

СЕКЦИЯ 2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА

СОДЕРЖАНИЕ

ОШИБКИ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МТ Андреева Е.Д., канд. филол. наук, доцент	191
TEACHING BUSINESS COMMUNICATION Vochkareva T.S.....	196
СИТУАТИВНО-ИГРОВОЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ КЛАССАХ Бурцева П.С.....	199
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА Габдульманова Л. М., Вержинская И. В., канд. филол. наук., доцент	205
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМИКСОВ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ Сапук Т.В., канд. пед.наук, доцент, Гарданова А.А.....	208
ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Горовая И. Г., канд. филол. наук, доцент, Горовая Н. Н.	212
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ Егорова Н.В., канд. филол.х наук, Щипанова Ю.В.,канд. филол. наук, Горошко В.С.....	216
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Заболотная С.Г., канд.пед.наук, доцент	222
КАТЕГОРИИ ИСПАНСКОГО ГЛАГОЛА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Ильина Л. Е., канд. пед. наук, доцент	226
ОСОБЕННОСТИ ПОСТМОДЕРНИСТКОГО ПОНИМАНИЯ ДИСКУРСА Ильина Л. Е., канд пед. наук, доцент, Шигаева Е.А.....	231
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ ПРОГРАММЫ «РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СФЕРЕ ДЕЛОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ (КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК)» МЕТОДАМ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ Коробейникова А. А., канд. филол. наук, доцент Ахмадеева Э. Р., Избасова Ж. А., Павлюк Е. В.....	236
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛИНГВИСТИКИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, доцент, Ларькина С.Е.	247
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОБЛЕМАХ АНГЛИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ И СПОСОБАХ ИХ РЕШЕНИЯ Лаштабова Н.В., канд. филол. наук, Садомская Н.Д., д-р филол. наук	251
ИЗ НАБЛЮДЕНИЙ НАД СТРУКТУРОЙ СТИХА ПОЭМЫ Н.А.НЕКРАСОВА	

«КОМУ НА РУСИ ЖИТЬ ХОРОШО» Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор	255
О СТРУКТУРЕ СТИХОТВОРНЫХ ПЕРЕНОСОВ (ENJAMBEMENTS) В ПОЭМЕ Н.А.НЕКРАСОВА «КОМУ НА РУСИ ЖИТЬ ХОРОШО» Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор	260
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ МЕДИАПРОСТРАНСТВА ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ Мельникова Е.А.	264
ЭССЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук.....	273
«РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Махатадзе М.Т.....	278
КОНЦЕПТ «ВООРУЖЁННЫЙ КОНФЛИКТ»: ЭТИМОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Стренадюк Г.С., канд. пед. наук	282
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЙ «БОГАТСТВО» И «БЕДНОСТЬ» В БАЛЛАДЕ О РОБИНЕ ГУДЕ И МЯСНИКАХ Нестерова Т. Г., канд.пед.наук, Ремизова В. Ф., канд.пед.наук.....	286
WORDS, SOUNDS PRONUNCIATION APP BY MACMILLAN КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ Осиянова А.В., канд.пед.наук	290
ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Осиянова А. В., канд.пед.наук, Черашева С. А.	294
ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ Осиянова О.М., д-р.пед.наук, доцент	298
ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ПРОЕКТ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ: ПРОЕКТ «МАСТЕРСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА» Пасечная Л.А., канд. пед.наук, доцент Щербина В.Е., канд. филол. наук, доцент.....	304
ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ Путилина Л. В., канд. филол. наук, доцент, Панов С. Л.....	308
СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ МЕТАФОР С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ Путилина Л.В., канд. филол. наук., доцент, Скакун В.В.	312
ЮМОР КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЯЗЫКЕ Рудакова Е.А., Солодилова И.А., д-р филол. наук, доцент	316

