https://clck.ru/37Fywe

2. Breitenborn U. Rammstein. Erregt euch! // … fsf Blog. URL: https://blog.fsf.de/diskurs/rammstein-erregt-euch/2019/04

3. Dallinger H. IAEA fand laut Bericht russische Militärfahrzeuge in Turbinenhalle des AKWs Saporischschja vor // DerStandard. URL: https://clck.ru/37A2Pv

4. Ergänzungen zu „Kommentar: Facebook und die fehlende Verantwortung von Politik und Co.“ URL: https://clck.ru/37FkbA

5. Karle M. Schauspieler setzen den großen Reformator in Szene // Baden online. URL: https://clck.ru/37Fkdp

6. Lady Cat. Hasswut – Atomkrieg // Stormbringer.at. URL: https://www.stormbringer.at/reviews/15869/hasswut-atomkrieg.html

7. Linke: Soziale Einrichtungen werden abgescholzt // Hamburger Abendblatt. URL: https://clck.ru/37Fyjz

8. Martin Huber (@MartinHuberCSU), Twitter. URL: https://twitter.com/-MartinHuberCSU/status/1729437709330968698

9. Müntefranzerl // Nopedia. URL: https://nopedia.miraheze.org/-wiki/M%C3%BCntefranzerl

10. Riesbeck P. Regierungs-Chaos in den Niederlanden: Der nächste Rechtsruck? // Berliner Zeiung.de. URL: https://clck.ru/37Fkas

11. Scharnagel T. Völlig abgescholzt // Kurier. URL: https://clck.ru/37FyhS

12. Zengerle S. Wer ist eigentlich dieser Ronaldo? // EI Live. de. URL: https://www.ei-live.de/2021/06/20/wer-ist-eigentlich-dieser-ronaldo/

13. Косиченко Е.И. Прецедентное имя как средство выражения субъективной оценки. Автореф. дисс. … к.ф.н. – М., 2006. – 25 с.

14. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова / Е.С. Кубрякова. – Москва: Наука, 1981. – 200 с.

15. Юшкова Л. А. Тенденции в словообразовании разговорной глагольной лексики современного немецкого языка: образование глагольных единиц с частицами предложного характера. Монография. – Ижевск: Удмуртский университет, 2016. – 240 с.

РАЗДЕЛ V

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ И СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Булычева Е.А.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ БИЛИНГВИЗМ В УДМУРТСКОЙ СРЕДЕ (в историческом аспекте)

Статья посвящена рассмотрению развития удмуртской национальной школы с точки зрения использования методов и приёмов при обучении удмуртскому языку в условиях билингвизма. В период зарождения удмуртской школы в конце XVIII века, когда дети-удмурты не владели русским языком, церковно-славянские тексты заучивались механически, однако постепенно создаётся база для обучения детей-удмуртов на родном языке: выходит Первая научная грамматика удмуртского языка, азбука, учебники. В течение последующих периодов развития национальной школы в XIX и XX веках происходит постепенный переход в сторону применения в обучении языку более научных подходов. К настоящему времени созданы хорошие условия для развития удмуртского языка: принят Закон о языках в УР, созданы учебно-методические комплексы по удмуртскому языку и литературе. Билингвизм является необходимейшим условием развития национального образования в Удмуртской Республике.

Ключевые слова: Удмуртская национальная школа, обучение удмуртскому языку, билингвизм, методы и приёмы в обучении.

Систематическая деятельность по организации школ в Поволжье среди инородцев начинается уже с первой половины XVI века, когда выходит Указ от 26 февраля 1735 года об открытии в Казани, Цивильске, Царевококшайске и Елабуге миссионерских новокрещенских школ [5: 215]. Первые учебные заведения открываются в рамках церковно-приходского образования, где параллельно с обучением грамоте идёт приобщение детей к христианской вере.

В 1750 году среди принятых к обучению было 20 удмуртских мальчиков. Количество обучающихся постепенно возрастает, так в 1774 году принято уже 29 удмуртов. Преподавание велось на церковнославянском языке, так как в качестве учебников служили церковные книги. Дополнительно использовались азбуки и буквари. Детям удмуртам, не владеющим русским языком, обучение давалось с трудом, тем более учителей-удмуртов было немного. В основном обучение сводилось к механическому заучиванию текстов, дети не совсем понимали их смысла.

Создание первой научной грамматики в 1775 году дало возможность обучению детей на родном, удмуртском языке [9]. Началась миссионерская деятельность по переводу церковных книг на удмуртский язык.

Так, в течение XIX века наблюдается большее распространение христианского вероучения среди удмуртов, а также увеличивается количество детей удмуртов, обучающихся в учреждениях разного типа. В Казани в 1872 г. открывается учительская семинария, в которой прошли подготовку и представители из числа удмуртов. Семинарией заведовал профессор Н. И. Ильминский, известный методист-педагог, приверженец научной педагогической школы К. Д. Ушинского, продолжатель российской классической педагогической научной школы.

Ильминский выработал новую систему обучения русскому языку нерусских детей, которая оказалась действенной. З.В.Суворова отмечает: «…Во-первых, он выделил русский язык как отдельный предмет обучения; во-вторых, язык изучался на базе родного языка учащихся, каждое непонятное слово или мысль, если они не объяснялись с помощью наглядности, комментировались на родном языке (…), в третьих, Ильминский применил в обучении языку методический принцип устного опережения. Русский язык изучался постепенно, начиная с устных разговорных уроков…» «Лишь на продвинутом этапе овладения языком начиналось обучение чтению и письму» [10:14].

Начиная с 1860-х годов появляется ряд пособий для детей-удмуртов. Так, в 1867 году вышла первая азбука на удмуртском языке «Лыдзон» Н. Н. Блинова [2], в 1869 этим же автором был написан учебник для народных училищ – «Грамота» (Вятка). В. А. Ислентьев выпустил «Букварь и первая учебная книжка для вотяков» [4]. Во второй половине XX века создавалась база для обучения детей-удмуртов на родном языке. Ведущим принципом при обучении детей в этот период был метод целых слов с применением подвижных букв. Педагоги используют наглядное обучение, они предлагают использовать на уроках иллюстрации, репродукции, географические карты. Используются словесные упражнения с дополнениями и разъяснениями.

В конце XIX и начале XX века появляются уже педагоги и методисты из числа самих удмуртов. Это первые удмуртские просветители, воспитанники Казанской семинарии И. С. Михеев, И. В. Яковлев, которые продолжали традиции своего учителя, крупного ученого-методиста Н. И. Ильминского. И. С. Михеев и И. В. Яковлев выпустили в 1907 году книгу для чтения [6] для удмуртских школ, в этом же году И. С. Михеев создал «Наглядный букварь», включающий произведения удмуртского фольклора. В своих учебно-методических пособиях методисты предлагают использовать наглядно-переводной метод и идти от лёгкого к трудному. И. С. Михеев выступал против догматического обучения в школе, считал, что школа должна пробудить в ребенке все умственные и нравственные силы. Методы обучения, содержание учебных книг – всё должно работать на общее развитие учащихся. В этом плане удмуртскими методистами большая роль отводилась использованию родного языка в обучении, национальной самобытности, а также межнациональных

культурных связей в условиях многонациональной России. Таким образом, И. С. Михеев построил стройную систему обучения в удмуртской начальной школе, направленную на всестороннее развитие ребёнка, при этом необходимо придерживаться принципов сознательности, системности, доступности.

Михеев И. С. показал себя компетентным педагогом-методистом в области обучения в национальных школах грамматике русского языка. Учитывая трудности освоения инородцами русского языка, он создал несколько учебников и методических пособий по русской грамматике для национальных школ. Наиболее известным и популярным пособием явилась книга «Сочинения по картинкам: Учебное пособие для упражнений в сочинении и изложении мыслей в школе и дома» [7]. Это пособие выдержало более пятнадцати изданий, в том числе на одном из кавказских языков, и было переведено на японский язык.

Таким образом, до революции 1917 года, в удмуртской школе использовались уже достаточно разнообразные и эффективные приёмы и методы преподавания, которые, действительно способствовали выработке практических навыков и умений в освоении языковых материалов.

В советское время, когда начался период всеобщей ликвидации безграмотности в стране, в области просвещения большое внимание начало уделяться на государственном уровне вопросам подготовки национальных кадров и учебных пособий.

Наиболее заметным является деятельность С. П.Жуйкова, Б. П. Есипова, Р. М. Поторочина и А. З. Ларионова, А. А. Поздеевой и др. Следует отметить, что изменяются подходы к языкому материалу, так, начинается работа по созданию грамматики удмуртского языка для школ с более научным подходом к языку, С. П. Жуйков создал «Учебник удмуртского языка» (1933), в котором выделяются уже основные принципы грамматики (падежные формы, глагольные формы и т.д). Основные научные идеи он отразил в следущих работах: «Учебник удмуртского языка» для школ повышенного типа и кружков (1931), «Основы грамматики удмуртского языка» (1937) [3].

Таким образом, в начале советского периода школьного образования в разработке учебно-методических пособий по удмуртскому языку наблюдается системный подход к изучению языкового материала, что явилось хорошей базой для дальнейшего развития удмуртского языкознания. В течение нескольких десятилетий использовались созданные в этот период учебные пособия.

В 60-е годы XX века в Удмуртии появляются национальные кадры, методисты, с научными степенями, что позволяет подойти к созданию учебных пособий на более высоком научном, но в то же время доступном для детей уровне. В этот период на первое место в школе выходит принцип обучения детей правильному письму с учетом орфографических норм и правил. Особое внимание также уделяется созданию учебников по русскому языку для национальных школ Советских республик, авторами [1].

Удмуртский язык преподается как предмет. В 1920–1950-е годы была предпринята попытка перевода на удмуртский язык разных предметов: географию, математику, химию, физику и др. Однако практика использования

этих учебников не получила широкого распространения. Тем не менее, вплоть до 1960-х годов, в некоторых школах отдельные предметы, например, математика в начальной школе, преподавалась на удмуртском языке. В начале развития удмуртской школьной системы образования из-за слабого владения русским языком, наибольшее внимание уделялось тому, чтобы дети-удмурты как можно лучше могли освоить русский язык. Ввиду этого, в некоторых образовательных учреждениях доходило до того, что директора школ даже запрещали говорить на родном языке, для того, чтобы дети лучше и быстрее освоили русский язык. К сожалению, это привело к тому, что дети-удмурты постепенно перестали говорить в общественных местах на родном языке. А поскольку на русском языке им было тяжело высказывать свои мысли, то чаще они молчали. Нельзя не учитывать и того факта, что такая природная черта удмуртов, как стеснительность, чаще срабатывает не в пользу использования удмуртского языка. Все эти ситуативные нюансы не самым лучшим образом повлияли на использование удмуртского языка его носителями даже на бытовом уровне, поскольку родители более престижным начали считать хорошее владение русским языком.

В конце XX и начала XXI века во главу угла в изучении удмуртского языка выходит коммуникативный подход к обучению, то есть при изучении родного языка особое внимание уделяется развитию устной и письменной речи учащихся. Так, доктор педагогических наук, профессор Г. Н.Никольская и доктор педагогических наук, профессор Г. А.Ушаков впервые в удмуртском языкознании разработали методику работы над разными видами текстов [11]. В этот период созданы учебники по удмуртскому языку для 6–7 классов, в которых используется коммуникативный подход [8].

В настоящее время над созданием учебников, методических пособий по удмуртскому языку и литературе трудится коллектив НИИ национального образования УР. В обучении удмуртскому языку и при разработке учебников продолжает использоваться коммуникативный подход. Кроме того, на федеральном уровне были разработаны государственные образовательные стандарты, по требованию которых в обучение входит системно-деятельностный подход. В связи с бурным развитием технического прогресса в практике обучения удмуртскому языку так же, как во всей системе образования, получает широкое распространение использование информационно-коммуникационных технологий.

В новейший период, как в советское время, в удмуртских школах обучение ведётся в условиях двуязычия. Билингвизм является необходимейшим условием развития национального образования в Удмуртской Республике. Удмуртский язык в 2001 году приобрел статус государственного языка. Однако, декларированный законодательно в качестве государственного языка в Удмуртской Республике, на практике, к сожалению, функционирование удмуртского языка сокращается.

Положительным явлением в развитии национального самосознания современной удмуртской молодёжи можно считать их стремление

ассоциировать себя с удмуртской культурой, выразить себя через неё. В качестве наглядного примера можем привести тот факт, что некоторые молодые родители реализуют проекты, направленные на создание билингвальной среды для своих детей в городских условиях.

В завершении отметим, что к настоящему времени созданы хорошие условия для развития удмуртского языка: принят Закон о языках в УР, созданы учебно-методические комплексы по удмуртскому языку и литературе, осуществляется поддержка научного исследования удмуртского языка в виде грантов, проектов.

В условиях многонациональной республики развитие удмуртского языка, на наш взгляд, во многом зависит от желания изучать свой родной язык самими носителями, и важно, прежде всего, чтобы язык использовался в семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакеева Н. З. Научные основы методики обучения грамматическому строю русского языка в национальной школе. – М.: Педагогика, 1983.

2. Блинов Н. Н. Лыдзон: Азбука для вотских детей. Вятка, 1867.

3. Жуйков П. С. Учебник удмуртского языка. – Ижевск: Удгиз, 1931; Учебник удмуртского языка. Ижевск: Удгиз, 1933; Основы грамматики удмуртского языка. – Ижевск: Удмуртгосиздат, 1937.

4. Ислентьев В. А. Букварь и первая учебная книжка для вотяков. – Казань, 1888.

5. История Удмуртии: Конец XV – начала XX века / Под ред. К.И. Куликова; введение М.В. Гришкиной, Н. П. Лигенко. – Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 2004.

6. Михеев И. С., Яковлев И. В. Первая книга для чтения на вотском языке. Казань, 1907.

7. Михеев И. С. Сочинения по картинкам: Учебное пособие для упражнений в сочинении и изложении мыслей в школе и дома. Казань, 1904.

8. Никольская Г. Н., Тараканов И. В. Удмурт кыл: 6–7 классъёслы. – Ижевск: Изд-во: Удмуртия, 1992.

9. Пуцек-Григорович В. Сочинения, принадлежащие к грамматике вотского языка. – Спб., 1775.

10. Суворова З. В. Педагогические идеи удмуртского просветителя И. С. Михеева. – Ижевск: Удмуртия, 1990.

11. Ушаков Г. А. Текст: Закономерности построения текстов. Ижевск: Изд-во Удмуртского ИУУ, 1996.

Киселев Н.С., Трепалина Н.Е.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНОСТЕРЕОТИПОВ В РУССКОЯЗЫЧНОМ СЕГМЕНТЕ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием в массовом сознании позитивных и негативных стереотипов этнического характера. Исследуется манипулятивный потенциал этностереотипов, специфика их репрезентации в социальных медиа. Отмечается, что в русскоязычном сегменте проблема освещения этничности стоит наиболее остро. В условиях идеологического противоборства использование этностереотипов в целях пропаганды приобретает характер информационной и психологической войны. Авторы также приходят к выводу, что исследование проблемы этностереотипов позволит выявить причины неудач межкультурной коммуникации и построить продуктивные модели общения.

Ключевые слова: этностереотипы, социальные медиа, медиаконтент, медиапространство.

Социальные медиа являются активной коммуникативной средой, в которой процесс обмена информацией нередко приобретает рефлексивную направленность: поведение и реакция коммуникантов может варьироваться от эмоционального принятия, похвалы и сочувствия до открытой речевой агрессии, угроз и вражды. Не последнюю роль в этом процессе играют этностереотипы. Как правило, они формируются в условиях длительного межкультурного взаимодействия, в процессе которого представления народов друг о друге приобретают устойчивые ассоциации, сохраняются и передаются из поколения в поколение. Однако на формирование или корректировку этностереотипа могут оказывать воздействие исторические, политические и культурные факторы, источниками происхождения которых могут быть масс-медиа, массовая культура (реклама, кинематограф и др.). Но каким бы ни было происхождение этностереотипа, чаще всего используется символические маркеры этничности «свой» – «чужой».

Ресурсная база социальных медиа разнообразна, она включает социальные сети, форумы, видеохостинги, блоги, мессенджеры и др. Здесь идет активный коммуникативный процесс, участники которого, помимо обмена информацией, нередко позиционируют себя и воспринимают других через этносимволы.

Социальная сеть «ВКонтакте» может рассматриваться как медиаплощадка для репрезентации этнических стереотипов. Ее отличает локальная направленность, что обусловлено, преимущественно, языковым барьером. Большая часть пользователей живет в России и общается на русском языке. Порог вхождения для других народов, кроме проживающих в СНГ, крайне высок, также огромную роль играет различие в культурных кодах. Несмотря на ориентацию российского медиапространства на западную культуру, оно все

же является самобытным. Формат подачи новостей, большая часть интернет-мемов, музыка, тематика для споров и т.д. останется непонятной для человека, не вовлеченного в повестку обособленной от него культурной и информационной среды. Несмотря на открытость виртуальных границ, имеет место и географический аспект: люди предпочитают более популярные социальные сети в своем регионе. Следует учитывать и то, что в представлении иностранного пользователя-обывателя на карте мира существует страна, которую населяет русский народ, при этом в обобщенное понятие «русский» входят все национальности, проживающие на территории российского государства. Из-за перечисленных факторов ряд значений локальных этностереотипов может быть не понятен за пределами России.

В связи с началом специальной военной операции ВС РФ на Украине термин «русский» становится главным средством и объектом для манипуляций в пропагандистской риторике неприятеля. Стремясь различными способами принизить национальное достоинство, противник не чуждается методов, совокупность использования которых можно назвать настоящей информационной войной. К числу наиболее тонких и эффективных по воздействию инструментов относятся символизация, мемизация, аллюзия, поскольку они формируют предвзятое, негативное мнение о России, российской армии и российских гражданах.

Так, государство сравнивается с Мордором (отсылка к книге Дж. Р. Р. Толкина «Властелин Колец»), а люди – с орками. Выстраивается четкая и понятная ассоциация с литературными локациями и персонажами: дикость, свирепость, страх, агрессия [2]. Одновременно создается новый контекст. Прежде, такие отрицательно окрашенные этнонимы, как «хохол» и «москаль», были локальными и невнятными для широкой пользовательской аудитории за пределами рунета. В изменившихся политических условиях используется отсылка «к культурным символам, разделяемым заинтересованной аудиторией, чтобы быть успешным посредником в «доставке смыслов» [1]: термины «Мордор» и «орки», ставшие узнаваемыми маркерами массовой культуры, приобретают характер негативных этностереотипов применительно к России и русским, по значению более понятным далеко за пределами русскоязычного медиапространства.

Распространенным являются во ВКонтакте комментарии под постами, которые представляют россиян как бедный и опасный народ, но нередко такие комментарии никак не соотносятся с контекстом постов. Так, осенью 2022 г. популярность набрал старый мем «приплетаю рашку» – просто с целью в сатирической манере промаркировать комментарий. Еще одним примером служит комментарий с фейкового аккаунта под постом об игре «Starfield» в паблике «Xbox Community»: «А можно стартануть русским? Ну чтоб с тобой никто говорить не хотел, и сразу вражда со всеми фракциями?)» [4]. Подобные комментарии зачастую набирают много лайков и вызывают ответную реакцию в форме негативных комментариев от других пользователей.

Аудитория сервиса Telegram также преимущественно русскоязычная. Telegram отличается большей, чем другие социальные медиа, анонимностью. Однако каналы Telegram менее скованы цензурой, для них характерно использование обсценной лексики, языка вражды, провокационных названий и заголовков с целью привлечения внимания, в силу чего использование негативных этностереотипов на просторах мессенджера встречается чаще и носит более агрессивных характер. Так, спустя некоторое время после начала специальной военной операции был создан Telegram-канал «Рожа фашиZма», в котором публикуются личные данные людей, поддерживающих СВО (номера машин, телефонов, адреса, фотографии, ссылки на личные страницы и т. д.). При этом активно ставятся акценты на этнической принадлежности («русня», «рузке», «pozzияне», «Проклятый "ruzzкий мир"» и пр.) с призывом к моральным унижениям и физической расправе [3].

Здесь также имеет место отсылка к значимым для России символам: буква «Z», которую начали приравнивать к одному из символов победы, символу российских войск, служит примером символизации и мемизации. Она стала использоваться на боевой технике и военной форме российской армии, и, как следствие, на баннерах, сувенирной продукции, аватарках и мемах в патриотических пабликах.

Использование укоренившихся или недавно сформированных этностереотипов в целях пропаганды может иметь сильное информационно-психологическое воздействие на сознание аудитории. Поэтому стереотипы этнического характера являются одним из способов манипуляции: позитивные автостереотипы используются для самооправдания народа, негативные гетеростереотипы – для очернения другого народа. Таким образом, стереотипы, задействованные массмедиа в этнически окрашенной информации, могут способствовать изменению восприятия народами друг друга, как в положительную, так и отрицательную сторону.

Усугубляет ситуацию усиление «языка вражды» со стороны СМИ и широкого круга пользователей социальных медиа, которое происходит из-за частого упоминания в негативном контексте этнических особенностей и характеристик. Язык вражды включает: призывы к насилию, дискриминации, оправдание таких случаев, утверждение неполноценности (культурной, интеллектуальной и др.) по религиозному или национальному признаку, утверждение о криминальности или исторических преступлениях то или иной общности, рассуждения превосходстве одного народа над другим, упоминание о народе в оскорбительном или унизительном контексте, призывы к насилию в отношении представителей других народов и т.п. ксенофобные высказывания.

Таким образом, этнические стереотипы могут использоваться для создания негативного образа представителей других народов и, как следствие, приводить к разграничению «своих» от опасных «чужих». Среди способов противодействия подобному манипулятивному речевому воздействию с использованием этностереотипов, можно выделить следующие: объективная и честная трактовка событий со стороны социальных медиа и СМИ, отказ от мышления

односторонними шаблонами и клише, повышение уровня критичности мышления, избегание источников негативного воздействия, свобода выбора информации и ее источников и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бубнов А. Ю. Интернет-мемы в информационных войнах: от развлечения к когнитивному оружию // Режим доступа. – URL: https://histrf.ru/-magazine/article/internet-memy-v-informacionnyh-voynah-ot-razvlecheniya-k-kognitivnomu-oruzhiyu (дата обращения 20.11.2023).

2. Николай Азаров – ВКонтакте [сайт]. // Режим доступа. – URL: https://vk.com/wall374076710_222071 (дата обращения: 20.11.2023).