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор....	324
СПОСОБЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ Скоморохова С.В., канд. филол. наук, доцент.....	329
МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СЕРИАЛАХ Снигирева О.М., канд. филол. наук, доцент.....	336
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА КОНЦЕПТА «СУДЬБА» В СЕМИОТИКЕ КРОССКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ Еремина Н.В., канд.пед. наук, доцент, Томин В.В., канд.пед.наук, доцент.....	339
ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Туркпенова Д.К.....	343
ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ОСНОВНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА») Турлова Е.В., канд.филол.наук, доцент, Хрущева О.А., канд.фиол.наук, доцент.....	347
ОЦЕНОЧНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАК МАРКЕРЫ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ Путилина Л.В, канд. филол. наук, доцент, Тусина М.А.....	351
ВОПРОС О ВЫДЕЛЕНИИ РЕЛИГИОЗНОГО ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СТИЛЯ Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор	355
НЕКОТОРЫЕ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РОМАНА Д. ГЛУХОВСКОГО «ТЕКСТ» Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор.....	362
АДЕКВАТНОСТЬ И ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПРИ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВ ПЕРЕВОДА Мойсеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Фокина А. А.....	368
ТИПОЛОГИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК СТУДЕНТОВ Фомиченко А. С., канд. психол. наук, Брискер М. В., канд. фил. наук, доцент, Крапивина М. Ю., канд.пед. наук, доцент	372
ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ РЕЗЮМЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Шукурова И.В.,кад.пед.наук, доцент	376
ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ Щербакова Е. К., канд. пед. наук, доцент	383
ГЕШТАЛТЫ «РОССИЯ-МУЧЕНИЦА» И «РОССИЯ-СТРАННИЦА» В РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА: ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Щипанова	

Ю.В., канд. филол. наук.....	390
ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ Щипанова Ю.В., канд. филол. наук, Гулиева У.С.	394
ВНЕЛИТЕРАТУРНАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ ГОРОДСКОГО ИНТЕРНЕТ- СООБЩЕСТВА «ТИПИЧНЫЙ ОРЕНБУРГ» Щипанова Ю.В., канд. филол. наук, Исаева Е.Э.	398
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В ЯЗЫКЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ Щипанова Ю.В., канд. филол. наук, Мавродий С.А.	403

ОШИБКИ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МТ

Андреева Е.Д., канд. филол. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

С развитием современных цифровых технологий обучение письменному переводу часто превращается в проверку текстов, переведенных машиной, и преподаватели нередко вводят «штрафы» за использование МТ или дополнительные проверки на самостоятельность выполнения перевода. Мы считаем, что не целесообразно запрещать студентам пользоваться средствами машинного перевода и электронными «контекстными» словарями типа Reverso Context, Promt.Oneи под., во-первых, потому, что в профессиональной деятельности нынешним студентам все равно придется столкнуться и с МТ, и тем более базами памяти переводов, и во-вторых, «доказать» использование МТ в студенческом переводе, если он выполняется вне аудитории, можно только косвенно. Однако допустимо использование МТ при выполнении письменного перевода только после усвоения студентом базовых основ, к примеру, со второго семестра курса письменного перевода. В случае, если студент не понимает важности работы с источниками информации во время письменного перевода, проверки слова-аналога на соответствие смыслу текста, вычитки текста на предмет очевидных и неочевидных «ляпов», не понимает своей ответственности за адекватность текста перед читателем, использование МТ в ходе работы невозможно.

Обучая письменному переводу на втором и третьем курсе, мы обратили внимание на то, что даже очевидные нелепости МТ не исправляются студентами, и поставили целью рассмотреть возможные причины пропуска таких искажений и неточностей, а также определить стратегии работы над формированием навыка редактуры перевода. В качестве примера мы взяли перевод научно-популярной книги 2021 года [3], над главой из которой студенты третьего курса работали в совместном проекте на платформе автоматизированного перевода Smartcat.

Рассмотрим наиболее показательные примеры.

Название книги в оригинале звучит как «Islands of Abandonment», что вполне ожидаемо переводится на русский язык с использованием слова «остров» – «Заброшенные острова». Данная ошибка свидетельствует о незнании студентами основ переводческой деятельности, в частности, предпереводческого анализа, который требует первоначального ознакомления с полным текстом всего произведения на перевод. Также методика выполнения письменного перевода требует сначала перевода всего текста и только потом – работы с заголовком, потому что заголовки как часть текста может быть понят только в аспекте целого и наоборот (герменевтический круг): «<...> ключом к пониманию произведения заглавие ста-

новится при его полной семантизации. А это возможно лишь по прочтении текста <...>. Заглавие <...> может быть понято только в результате восприятия текста как структурно-семантического единства, характеризующегося целостностью и связностью» [1, с. 53]. Если бы студент ознакомился с полным текстом книги или хотя бы прочитал ту главу, отрезок из которой был предложен ему на перевод, то вероятность появления в переводе заголовка слова «остров» значительно бы снизилась.