3. Рожа фашиZма – Telegram-канал [сайт]. // Режим доступа. – URL: https://t.me/face_fascism (дата обращения: 20.11.2023).

4. Xbox Community – ВКонтакте [сайт]. // Режим доступа. – URL: https://vk.com/xbox_community (дата обращения: 20.11.2023).

Любарец С.Н.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. БЕГБЕДЕРА

Использование способов и приемов масс-медиа в художественных текстах стало маркером современной литературы. Цель данной статьи – изучение проблемы функционирования художественного текста как своеобразного информационного сообщения, обозначенного влиянием медийного дискурса. Объектом исследования является роман «Идеаль», принадлежащий перу современного французского писателя, публициста, литературного критика Ф. Бегбедера. Медийный опыт не только повлиял на сюжетно-композиционную и образную структуру его книги, но и проявился в языке, стиле, в манере повествования, определил основные выразительные приемы и средства. Рассмотрение проблемы базируется на историко-литературном методе.

Ключевые слова: художественный текст, повествовательная структура, медиакоммуникация, нарратив, медиадискурс.

Внедрение цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности современного человека произвело своего рода революцию в умах людей, изменило modus vivendi общества в целом. Мощный размах процессов медиакоммуникации и растущее многообразие медиаформатов позволяют констатировать тот факт, что сегодня медиадискурс является неотъемлемым атрибутом функционирования социума. Понятие «медиадискурс» сложно свести к одному определению, тем не менее, предлагается рассмотреть этот феномен как «совокупность различных средств коммуникации и способов передачи информации, образующих медиасреду, которая, вследствие отсутствия

информационных границ, обладает способностью меняться, развиваясь вместе с общественными явлениями и подстраиваясь под них» [3].

Факт очевидный: в наше время медиа пространство формирует общественное сознание, его ценностные установки и мировоззренческие ориентиры, по сути определяет картину мира каждого человека. Более того, даже бытовые привычки, нравы и вкусы во многом определяются сегодня влиянием медийных средств информации и печатных СМИ. Эти жизненные реалии подтверждаются большинством исследователей: «По сравнению с другими типами дискурса в социуме чаще всего проявляет себя медиадискурс, в настоящее время представленный, главным образом, сетью Интернет, и это не случайно. Благодаря Интернету возросло не только количество подключенных к сети пользователей, но и также предложение опосредованной компьютером форм коммуникации. В личной жизни и профессиональной сфере, а также во многих науках, таких как социальные науки, психология, теория коммуникации, лингвистике, они стали играть все большую роль, интерес к компьютерной коммуникации вырос» [3]. Вполне закономерно, что подобное ментальное состояние социума не могло не отразиться на текстах художественной литературы. Использование способов и приемов масс-медиа в художественных текстах стало знаковым для современной литературы.

Свое видение проблемы отражения медиадискурса в художественной литературе предлагает ученый В. П. Изотов: «Рассматриваемая проблема не имеет ничего общего с проблемой литературной журналистики, поскольку анализ отражения медиадискурса в художественной литературе предполагает прежде всего изучения того, как и с помощью чего писатель показывает не только мир журналистики, но и журналистские приёмы, технологии и т. д. в отдельных произведениях. Насколько известно, проблема отражения медиадискурса ещё не была предметом детальных научных штудий» [5].

В данном случае целесообразно обратиться к одному из определений медиадискурса как «совокупности процессов и продуктов речевой деятельности» [4], предполагающего, что тексты медийного дискурса, широко представленные в сети Интернет, влияют в первую очередь на текущее состояние языка, поэтому именно искусство слова – литература – весьма чутко реагирует на появление новых лингвистических тенденций и соответственно совершенствует собственные нарративные технологии. Во многих художественных высказываниях XXI века – как в сочинениях зарубежных писателей, так и в творчестве отечественных авторов – имитируются или пародируются стилистические особенности языка масс-медиа, внедряются лингвистические находки рекламных слоганов, применяются новые методы и технологии воздействия на аудиторию и т. п. В большинстве случаев это воспринимается в качестве новаторского литературного приема, то есть может быть истолковано как полноценное средство поэтики, с помощью которого автор получает возможность реализовать собственные серьезные замыслы.

Изучение проблемы функционирования художественного текста как источника сведений, как своеобразного информационного сообщения,

соотнесенного одновременно с реальным миром и авторской интерпретацией этого мира (авторским конструктом реальной действительности) имеет смысл рассмотреть на материале творчества современного французского прозаика, литературного критика и публициста Ф. Бегбедера, в частности, на анализе его романа «Идеаль» («Au secours pardon»).

Следует учитывать и тот факт, что писатель профессионально занимался рекламным бизнесом и активно подвизался на почве журналистики, к примеру, был автором и ведущим телепередачи о литературе «Книги и я» на одном из парижских каналов. Медийный опыт не только повлиял на сюжетно-композиционную структуру его произведений, но и проявился в языке, обозначил стиль и манеру повествования, определил основные выразительные средства и приемы.

Как типичное постмодернистское повествование, роман Бегбедера «Идеаль» обладает сложной жанровой природой, объединившей характерные свойства и черты травелога, исповедального текста, автобиографии и др. Такое полифоничное художественное пространство романа оказалось открытым для взаимодействия различных видов дискурса: дискурс русской литературы, псевдодокументальный, рекламный, медийный дискурс и т. п.

Наличие 2-х четко различимых уровня повествования – внешнего и внутреннего – сказалось на сюжетно-композиционном формате текста и на образе главного героя, который предстает в разных ликах. Внешний уровень характеризуется язвительно-ироничным дискурсом, эпатажным, жестким, построенным на стереотипных представлениях среднестатистического человека, и в то же время представителя бомонда, приобщенного к миру гламура и шоу-бизнеса. Второй уровень – внутренний – погружает в рефлексию, в попытки осмыслить прошлое, настоящее и будущее человечества с позиций скептика, не утратившего, однако, надежду найти идеал, обрести смысл существования. Здесь читателю предъявлен своего рода политолог, философ, аналитик, пытающийся постичь глубинную суть геополитических и исторических процессов, происходящих в современном стремительно меняющемся мире, в том числе и в России.

Яркая, выразительная языковая среда романа объединяет оба уровня. Вполне закономерно здесь использование хлестких фраз настоящего «акулы пера» и рекламных слоганов, стремящихся к экономии речевых средств, а также стереотипных языковых клише, свойственных современному социуму, в частности, молодежи, глубоко погруженной в медийное пространство. В сочетании все это дает мощный эмоционально-оценочный эффект.

Сюжет романа воспроизводит широкий социокультурный контекст современной России. Главный герой француз Октав Паранго, рекламный агент глянцевого журнала, приехал в страну с целью рекрутирования красивых девушек для обложки гламурного издания «Идеаль». Таким образом автор дает возможность герою совершить своего рода путешествие, посетить различные русские города, познакомиться с традициями и нравами русских людей, окунуться в политические, культурные и бытовые реалии страны. Литературовед

О. Калашникова пишет по этому поводу: «Знаки России удивительно точны и могут служить своеобразным путеводителем не только по туристической карте для иностранного путешественника, но и реперными точками для последующих поколений историков» [6]. Писатель делает узнаваемыми центральные русские города – Москву, Н. Новгород, Санкт-Петербург, пытается сохранить их историческую идентичность. При этом они обозначены авторским видением: для него Москва – «Город Обманутых Надежд» и средоточие всемирно известных достопримечательностей, брендов, среди которых Храм Христа Спасителя (новодел с «невсамделишным убранством»), Дом на набережной, Мавзолей, Лубянка, роскошные бутики ГУМа, модные ночные заведения и др. Полным туристическим набором штампов представлено и урбанистическое пространство Санкт-Петербурга – культурной столицы России. Не без иронии и сожаления он отмечает, что старинные русские города маркированы признаками «европеизации», их улицы и площади пестрят не партийными лозунгами, как в советское время, а рекламными щитами. Например, напротив мавзолея Ленина красуется наполненный интертекстуальным смыслом рекламный слоган «От Правды до Прады один шаг» [2]. Ожидания читателя оказываются оправданными, поскольку герой не просто комментирует своеобразие каждого города, а подчеркивает уникальность его «арт объектов», привлекает внимание к «вау» фактам (например, что топ-модель Наталья Водянова родилась в Н. Новгороде, в семье алкоголиков, и продавала картошку на рынке) и к другим «раритетным» достопримечательностям локальной жизни. Интересные подробности и детализация описаний вызывают ассоциации с такими современными и востребованными жанрами, как трэвел журналистика или медийные публикации многочисленных блогеров, тусующихся вокруг модельного бизнеса и шоу- сферы.

Контекст повествования расширяется за счет экскурса в историческое прошлое России, в частности, в советское время. Исторические аллюзии отсылают и к другим эпохам – Ивана Грозного, Петра Первого, Екатерины Второй и т.п. Эта своеобразная перекличка времен создает вполне понятный ассоциативный ряд, прием, не чуждый художественным текстам и весьма эффективно «работающий» в журналистской новостной и аналитической практике. Автор позиционирует героя как историка, политолога или журналиста-обозревателя, способного осмыслить не столько текущие события, сколько современное состояние мира и России в ее связи с историческим прошлым. В монологе-исповеди главного героя неоднократно повторяется распространённая во многих медиа изданиях и СМИ мысль о том, что современная Россия, оторвавшись от своих корней, утратила национальную самобытность, потеряла собственную идентичность и движется, как и весь мир, ко всеобщему духовному оскудению, всеобщей нравственной деградации: «Мы вступили в эру сексапильной бесчеловечности» [2].

Как активный участник светских раутов, конкурсов красоты, мероприятий рекламно-модельного бизнеса герой примеряет на себя еще одну роль – обозревателя из сферы так называемой «желтой» прессы. Здесь читательской

аудитории предложен критический дискурс: откровенное и в высшей степени жесткое обличение нравов рекламно-модельного бизнеса как носителя одного из наиболее омерзительных пороков современности, но обладающего, к сожалению, огромной силой притягательности. Устами героя автор доносит до сознания читателя собственные раздумья, тревоги и сомнения, а художественный текст выполняет по сути прагматическую функцию публикации-памфлета.

Однако важно отметить следующее: обличительный пафос речи героя направлен не только на русскую действительность, критикуется в целом ситуация в мире. Художественное пространство романа выступает как характеристика времени, третье тысячелетие – это новый мир, в котором реальность заменяется виртуальной действительностью, а жизненное пространство управляется Интернетом, гаджетами, соцсетями, GPS и т. п. Вывод неутешителен: web-коммуникация не делает человека счастливым и свободным, не избавляет от одиночества: «У меня не было ни родины, ни корней, ни каких-либо привязанностей, не считая забытого детства, фотографии которого явно фальшивили, и ноутбука, создававшего, благодаря Wi-Fi, иллюзию моей связи с вселенной» [2].

Устами героя автор констатирует, что наличие передовых коммуникационных технологий порабощает, порождает новые зависимости и пороки. Не случайно в современном мире, где «эгоцентризм стал доминирующей идеологией», цинизм и гедонистическая мораль взяла верх над высоконравственными устремлениями человеческой личности [2]. Экзистенциальные настроения становятся лейтмотивом книги и выполняют функцию подтекста, указывая на разобщенность людей, тотальное одиночество, странничество, эскапизм, наркотики и алкоголь и т. п. Эти страшные приметы времени фиксируются в тексте посредством лаконичного, точного и одновременно емкого и выразительного языка, напоминающего рекламный дискурс: «Человек, мчится стремглав в мир удовольствий»; «Смириться с ничтожностью человека – вот начало мудрости»; «Красота — это спорт, где очень легко оказаться вне игры»; «Выборы Мисс — голубая мечта любого фашиста» и т. п. [2]. Серьезность размышлений, звучащих как глубокие философские раздумья, не смягчают ни ироничность авторского нарратива, ни его скептицизм, ни даже цинизм.

В художественной прозе, как, собственно, и в журналистской практике, ссылка на документ является подтверждением правдивости информации. Бегбедер как автор романа «Идеаль» использует документальные пассажи в свойственной им функции – источника, который оперирует подлинными фактами и воспроизводит объективные реалии современной России. Так, в повествовательной структуре, наряду с вымышленным сюжетом, используются широко известные исторические, общественно-политические факты, называются реальные имена и события, в частности, представлен целый ряд русских общественных деятелей, правителей, политиков, олигархов: Ленин, Сталин, Путин, Ходорковский, Абрамович, Жириновский и др. Особым обилием

наименований мировых печатных изданий и медийных каналов, фамилий знаменитостей отличается описание сферы модельного бизнеса и рекламы (Клаудиа Шиффер, Наталья Водянова, Кейт Мосс, Дэвид Кейн, «Вог» «Elle», «Marilou», «Max», «Grazia» и др.). Этот пласт документальной информации призван создать впечатление правдивости, достоверности, сформировать у читателя доверие и интерес к изображаемым событиям и медиаперсонам: читатель должен погрузиться в реальный контекст российской действительности, не сомневаясь в ее подлинности.

Нарративная стратегия автора романа «Идеаль» отличается богатством постмодернистских техник и включает в себя игровое начало – игру с читателем, игру смыслами, словами, намеками. Одним из приемов конструирования игрового пространства становится внедрение в художественный текст документов-фикций, наличие которых порождает (как и настоящий документ) иллюзию правдоподобия. Принцип игры позволяет принять ложный посыл документальности (вымышленные протоколы допросов, дневники, свидетельские показания и пр.) как правду, следовательно, читательское сознание подключается к постмодернистской игровой тактике писателя. Так, к расследованию дела о теракте, совершенном главным героем, приобщаются многочисленные псевдоматериалы – как в традиционном бумажном варианте, так и на электронных носителях. В качестве такого свидетельства выступают отрывки из блога героини Елены Дойчевой – придуманная автором электронная версия дневника юной девушки. Содержание дневника характеризует прежде всего нравы современного социума, особенно молодежи, и в то же время является своеобразным маркером эпохи. Одиночество героини подчеркивается тем фактом, что самым сокровенным она делится не с близким человеком, не с родными, а с медийным пространством. Как видим, установка писателя на воспроизведение через фикцию документа картин реальной жизни – эффективный способ, позволяющий не манипулировать сознанием читательской аудитории, а реализовать мета сюжет – создать подлинную социальную, нравственную, психологическую и культурно-историческую хронику своего времени. Литературная мистификация в художественном тексте трактуется как особый прием, средство поэтики. Похожий феномен завоевывает свое место и в мире журналистики: зачастую в масштабном потоке новостной и аналитической информации современных масс-медиа трудно отделить правду от лжи, отличить истину от фейкового сообщения.

Подводя итог, отметим: медийный дискурс в романе Бегбедера «Идеаль» проявляет себя через включение в контекст повествования широкого информационного поля (сведения о России, Европе, мире), через использование документальных и псевдодокументальных материалов, а также через игру речевыми штампами и технологиями средств массовой коммуникации, язык и стилистику рекламных слоганов и т п. На наш взгляд, принцип организации текста, включающий в себя приемы медийного дискурса, способствует выявлению авторской интенции и открывает возможности для более глубокого

прочтения произведения и для понимания сложных процессов, происходящих в современном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Beigbeder F. Au secours pardon. Paris: Gallimard, 2007. 309 p.
2. Бегбедер Ф. Идеаль [Электронный ресурс]. URL: https://www.litres.ru/-frederik-begbeder/ideal/chitat-onlayn/ (дата обращения 25.11.2023).
3. Джабраилова В. С., Фомичева М. П. Медийный дискурс как объект лингвистического исследования. [Электронный ресурс]. URL: https://doicode.ru/doifile/lj/46/lj-01-2019-57.pdf (дата обращения 25.11.2023).
4. Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации. Вестник МГУ, серия 10. Журналистика. № 2, 2006. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediadiskurs-kak-obekt-lingvistiki-i-mezhkulturnoy-kommunikatsii/viewer (дата обращения 25.11.2023).
5. Изотов В. П. Отражение медийного дискурса в художественной литературе. Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (81), 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-mediadiskursa-v-hudozhestvennoy-literature (дата обращения 25.11.2023).
6. Калашникова О. Л. Литературный код романа Ф. Бегбедера «Au secours pardon» («Идеаль») [Электронный ресурс]. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npkpnu_fil_2012_30_33.pdf (дата обращения 25.11.2023).

Метлякова Е.В.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ТЕКСТОВЫЕ ОШИБКИ В ДИСКУРСЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА «КП-ИЖЕВСК»)

В статье анализируются текстовые, а конкретнее – речевые, ошибки на материале сайта «Комсомольская правда – Ижевск». Объектом исследования стали статьи, опубликованные на этом сайте, а предметом – различного рода ошибки, допущенные авторами публикаций. Основные методы исследования – метод сплошной выборки материала, контекстуальный, статистический – позволяют сделать вывод о частотности тех или иных ошибок: чаще всего в публикациях отмечены пунктуационные и синтаксические ошибки. Нередко встречаются опечатки. Кроме того, количество ошибок свидетельствует о необходимости работы по их устранению. Средства массовой информации, служа примером образцовой речи, должны понимать важность соблюдения норм русского языка.

Ключевые слова: текстовые ошибки, пунктуационные, синтаксические ошибки, опечатки, региональные СМИ.

Термин «текстовые ошибки» в научной лингвистической литературе представлен разными дефинициями. Опираясь на определение А. Н. Беззубова, признаем под текстовыми ошибками все ошибки, встретившиеся в тексте – в закрепленном на письме произведении речи [3]. То есть к текстовым причисляем логические, фактические и речевые ошибки. В связи с тем, что объем материала, который рассматриваем, не позволяет чаще всего вычленить фактические и логические ошибки, обратимся к нахождению, классификации речевых ошибок, которые в литературном редактировании указываются как нормативно-языковые.

Любой язык – развивающееся явление, в нем постоянно происходят различные изменения – язык живет. Несмотря на объективность такого процесса, языковая система, в соответствии с законом традиции, сдерживает изменения, сохраняет постоянство, что, по мнению Н. С. Валгиной, «объясняется объективным стремлением языка к стабильности, «охранности» уже достигнутого, приобретенного…» [2: 15].

С одной стороны, средства массовой информации во многом формируют языковые нормы, языковую культуру современного общества, диктуют изменения, с другой – СМИ не должны содержать грубых ошибок, которые могут быть восприняты адресатом как нормативное явление. Поэтому следует регулярно анализировать язык СМИ, чтобы вовремя показать журналистам слабые места, так как ошибки в современной журналистике не редкость: «Правильная классификация ошибок помогает найти правильные пути их исправления и организовать дальнейшую работу по языку, дает возможность продумать методику работы над каждым типом ошибок, разработать своего рода правила этой работы» [4].

Хочется отметить, что на данный момент нет универсальной классификации ошибок. Например, ошибки при однородных членах в классификациях различных авторов попадают в логические, речевые и грамматические. В нашей работе они все будут отнесены к синтаксическим ошибкам.

Ошибки встречаются во всех СМИ: и центральных, и региональных. Обратимся к сайту «Комсомольская правда – Ижевск». В работе анализируются только ошибки в речи журналистов.

Самыми частотными в региональных СМИ оказываются пунктуационные ошибки. Среди таковых стоит отметить все продолжающуюся тенденцию: двоеточие вытесняется тире или запятой в бессоюзном сложном предложении: «Однако не стоит торопиться, вы можете совершить ошибку», «Из-за сложного рельефа парка многие работы приходится выполнять вручную – в некоторых местах техника не может проехать». Оба предложения построены таким образом, что вторая часть содержит причину того, о чем говорится в первой части, следовательно, стоять должно двоеточие. Таких примеров в СМИ огромное количество.

Знаки препинания в сложных предложениях в целом представляют сложность для журналистов. Очень часто можно наблюдать отсутствие запятой или пропуск парной запятой в сложноподчиненном предложении: «Экспертам предстоит определить насколько он безопасен для жителей» (пропущена запятая перед «насколько»), «Показываем, как выглядит парк сейчас» (пропущена запятая перед «как»), «Только после перевода мужчина понял, что попался на крючок мошенников и обратился в полицию» (отсутствует закрывающая запятая после «мошенников»).

Вызывает трудности и постановка знаков препинания в сложносочиненном предложении: «Сотрудники кладбищ незаконно продавали ритуальным организациям участки земли для захоронения и с 2017 по 2019 год Балобанов закрывал глаза на их преступления» (пропущена запятая перед «и»).

Постановка знаков препинания в простом предложении, так же как и в сложном, доставляет журналистам определенные трудности. Нередко в простом предложении появляются лишние запятые (чаще всего обособляются конструкции, похожие на вводные): «Отключить тепло от дома в таком случае – значит, оставить без него и другие объекты», «В связи с этим, в ведомстве напомнили правила разведения костров», «В любом случае, новый член семьи, который появится у вас на этой неделе, принесет вам много радости». Употребленное в первом предложении «значит» именно здесь не является вводным словом, а конструкции «в связи с этим» во втором предложении и «в любом случае» в третьем вводными не являются никогда.

Реже встречаются случаи необособления вводных конструкций: «Звезды спешат вас успокоить – если Вселенная вновь помещает вас в эти же ситуации, значит вам необходимо усвоить этот урок». В данном предложении «значит» является вводным и требует обособления.

Возникают проблемы и со знаками препинания при обособленных конструкциях (уточнениях, обособленных определениях и обстоятельствах): «4 апреля, примерно в 19:00 в Глазове два ребенка застряли в пойме реки Чепца. Об этом сообщает пресс-служба МЧС Удмуртии» (не поставлена закрывающая скобка, выделяющая уточняющее обстоятельство «примерно в 19:00»), «Новогоднее волшебство, созданное мастером Ольгой из Ижевска» (не обособлен причастный оборот «созданное мастером Ольгой из Ижевска»).

Нередко возникают трудности при постановке знаков препинания при однородных членах: «А все благодаря Ольге Деминой, которая удивительно точно передает не только внешний вид малышек, но и их характер, и настроение» (лишняя запятая после «характер»), «В обсуждении принимали участие представители властей, дорожных служб, и ГИБДД, а также руководители дорожных ведомств соседних регионов – Татарстана, Башкирии и Пермского края – для выстраивания оперативного взаимодействия в нештатных ситуациях» (лишняя запятая после «служб»).

Нередко в одном абзаце можно встретить несколько пунктуационных ошибок: «Доброе утро, Ижевск. Сегодня 16 марта, четверг. Половина недели позади и совсем скоро выходные! Пока вы готовитесь к новому рабочему дню

«Комсомолка» расскажет о самых важных новостях и событиях, произошедших в Удмуртии за прошедшие сутки». В этом отрывке пропущены три запятых: после «позади» (сложносочиненное предложение), после «дню» (сложноподчиненное предложение) и после «событиях» (при обособленном определении, выраженном причастным оборотом).

На втором месте по частотности оказались синтаксические ошибки. Среди таковых стоит отметить неправильное употребление предложений с местоимениями: «Эксперт уверена, что такую систему можно использовать не более 5 дней. Ей могут воспользоваться любители пышных застолий, после которых организм отходит еще несколько дней. Это связано с тем, что сыроедство выводит из организма токсины и очищает кишечник. Но заниматься им на постоянной основе не стоит» («им» – кишечником?).

Трудности возникают при построении предложения с однородными членами: «Свежайшие продукты, бесценный опыт и знания профессиональных шеф-поваров, разнообразное меню и уютная атмосфера позволяют наслаждаться каждой проведенной здесь минутой» («продукты», «опыт» и «знания» – несопоставимые для ряда однородных членов понятия), «Муниципалитеты оценивали по 36 критериям: жилье, общественно-деловая и социально-досуговая инфраструктуры, зеленые территории, набережные, уличная инфраструктура и общегородское пространство и т. д.» (перечисление после обобщающего слова «критериям» должно идти в том же – дательном – падеже: жилью…»).

Нередки в предложениях ошибки на управление: «Отметим, 4 апреля недалеко от деревни Столярово произошел пожар общей площадью 66 062 квадратных метров» (метра), «Женщина высказывалась о армии на работе» (об), «А когда Светлана поступила учиться в Перми, Даниил часто ездил к ней» (Пермь), «Работавшая на реставрации одного из здания 60-летняя жительница Удмуртии в конце ноября обратилась в дежурную часть воткинского межмуниципального отдела МВД» (зданий).

Вызывает сложности построение предложений с деепричастным оборотом: «Желая достичь успеха, вам придется обратиться за помощью к близкому человеку» (один из вариантов для исправления – «вы должны обратиться…»), «Выполняя специально разработанные задания, мы показываем обучающимся, насколько шахматы интересны и увлекательны» (получается, что задания выполняем мы, а не обучающиеся»).

Единичными оказались орфографические ошибки: «Об этом сообщает пресс-служба индустриального районного суда», «Об этом сообщает пресс-служба первомайского районного суда». Здесь имена собственные «Индустриального» и «Первомайского» должны быть написаны с заглавной буквы, так же как и «Воткинского» в рассмотренном выше примере.

В большом количестве на сайте представлены ошибки, которые, вероятно, являются опечатками (некоторые из них действительно являются опечатками, а другие маскируются под орфографические ошибки) – их сложно классифицировать: «поисшествие» (происшествие), «взыскли» (взыскали), «перегажены работой» (перегружены), «внесли представление» (вынесли),

«на этой неделе вам дала полная власть творить собственную судьбу» (дана), «порядок работы данного штаба осудили в конце ноября» (обсудили – это ясно по дальнейшему тексту), «в зарплате могут потерять работники, которым оплачивается только по факт отработанное время» (по факту), «как сообщает пресс-служба РЖД, работы проведи на двух перегонах: Кварса – Воткинск, Карамбай – Уром» (провели).

Встречаются в публикациях и ошибки следующего рода: при правке материала остаются и старый, и новый варианты: «Лучше всего в этот день посвятить время работе рутинным процедурам» (работе = рутинным процедурам), «На них в беседе с RT (18+) ответила Юлия Санина, директор по персоналу и организационному развитию сервиса «Работа.ру» рассказала» (ответила = рассказала).

Нередко ошибки могут создать комический эффект. К приведенным выше примерам добавим еще один: «На занятиях в очной форме медицинских работников будут обучать принципам работы в регистратуре, теории и практике деструктивного диалога, и отработке выполнения стандартов общения» (деструктивного или все же конструктивного?).

Таким образом, разбор случайно выбранных статей, которые опубликованы на https://www.izh.kp.ru, дает возможность понять, что в журналистских текстах встречаются ошибки разного рода. Не претендуя на всеохватность всех региональных СМИ, необходимо признать, что чаще всего в публикациях самыми частотными ошибками оказываются пунктуационные и синтаксические ошибки.

Анализ журналистских текстов позволил выявить и элементарные, банальные ошибки, связанные со знанием нетрудных школьных правил русского языка (знаки препинания во всех трех типах сложных предложений, знаки препинания при однородных членах), и ошибки, для исправления которых нужна особая языковая подготовка (построение предложений с деепричастным оборотом, с однородными членами). При этом следует заметить: таковые ошибки допускаются во многих региональных СМИ [5].

Позволим напомнить, что язык средств массовой информации должен служить образцом и быть примером правильной речи. Поэтому работа по выявлению и классификации ошибок в СМИ, в том числе региональных, даст возможность, может быть, определить причины нарушения норм русского языка и, что самое главное, «позволит разработать комплекс мер по устранению разного рода ошибок в СМИ» [5: 208].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. izh.kp.ru [сайт]. – URL: https://www.izh.kp.ru/ (дата последнего обращения: 03.12.2023).

2. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2001. 304 с.

3. Введение в литературное редактирование / под ред. А. Н. Беззубова. СПб., 1997. 134 с.

4. Зербалиева Н. Ф., Раджабова Г. С. Анализ ошибок в печатных и электронных СМИ // Концепт. 2015. №S15. URL: https://goo.su/ASJ6PR (дата обращения: 20.11.2023).

5. Метлякова Е. В. Текстовые ошибки в региональных СМИ (на материале городского информационного портала Izhlife.ru) // Региональная журналистика в фокусе времени / под ред. Д.А. Ефремова. Ижевск, 2022. С. 204 – 209.

Мутных Ю.В.
ООО «Академ Парк», Ижевск, Россия

МИР И РЕАЛЬНОСТЬ В ОБЪЕКТИВЕ ЗАРУБЕЖНОЙ КИНОДОКУМЕНТАЛИСТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА А. КЕРТИСА)

В статье рассматривается попытка отображения мира и реальности в работах зарубежной кинодокументалистики на примере творчества А. Кертиса. Режиссёр использует не только содержательную составляющую, но и эстетическую форму изображения и технические решения, которые активно влияют на восприятие зрителя. Анализируя кинематографические приёмы, автор раскрывает важность творчества А. Кертиса в формировании осознанного и более полного представления о мире и взаимодействии в нём. Был сделан вывод о том, что работы А. Кертиса с их глубоким анализом и уникальным подходом к документальному кино способны пролить свет на сложные вопросы, способствовать критическому мышлению и вдохновить зрителей взглянуть на реальность с новой перспективы.

Ключевые слова: кинодокументалистика, отражение реальности, хроника, Адам Кертис.

Интернет-пространство и средства массовой информации активно влияют на формирование межкультурного обмена и восприятия мира. Благодаря им люди имеют возможность узнать о других культурах, их традициях, обычаях и проблемах. Современное общество сталкивается с вызовами межкультурного взаимодействия. Кинодокументалистика способна преодолевать границы и предоставлять возможность узнать и понять разнообразие мировых культур.

Документальное кино – это вид документалистики, который использует кинематографические формы и приёмы для того, чтобы рассказать реальную историю. Кинодокументалистика становится все более важной частью медиа-ландшафта [5:4]. Интернет расширил площадь распространения фильмов и упростил доступ к ним. Воспроизведение нерассказанных или давно забытых историй в кинематографическом формате может привести к новым уровням осведомленности.

Документалистика представляет собой документальное описание реальных событий и явлений. Режиссёр должен быть опытным рассказчиком

и использовать соответствующие кинематографические приёмы. Существует множество методов, которые используют, чтобы рассказать историю так, как видит ее режиссёр. Этими методами может быть определенное использование ракурсов, нарезка кадров, добавление музыки для эмоций и многое другое [4].

Независимо от темы документального фильма, требуется спланировать синопсис истории и придерживаться ему. Режиссёр должен быть в курсе истории, которую он рассказывает: местоположение объектов в окружающей среде, музыка и закадровый голос должны соответствовать событию и фактам, на которых основан фильм. Его задача заключается в том, чтобы создать впечатление, что действия фильма происходят в реальном времени, как будто зрители видят жизнь глазами персонажей. Такой подход поможет аудитории ощутить себя связанной с историей [3:3]. Поэтические элементы в документальном фильме заключают художественное использование изображений и музыки, чтобы соответствовать настроению и передавать эмоции.

Существует множество интересных историй, которые можно рассказать через определенную призму, чтобы придать больше эмоционального воздействия и вовлечь зрителя. Британский режиссёр и журналист BBC Адам Кертис является культовой фигурой в современной документалистике. Его фильмы раскрывают многие важные события и тенденции в истории, обществе и культуре, и дают новый взгляд на них, фокусируясь на интересных деталях. Творчество Кертиса затрагивает такие темы, как политика, история, общество. Он часто подвергает сомнению официальную версию событий и стремится раскрыть скрытые мотивы и связи.

Кертис умеет визуализировать сложные и абстрактные концепции, делая их доступными и понятными широкой аудитории [6:4]. Одной из самых интересных особенностей его фильмов является использование архивных записей, которые он объединяет с новым материалом, чтобы расширить картину истории и показать новые связи между событиями.

В сериале «Сила кошмаров» (англ. The Power of Nightmares), выпущенном на BBC в 2004 году, Кертис рассматривает параллельный рост радикального исламизма и неоконсерватизма, подчеркивая роль страха и мифотворчества в формировании геополитических событий. Режиссёр использует глубокий анализ исторических данных и интервью с ключевыми фигурами для раскрытия политических стратегий, используемых для создания атмосферы страха и манипулирования общественным мнением. Иллюстрируя способы построения идеологии и повествований, он побуждает зрителей критически изучить представленную им реальность. Одна из сильных сторон А. Кертиса заключается в его способности представлять сложные идеи в доступной и увлекательной форме. Он сочетает исторический контекст с личными историями, предлагая человеческую точку зрения, которая находит отклик у зрителя.

Фильм «Гипернормализация» (англ. HyperNormalisation) Кертиса охватывает широкий спектр тем, связанных с политикой, культурой и технологиями в мире после Холодной войны. Фильм был выпущен 16 октября 2016 года на BBC iPlayer. В нем утверждается идея, что правительства,

финансисты и технологические утописты с 1970-х годов отказались от сложного «реального мира» и построили более простой «фальшивый мир», управляемый корпорациями и поддерживаемый политиками. Кертис углубляется в сложности современного общества, исследуя, как у людей было искажено восприятие реальности. Он разоблачает системы, которые создают социальные иллюзии, показывая, как общество успокаивается, принимая искаженную реальность. Режиссёр демонстрирует уникальную способность выходить за рамки традиционных повествовательных структур: он сочетает исторические события с личными историями и культурными перспективами, в результате чего получается многослойное изображение мира и реальности.

Термин «гипернормализация» был введен профессором антропологии Алексеем Юрчаком. Впервые он упомянул его в своей книге «Все было навсегда, пока этого не стало: последнее советское поколение». Люди в Советском Союзе понимали, что система терпит неудачу, но никто не мог представить себе альтернативу. В итоге политики и граждане смирились с необходимостью поддержания вида функционирующего общества. Со временем это заблуждение стало самоисполняющимся пророчеством, и фальшивое явление было воспринято всеми как реальное – это эффект, который Юрчак назвал гипернормализацией.

Фильм «Гипернормализация» является актуальным и критическим обзором современного общества и его проблем. Фильм раскрывает различные темы и проблемы:

– политические события и персонажи, оказывающие влияние на мировую политику за кулисами;

– манипуляция и дезинформация, используемые политическими лидерами и средствами массовой информации для контроля над общественным мнением;

– влияние технологий и социальных сетей на нашу жизнь и политику, включая использование алгоритмов и знание о нашей личности для манипуляции нами;

– культурные изменения, происходящие в современном обществе, включая развитие потребительского общества и ритуалы потребления.

А. Кертис критически оценивает историю, оглядываясь на события прошлого в контексте настоящего, и показывает, как человеческие ошибки и недостатки прошлого сформировали современный мир.

В фильме Кертиса «Горькое озеро» (англ. Bitter Lake) утверждается идея, что западные политики сфабриковали упрощенную историю о воинствующем исламе, превратив ее в аргумент добра против зла, основанный на растущем хаосе и беспорядке западного общества. Фильм был выпущен 25 января 2015 года на BBC iPlayer. В «Горьком озере» Кертис исследует сложные отношения между Западом и Ближним Востоком, уделяя особое внимание Афганистану. Он сочетает исторические кадры, интервью и личные рассказы в формате нетрадиционного повествования и раскрывает скрытые сложности геополитических событий.

Представляя тонкое понимание действующих исторических, культурных и политических сил, режиссёр побуждает зрителей подвергнуть сомнению упрощенные представления о добре и зле. Кертис пытается объяснить несколько сложных и взаимосвязанных повествований. Один из нарративов заключается в том, что прошлые правительства, в том числе Россия и Запад, с их продолжающимися интервенциями в Афганистане, продолжают повторять свои ошибки, не понимая должным образом культурный фон страны или ее прошлую политическую историю и социальную структуру.

Фильм отличается высокой художественной стилизацией и удачной компиляцией архивного материала, который вводит зрителя в общую историю событий. Одна из художественных особенностей фильма – это использование различных кинематографических техник и ритмов. Такой подход к монтажу позволяет режиссёру передать глубину и сложность истории Афганистана, а также её связь с широким контекстом глобальной политики. В первую очередь зрителя привлекают необычные визуальные эффекты, смешение разнородных кадров и специфическое музыкальное сопровождение, а повествование играет второстепенную роль [2:66].

В фильме используется множество символов и метафор, которые помогают выразить главную идею о том, что мир становится всё более сложным и непостижимым, и что люди должны понимать причины этой сложности, чтобы сделать этот мир лучше [1:162]. Например, главной метафорой фильма становится «горькое озеро», которое символизирует смешение и перетекание различных сил, которые ведут к хаосу и конфликтам.

Кертис ставит задачу исследовать важные глобальные проблемы современности. Он обращается к философии, археологии, психологии, экономике, политике и другим наукам, чтобы наилучшим образом описать изменяющийся мир и проблемы, которые возникают в нем. Через архивный материал и исследование событий, к которым привела быстро усиливающаяся политическая нестабильность в Афганистане, режиссёр поместил исторические факты в более широкий контекст и обнаружил суеверный и мечтательный облик современного мира.

Одной из ключевых особенностей фильма «Горькое озеро» является его формат – это не классический документальный фильм, а скорее своего рода поэтическое эссе, состоящее из сочетания архивной и новостной съемки, музыки, современной культуры и диалогов персонажей. Он построен на использовании множества символов и аллюзий, создающих ощущение глубокого и многопланового смысла.

В документальном сериале «Россия 1985–1999: TraumaZone» (англ. Russia 1985—1999: TraumaZone) режиссёр продолжает исследование социальной динамики, уделяя особое внимание Советскому Союзу и причинам его распада. Сериал был выпущен на BBC iPlayer 13 октября 2022 года. В отличие от других своих фильмов, в данном сериале режиссёр не использовал закадровый голос или недиегетическую музыку. Сериал полностью состоит из архивных кадров, которые по факту не имеют ничего общего, но вместе создают единую историю.

«TraumaZone» представляет собой комплексный анализ политических и исторических аспектов СССР и общества в целом, помогая лучше понять этот сложный период в мировой истории. Режиссёр исследует травматические последствия этого периода для национальной памяти и идентичности. Сериал обращает внимание на важность понимания исторических событий и их последствий для настоящего времени. Кертис анализирует, как травмы повлияли на формирование современного общества и культуры в России, а также предоставляет ценные знания о переходном периоде в истории страны и его наследии.

Документальные фильмы способны дать важную и полезную информацию о мире, исторических процессах и способствовать межкультурному взаимопониманию, подчеркивая общий опыт, культурные нюансы и тонкости глобальных проблем. Кертис рассматривает мир как единую глобальную систему, где все взаимосвязано. Каждый из его фильмов представляет собой попытку разобраться в сложной реальности.

Творческая деятельность А. Кертиса отличается уникальным подходом к представлению и анализу событий и фактов. Его фильмы основаны на глубоком исследовании и анализе материалов, а также на аналитическом подходе к теме. Он использует интервью, архивные материалы, а также элементы художественного кино, чтобы создать эффектный и познавательный информационный продукт.

Таким образом, документальные фильмы играют важную роль в раскрытии актуальных социальных тем. Они отражают реальность, транслируют факты и события, а также вызывают эмоциональный отклик у зрителей. Общее жанровое многообразие, присущее документалистике, позволяет более гибко и эффективно повествовать о сложных вопросах и явлениях в мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабенко В. А. Документальный образ как часть современной визуальной культуры // Вестник Волжского университета им. Татищева. 2018. Т. 2, №2. – С. 161-166.

2. Горюнова И. Э. Проблемы аудиовизуального синтеза в творческих продуктах мультимедиа (на примере современных массовых зрелищ) // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2011. №17(79) – С. 65–73.

3. Мелконян К. Ю. Киноискусство как фактор формирования социокультурного пространства современного общества // Наука. Инновации. Технологии. 2010. №66. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kinoiskusstvo-kak-faktor-formirovaniya-sotsiokulturnogo-prostranstva-sovremennogo-obschestva (дата обращения 02.11.23).

4. Сахарова И. Н., Тюртюмов А. А. Определение особенности теоретических положений и принципов производства документальных фильмов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. №3–1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-osobennostey-teoreticheskih-

polozheniy-i-printsipov-proizvodstva-dokumentalnyh-filmov (дата обращения 27.10.23).

5. Смирнова В. В. Документальное кино в системе массовой коммуникации: источник формирования знаний и представлений у аудитории // Коммуникология: электронный научный журнал. 2019. №1. – С. 66–72.

6. Юрчак А. Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение / Алексей Юрчак; предисл. А. Беляева; пер. с англ. – Москва: Новое литературное обозрение, 2014. – 664 с.

Толстикова А.А., Трепалина Н.Е.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

КИНОКРИТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО В СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

В статье обращается внимание на востребованность кинокритики как формы коммуникации в современном медийном пространстве. Отмечается, что в условиях развития социальных медиа потенциал кинорецензии как жанра кинокритики позволяет включится в творческий процесс большому числу пользователей. Анализ кинокритического творчества с точки зрения особенностей медиапространства показывает, что в этой среде любой пользователь получает возможность создавать медиаконтент и эта информация, в свою очередь, может превращаться в коммуникацию. Делается вывод о том, то Интернет не только предлагает практически неограниченные информационные, медийные коммуникативные ресурсы, но и с их помощью создает новую информационную и коммуникационную среду, транслирующую, трансформирующую и репрезентирующую социокультурный опыт.

Ключевые слова: кинокритика, кинорецензии, социальные медиа, Кинопоиск, Дзен, YouTube.

Одним из видов массовой коммуникации являются социальные медиа, отличительные особенности которых связаны с их функциональностью. Пользователи получают возможность находить, создавать, делиться друг с другом уникальным контентом, публиковать его, редактировать. Тем самым ресурсы социальных медиа не только вовлекают аудиторию в информационный процесс, но и создают условия для самовыражения. Именно эти функции сыграли не последнюю роль в развитии кинокритического творчества на различных сайтах и интернет-платформах.

Кинокритика является востребованным информационно-аналитическим видом творческой деятельности. В ней органично сочетаются публицистическая открытость, глубокий анализ выбранного кинопроизведения. Она способна быть интересной для массовой и подготовленной аудитории. Кинокритику можно смело назвать формой коммуникации, благодаря которой произведения, подвергаясь тщательному анализу, наполняются новым смыслом.

Задача кинокритики состоит в выявлении художественной ценности фильма, раскрытии смысла и идеи, заложенных в кинокартине, определении наиболее интересной и актуальной стороны анализа. Также это аналитический вид творческой деятельности, в котором важно оценивать объективно и справедливо не только труд режиссёра и актёров, но и работу других участников кинопроизводства (сценаристов, съёмочную группу, операторов, звукорежиссёров и др.). Если говорить о специалисте в области критического анализа, то в своих текстах он должен быть объективен и профессионален в оценке кинопродукции, его отличительными качествами являются компетентность, аргументированность, аналитическая работа, способность глубоко понимать кинопроизведения и явления в киноискусстве. Интересно, что в кинокритике информация касается не только кинематографических аспектов, она также затрагивает и социокультурные моменты. Кинокритика способна указывать и открыто говорить о волнующих аудиторию проблемах на основе анализируемого киноматериала. Она необходима для того, чтобы помогать порой не слишком взыскательной аудитории в осмыслении фильма, благодаря критике мы получаем возможность взглянуть на увиденное нами ранее произведение под другим углом, для нас открываются новые грани картины, которые до этого могли остаться незамеченными. В кинокритических публикациях важно, чтобы автор смог уловить главный месседж картины, отображаемый с помощью кинематографического языка, в который входят художественные детали, образы, свет, музыка, мимика, жесты актёров и т. д., и обратить на них внимание аудитории.

Кинокритические тексты, как и другая информация, опубликованная в различных изданиях (массовых или специализированных), помогают осветить те или иные актуальные проблемы, пытаются переосмыслить и найти им решение. Таким образом, кинокритика влияет на свою аудиторию, заставляя её обратить внимание на острые темы. Также данный вид творческой деятельности позволяет аудитории соотнести полученную информацию со своим багажом знаний и ценностными ориентирами, тем самым вызывая реакцию на воспринимаемый текст, что может вылиться в зрительский отзыв, на основе которого можно сделать вывод о ценностных установках, уровне развития личности и общества, способности анализировать, воспринимать предложенный текст.

Кинокритика может быть как исследовательской, отличающейся профессиональным подходом, использованием научной лексики, так и любительской, не претендующей на глубокий анализ и не обладающей общественной значимостью. Однако такая градация уровня создаваемого кинокритического материала не всегда очевидна в условиях активного развития социальных медиа, где уровень мастерства непрофессиональных критиков растет и может даже составить конкуренцию экспертам в плане привлечения массовой аудитории.

Кинорецензия, как одно из жанровых проявлений кинокритического творчества, претерпевает изменения динамичного характера в условиях

медиапространства [1]. Гипертекстуальность, интерактивность и мультимедийность стали главными факторами растущей популярности не только профессиональной, но и любительской кинорецензии. Так, онлайновый контент в социальных медиа позволяет использовать ссылки, которые ведут на страницы актёров, режиссёров, прокатных компаний, сети кинотеатров, либо на другие медиаресурсы [2]. Помимо этого, для облегчения навигации по записям используются хештеги, благодаря которым аудитории легче найти интересующий её контент. Авторы кинорецензий используют элементы взаимодействия с теми, для кого они создают текст. Аудитория нередко влияет на выбор объекта рецензии, обращение блогера к подписчикам с предложением поделиться в комментариях своим мнением по поводу объекта рецензии получает почти мгновенную адресную обратную связь, пользуется популярностью и проведение блогером розыгрышей с последующей отправкой призов победителям из числа своей аудитории. Наглядно иллюстрировать контент позволяют мультимедийные технологии. Автор кинорецензий нередко добавляют трейлеры обозреваемого произведения, вставляют в текст рецензии фото и видеоматериалы, гифки, используют скриншоты с субтитрами, органично дополняющие и иллюстрирующие основной текст, встречается также функция озвучивания текста «слушать сейчас» [5].

Среди ресурсов, пользующихся популярностью в плане создания кинокритического контента, следует отметить интернет-сервис «Кинопоиск», интернет-проект «Кино-Театр.Ру», кино-портал «Фильм.ру», каналы на контентной платформе «Дзен», каналы о кино видеохостинга YouTube и др. [3,4].

Отличительной особенностью «Кинопоиска» является обширная база фильмов (свыше 850 тыс.) и сериалов (около 88 тыс.), пополнить которую могут сами пользователи [6]. Сервис ориентирован на обширную аудиторию, которая может не только смотреть фильмы, читать о них, но и делить мнением о просмотренном. Они представлены отзывами профессиональных кинокритиков и обычных зрителей (число кинорецензий на ресурсе в категории «Зрительский взгляд» достигает более 800 тыс.). Сайт делит кинокритические работы на «положительные», «отрицательные», «нейтральные», выделяя цветом (зеленым, красным, серым), указывает их общее количество на страничке того или иного фильма, на каждой рецензии можно поставить реакцию «да/нет» на вопрос, была ли она полезна, добавить свой комментарий.

Платформу Дзен и видеохостинг YouTube объединяет возможность смотреть фильмы, кинообзоры, оставлять свое мнение о них в комментариях, а также создавать свой контент с кинокритическими работами. Отличие в том, что на Дзене кинорецензии могут быть не только в формате видео, но и текстовыми материалами с элементами мультимедийности. Отличие этих социальных медиаплощадок в том, что огромный пласт контента создается обычными пользователями, для которых публикация в блогах, влогах, на форумах, сайтах, в соцсетях и других социальных медиа, является актом самопрезентации.

Кинокритические публикации в социальных медиа бывают самые разные по целям, содержанию, формату. Они могут быть профессиональными, с авторским стилем, выразительностью, целостной структурой повествования и глубиной, или могут демонстрировать высокий уровень субъективности, эмоциональности, где аналитический компонент уступает место информационному, а личная позиция и мнение поднимаются над логикой и аргументацией. Однако между этими полюсами существует масса дополнительных оттенков, которые только привлекают внимание к кинокритическому творчеству входящих в сообщество любителей кино. Интерактивное поле социальных медиа позволяет обширной аудитории найти «свой» ресурс и контент, демонстрирует востребованность разноплановой кинокритического контента, тем самым расширяя границы медийного поля кинокритики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ванько Т. Р. Своеобразие жанров кинорецензии в медиапространстве / Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Вып. 8 (850). 2021. // Режим доступа. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/svoeobrazie-zhanrov-kinoretsenzii-v-media-prostranstve?ysclid=lpzelbx526121670879 (дата обращения: 01.12.2023).
2. Гульназ Давлетшина. Запретная страсть – FILM.ru [сайт]. // Режим доступа. – URL: https://www.film.ru/articles/recenziya-na-film-zapretnaya-strast-otkrovennuyu-dramu-o-gruminge (дата обращения: 01.12.2023).
3. Кино в Дзэне: 7 каналов о кинематографе, на которые стоит подписаться – ELLE.ry [сайт] // Режим доступа. – URL: https://www.elle.ru/stil-zhizni/cinema/kino-v-dzene-7-kanalah-o-kinematografe-id6817895/ (дата обращения: 01.12.2023).
4. Не только BadComedian: 5 YouTube-каналов о кино, на которые стоит подписаться – Лайфхакер [сайт] // Режим доступа. – URL: https://lifehacker.ru/5-youtube-kanalov-o-kino/?ysclid=lpznh4o72a684965302 (дата обращения: 01.12.2023).
5. «Тёща»: давай поменяемся! – Кино-Театр.Ру [сайт] // Режим доступа. – URL: https://www.kino-teatr.ru/kino/art/pr/7091/ (дата обращения: 01.12.2023).
6. Фильмы – Кинопоиск [сайт] // Режим доступа. – URL: https://www.kinopoisk.ru/lists/movies/?ysclid=lpzva2neoj873217352&b=films (дата обращения: 01.12.2023).

Трепалина Н.Е.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ПРИЁМЫ И РЕСУРСЫ ДЛЯ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ МЕДИАПЛОЩАДОК С ДОРАМНОЙ ТЕМАТИКОЙ)

Аннотация. Электронные технологии расширяют сферу общения и межличностных контактов, облегчают знакомство с инокультурной средой, актуализируют межкультурный диалог. Благодаря интернет-коммуникации появляются возможности широкого доступа к рынку товаров, услуг и интерактивной информации о них. Изучение такой отдельной категории медиаресурсов, как специализированные порталы, интернет-издания, сайты, адаптированные для нужд конкретных потребителей, в частности, тех, кто увлечен азиатским медиапродуктом, может иметь большой интерес. Проведённый в статье анализ функционала специализированных интернет-платформ, позволил выявить приёмы и ресурсы для привлечения внимания целевой аудитории (дорамщиков).

Ключевые слова: интернет-сайты, медиаконтент, целевая аудитория, коммуникативные стратегии

Одним из сегментов пользовательского рынка является аудитория, ориентированная на продукты и услуги, связанные с глобальным экспортом азиатской индустрии развлечений и прежде всего южнокорейской поп-культуры. Часть этой аудитории получила название «дорамщики», т. к. одним из медиапродуктов являются дорамы – кино и сериалы из стран Юго-Восточной Азии. При этом дорамный контент – не единственное, что привлекает внимание пользователей, так как они хотят не только смотреть дорамы, но и узнать последние новости в мире азиатского шоу-бизнеса, послушать музыку, почитать мангу, обсудить и прокомментировать информационный материал, изучить язык, познакомиться с историей, традициями и современной культурой этих стран, а также проявить себя в творчестве, например, создать клип, опубликовать рецензию, сделать релиз, заняться переводом, вести блоги и многое другое. Огромное разнообразие развлекательного и познавательного контента позволяет найти каналы в соответствии со своими предпочтениями.

Среди огромного числа подобных медиаресурсов можно выделить следующие: сайты ДорамаКун, VseDoramy, Doramy.club, интернет-издания YesAsia, SHOWASIA, интернет-порталы Dorame.su, DoramaTV.live**,** сообщества в сети ВК Ехидные дорамщицы, Фансаб группа (FSG) ❖ Black Pearl и др.

Портал DoramaTV.live «создан для того, чтобы сделать поиск и просмотр дорамы максимально простым и интересным занятием», здесь собрана коллекция «всех дорам рунета», каждому «есть что посмотреть» [3]. Ресурс не новостной, хотя есть рубрика «Новости», но информация, как правило, имеет анонсный характер («Фильм о Солли покажут в Пусане», «Корейские премьеры

в ноябре 2023 года»), встречается также модераторские приглашения («Вакансии модератора форума», «Набор в команду сайта»). Сайты ресурса отвечают требованиям как взыскательного дорамщика, будь то зритель или читатель, так и случайного посетителя: *Readmanga* (Читай и обсуждай мангу онлайн!), *Doramatv* (Смотри бесплатно дораму онлайн!), *Findanime* (Смотри бесплатно аниме онлайн!), *Selfmanga* (Твори, читай и обсуждай русскую мангу онлайн!). Однако, несмотря на доступность информации на сайте, здесь есть свои ограничения. Так, «смотреть и читать» можно любому, кто пришел на сайт, но принять участие в обсуждении, добавлении и многом другом может только зарегистрированный пользователь. На этих сайтах можно добавлять в каталог книги, дорамы, аниме, персону и даже стать автором, можно бесплатно смотреть, читать, предоставляется возможность обсуждать, комментировать, рецензировать понравившийся или непонравившийся контент. Есть даже такой раздел, как «Базар», где каждый «сможет продать, обменять или просто подарить любые предметы аниме/манга тематики. Фигурки, игрушки, одежда, украшения, книги, манга, диски, в общем все, что вам уже не пригодится, может кого-то осчастливить». Раздел «Календарь» информирует о последних обновлениях каталога. Постоянно обновляются разделы «Случайная дорама», «Выбор редакции», «Горячие новинки», «Лучшая дорама». Также следует отметить ведение статистики в разделе «У нас сейчас»: на дату 20.11.2023 г. было зафиксировано «комментов – 3 142 204, рецензий – 15 638, цитат – 20 075, коллекций – 686».

Сайт DoramaTv предлагает пользователям не только огромное количество «самой разнообразной дорамы», но имеет еще одно преимущество: активные пользователи могут составлять для себя и других пользователей коллекции дорам/манги/аниме, названия которых представляют собой тематическую навигацию. Примером могут служить такие коллекции, как «Отрицательные герои, которым симпатизируешь, убийцы, которых жалеешь», «Ядовитые отношения», «Оккупация Кореи Японией» и многие другие. Каждая коллекция сопровождается описанием, а у пользователей есть возможность комментировать выбор составителя коллекции. В каждой коллекции представлен список дорам, однако одна и та же дорама может попасть в разные коллекции. Например, «Таинственный сад» можно найти в коллекциях «Не в себе или Сам себе не принадлежу», «Ненависть/неприязнь перерастает в любовь».

Еще один важный раздел на сайте DoramaTv – информстраница кино- или телепродукта. Каждая дорама имеет свою информационную страничку с соответствующими рубриками-навигаторами: «Информация о дораме» включает количество серий, жанры, производство (страна), канал трансляции (страны производителя), актерский состав именами и фото, , создатели (режиссер, сценарист), год выпуска, переводчики, «Описание», «Кадры», «Цитаты из дорамы», «Рецензии на дораму», «Комментарии», «Трейлеры и дополнительные материалы», «Смотреть серии онлайн» с возможностью оставлять комментарии под каждой серией, «Похожее», где предлагаются к просмотру дорамы со схожей тематикой (серия «Коллекция»), ведется

статистика по количеству зрителей и многое другое. Большинство рубрик имеют гиперссылки, в частности, гиперссылка на list/person актера/режиссера/сценариста с информацией (биография, список проектов, обсуждение).

Портал DoramaTV.live не только дает возможность участвовать в развитии сайтов: добавлять, обсуждать, рецензировать дорамы, аниме и манги, участвовать в их переводе. Он также поощряет эту деятельность через систему званий и наград «разного достоинства». Есть звания «Новичок», «Начинающий», «Заядлый», «Писатель», «Мастер Беседы» и др. Награды могут быть золотыми, серебряными и бронзовыми медалями, каждая дается за активность в определенной области. Так, медалью «Благодарный читатель» награждается пользователь за то, что «всегда благодарит за нелегкий труд переводчиков», «Бакмакер» – за то, что «добавил много закладок и активно ими пользуется»; медаль «Улучшает каталог» вручается за добавление в каталог манги, аниме, дорамы; «любитель написать рецензию» получает медаль «Рецензор»; тот, кто «всегда поставит оценку» награждается медалью «Мастер оценки» и т. д. На сайте проводятся различные конкурсы: «Перекрестные словечки» (разгадывание кроссвордов», награда «Эрудит-кроссвордист»), батл (соревнование) «Стильные мальчики» (награда «Чувство стиля»), конкурсы прозы и поэзии («Мир сновидений» – медаль «Сновидец» и «Мой оттенок цвета» – медаль «писец»), конкурс для художников (медаль «Хуманизация»), конкурсы фотографов, фотошоперов, кроссвордистов, кулинаров и др.

В целом, исследуемый портал – это «место сбора всего русскоязычного сообщества любителей дорам». Здесь есть все, чтобы не только смотреть бесплатно дорамы онлайн, но и критически их оценивать, обмениваться впечатлениями, находить интересных собеседников, искать и находить различную информацию о дорамах и тех, кто у их создает, принимать участие в конкурсах и батлах – и получать наградф за многие формы участия.

Интернет-издание SHOWASIA – это информационный ресурс о шоу-бизнесе стран Восточной Азии: «У нас вы узнаете новинках самые свежие новости и факты из мира музыки, кино и телевидения Южной Кореи, Японии, Китая, Тайваня и Гонконга, а также скандалы, сплетни, интервью со звездами» [4]. По своему характеру сайт является новостным и обновляется ежедневно. Многие статьи являются переводными с иностранных сайтов (в основном англоязычных), однако источник указывается не всегда. Также есть авторские материалы. Основные рубрики: «Новости», «Спешл», «Музыка», «Кино/Дорамы», «NETIZENTALK», «Фото».

Рубрика «Новости» позволяет узнать самые свежие новости об артистах Кореи, Японии и Китая: выступления музыкальных групп, анонсы музыкальных видео и телевизионных шоу («Ли Сын Ги и Джаспер Лю снимутся в новом корейском шоу»), скандалы, в которые вовлечены знаменитости, («Полиция поделилась результатами расследования касательно Сынри + не нашла никаких веских доказательств»). Одним из интересных разделов рубрики является «Звездная пара», где публикуются новости исключительно о романтических или

супружеских парах знаменитостей («Самые известные звездные пары, раскрытые Dispatch»). Именно такие материалы набирают большее количество просмотров и откликов читателей.

Рубрика «Спешл» включает два раздела «СПЕЦпубликация» и «Тест». Для первого раздела характерны различные подборки на темы: «15 корейских песен, идеальных для дождливых или снежных дней» предлагает «нежные песни», которые «просто идеально дополнят ваше настроение в дождливые и снежные дни». Нередки в этом разделе и рейтинги красоты, вызывающие огромную популярность и немедленные отклики у русскоязычных фанатов, например: «Самые красивые мужские лица Азии, выбранные профессионалами индустрии». Второй раздел рубрики позволяет найти тесты на различные тематики, интересующие каждого дорамщика или любителя к-попа: «Кто ваша вторая половинка в BTS?». Рубрика «Музыка» состоит из категорий «Клип», «Саундтреки», «Музыкальные шоу» (например, «Выступления на премии The Fact Music Awards»). Здесь можно найти информацию о выпущенных музыкальных клипах, саундтреках или изменениях в составах групп. Особой популярностью пользуются новости о выпускаемых тизерах новых альбомов. Поклонники групп сразу же оставляют комментарии.

Рубрика «Кино/Дорамы» представлена в категориях «Фильм», «Дорама», «ТВ-шоу». Новостной характер сайта исключает возможность смотреть онлайн дорамы/фильмы/телевизионные шоу. Однако здесь можно найти информацию о выходящих фильмах или дорамах, новости об изменениях в актёрских составах, которые сразу же вызывают бурную реакцию. В рубрике NETIZENTALK публикуются комментарии пользователей на ту или иную новость о знаменитостях. Все комментарии являются переводными с корейских или англоязычных новостных сайтов, при этом русскоязычный сегмент дорамных фанатов всегда очень остро и едко реагирует на «неадекватное», по их мнению, поведение корейских нетизенов в адрес спровоцированных, оступившихся или преступивших закон актеров или айдолов.

Рубрика «Фото» характерна тем, что здесь публикуются самые новые фотосессии звёзд шоу-бизнеса. Есть отдельная тема «Аэропортный стиль», где звёзды демонстрируют «свой уникальный стиль в аэропорту, направляясь за границу на отдых или по работе, или возвращаясь в Корею». Тема интересна в основном для корейских фанатов, но и русские пользователи любят обсуждать моду любимых айдолов. Раздел «Стоп-кадр» представляет фотографии из повседневной жизни звёзд, «Концепт-фото», напротив, яркой постановочной картинкой призвано привлечь пользователей-фанатов к какому-то важному событию – релизу сольного альбома, тизерам для камбэка или клипа музыкальной группы. В рубрике «Форум» все гости сайта могут обсудить заданную ранее тему, например, «Любовь и отношения», «Знакомимся друг с другом», «Фан-творчество», «Кулинарный раздел». Однако добавить свою тему могут только зарегистрированные пользователи. Представлена тематика тайская, японская, китайская, корейская. Из особенностей в разделе – календарь с датами камбэков, выхода дорам, фотосессий, интервью различных звёзд.

В целом, Интерфейс SHOWASIA удобен и прост в использовании, но без регистрации многие функции невозможны, например, комментирование, участие в форумах и ведение блога.

Развлекательный онлайн-портал Азия TV также адресован широкому кругу лиц, которые не только смотрят азиатские сериалы, но и интересуются азиатской культурой и языками [1]. На сайте представлена информация различного характера. Интерфейс главной страницы сайта очень удобен и ежедневно обновляем. При входе на сайт сразу виден функционал: тематика, направленность, навигация, здесь же находятся рубрикаторы подборок: топ дорам/аниме/актёров, анонсы, блоги, чат, рецензии и др. Необходимо отметить, что субтитрированием и озвучиванием дорам занимаются группы переводчиков, некоторые – на коммерческой основе. Самые известные студии перевода – GreenTea, SoftBox, AniFilm, Храм Дорам, Bears, Релиз-группа «Мания», Фансаб-группа «Альянс», Фансаб-группа «Cardinals» и др.

Особенность сайта Азия TV – в предложении модераторов помочь в выборе наиболее подходящего варианта перевода широкой аудитории дорамщиков. Пользователь всегда имеет выбор: перевод в виде «озвучки» или субтитров. Значение также имеет и то, кто переводит, поэтому всегда имеет место и выбор группы переводчиков. Русскоязычный сегмент дорамщиков – самый многочисленный, его представители живут не только в России, но и в странах ближнего зарубежья (Казахстан, Украина, Беларусь, Молдова). Однако Азия TV выгодно отличается от других специализированных площадок тем, что предлагает просмотр дорам и фильмов пользователям, говорящим на украинском языке. В разделе «Дорамы на украинском» имеется небольшой выбор телесериалов и кинофильмов. Как правило, это самые нашумевшие картины со звёздным актерским составом, однако выложены они в основном с серверов сети ВКонтакте. Также в разделе «Азия ТВ рекомендует» модераторы выкладывают рекомендованные ими к просмотру картины, однако далеко не всегда посетители сайта разделяют мнение администраторов.

Насколько популярны дорамы в Южной Корее свидетельствует тот факт, что на самые рейтинговые, нашумевшие сериалы создаются пародии (полноценный фильм) и мини-пародии (сценки на телешоу), создателями которых выступают известные музыкальные коллективы. Одна из таких пародий на дораму «Таинственный сад» была снята популярной группой BigBang. Надо отметить, что пародия не имеет отрицательный характер, скорее наоборот, и чем больше таких пародий, тем популярнее становится дорама. На эту тенденцию обратили внимание администраторы сайта Азия TV и отреагировали созданием раздела «Пародии ни дорамы». Раздел «Обратная связь» предоставляет возможность пользователям в письменном виде высказывать свои пожелания, замечания или же выражать благодарность администрации сайта. Здесь так же можно заказать ту или информацию о драме, актёре, музыканте или аниме.

Анализ медиаплощадок с дорамной тематикой показал, что, несмотря то, что они в совокупности решают общие задачи, каждый из них обладает собственным набором приёмов, ресурсов, с помощью которых они привлекают

свою целевую аудиторию [2]. Так, портал DoramaTV.live предлагает пользователям смотреть/читать дораму/мангу/аниме, предоставлять перевод и добавлять их на сайт; интернет-издание SHOWASIA специализируется на подаче свежих новостей из мира азиатского шоу-бизнеса, информирует о новинках и рейтингах азиатских сериалов, и дает возможность проверить себя и свои знания о дорамах посредством тестов и опросов, а также комментировать; спецификой развлекательного онлайн-портала Азия TV, помимо возможности смотреть дорамы и аниме, слушать музыку и вести блог, можно назвать наличие такой категории как «фан-видео, клипы», позволяющей пользователям добавлять свое видео.

В целом, интернет-среда предоставляет все возможности для знакомства с интересными идеями, с новой социокультурной средой, для общения с кругом людей, разделяющих общие увлечения и досуг, для самоидентификации, творчества и саморазвития: услуги и ресурсы (поисковые системы, социальные сети, веб-сайты, блог-платформы, интернет-порталы, сервисы и пр.). Вместе с тем, развитие информационных технологий позволяет менять стратегию взаимодействия с аудиторией: из пассивного потребителя она становится производителем или со-производителем информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азия TV [сайт]. – URL: http://asia-tv.su/ (дата обращения: 21.10.2023)

2. Хакимова А.В. Инновационные способы привлечения аудитории средств массовой информации с целью монетизации стоимости медиабизнеса .– URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-sposoby-privlecheniya-auditorii-sredstv-massovoy-informatsii-s-tselyu-monetizatsii-stoimosti-mediabiznesa (дата обращения: 21.10.2023).

3. DoramaTV.live [сайт]. – URL: https://doramatv.live/ (дата обращения: 21.10.2023).

4. SHOWASIA [сайт]. – URL: https://www.showasia.ru/ (дата обращения: 21.10.2023).

ОПИСАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ИЗДАНИЯ:

Интерфейс электронного издания (в формате pdf) можно условно разделить на 2 части.

Левая навигационная часть (закладки) включает в себя содержание книги с возможностью перехода к тексту соответствующей главы по левому щелчку компьютерной мыши.

Центральная часть отображает содержание текущего раздела. В тексте могут использоваться ссылки, позволяющие более подробно раскрыть содержание некоторых понятий.

МИНИМАЛЬНЫЕ СИСТЕМНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ:

Минимальные системные требования: Celeron 1600 Mhz; 128 Мб RAM; Windows XP/7/8 и выше; 8x CDROM; разрешение экрана 1024×768 или выше; программа для просмотра pdf.

СВЕДЕНИЯ О ЛИЦАХ, ОСУЩЕСТВЛЯВШИХ ТЕХНИЧЕСКУЮ ОБРАБОТКУ И ПОДГОТОВКУ МАТЕРИАЛОВ:

Оформление электронного издания : Издательский центр «Удмуртский университет».

Компьютерная верстка: А. Ж. Фаттахова

Подписано к использованию 05.04.2024
Объем электронного издания 3,22 Мб, тираж 10 экз.
Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, д. 4Б, каб. 021
Тел. : +7(3412)916-364 E-mail: editorial@udsu.ru