Помимо этого, форма словосочетания ‘определение + существительное’ свидетельствует о невнимательности по отношению к грамматике исходного языка. Предложенный перевод оправдан в том случае, если бы в оригинале стояло «abandoned islands» (заброшенные кем-то), но атрибутивная конструкция с *of* только на первый взгляд идентична конструкции ‘причастие + существительное’. Ее значение скорее предполагает полноту качества, безотносительно к причине появления этого качества, т.е. ‘полный запустения’, поэтому более уместной, в том числе и с точки зрения стилистики, будет аналогичная конструкция в русском языке – ‘существительное + существительное в родительном падеже’.

Перевод подзаголовка книги «Life in the Post-Human Landscape» обнажает проблему, связанную с неготовностью к поиску информации, в совокупности с нарушением требования первоначального прочтения целого текста и неумением соотносить вербальную информацию и невербальный контекст. Перевод имеет форму «Жизнь в пост-человеческом ландшафте». С точки зрения словарных соответствий в переводе отсутствуют недочеты. Тем не менее, при более подробном рассмотрении значения слова «post-human» оказывается, что данным словом как в английском, так и в русском языках называется философская концепция «качественно нового существа, природа которого претерпела изменения с помощью технических средств» [2]. Однако такая трактовка противоречит содержанию книги и изображению на ее обложке: речь идет о ландшафтах, на которые перестал влиять человек в результате техногенных катастроф, военных конфликтов и под. Поэтому слово «постчеловеческий» (которое в русском пишется все же слитно, т.е. присутствует еще и ошибка правописания) не подходит в качестве варианта перевода в данном контексте.

Стоит отметить, что большинство ошибок носит комплексный характер и в основе своей имеет неспособность работать с информацией и отсеивать нерелевантную информацию. Не менее часто причиной появления ошибок является неумение или нежелание применить логические проверки смысла. Так, оригинальное предложение «They are spoil heaps» в переводе получило форму «Они представляют собой кучи мусора». Это второе предложение смыслового отрезка, поэтому допустимо прочитать третье слово в контексте глагола «spoil» и применить к нему модуляцию. Однако, данная ошибка должна быть исправлена при ознакомлении с дальнейшим текстом, где повествуется о горнодобывающей и нефтяной промышленности Западного Лотиана и формировании описываемых куч в резуль-

тате выработки, т.е. с точки зрения логики слова «мусор» в переводе быть не должно. Это подтверждает проверка по одноязычному словарю, который определяет слово «spoil» как «waste material brought up during the course of an excavation or a dredging or mining operation»[4], т.е. пустая порода, термин горнодобывающей отрасли.

Следующий пример указывает на невнимательность студентов к валентности слов в русском языке: «These strange peaks stand in monument to those years, when 120 works belched and roared<...>» – «Эти странные вершины являются памятником тем годам, когда 120 заводов изрыгали и ревели<...>». В русском языке глагол «изрыгать» и его синоним «извергать» являются переходными и требуют после себя прямого дополнения, которое отсутствует в переводе. Другими словами, по правилам переводящего языка в переводе необходимо дополнение или замена глагола на непереходный контекстуальный синоним.

Некоторые ошибки были вызваны непониманием стилистической принадлежности как текста, так и отдельных лексем и фраз переводящего языка. «Locally, they are called ‘bingis’ – from the Old Norse, *bingr*, a heap, a tip, a bin» – «На местном уровне их называют “бингами” – от древнескандинавского *bingr*, куча, наконечник, мусорное ведро». В данном примере из общего стиля перевода выбивается канцелярит «на местном уровне», который можно было заменить на «местные называют», «в данной местности», «здесь» и под., что будет больше соответствовать популярному стилю всего текста.

Следующую ошибку также можно отнести к стилистическим и одновременно к терминологическим ошибкам, которая возникает из незнания слов и сфер их употребления. «They rise from a flat and otherwise rather unremarkable landscape – muddy fields, pylons, hay bales, cattle<...>» – «Они поднимаются из плоского и в остальном довольно непримечательного ландшафта – грязных полей, пилонов, тюков сена, крупного рогатого скота<...>». Мы прокомментируем здесь употребление в переводе слова «пилон», которое в английском языке в первую очередь обозначает вышку, опору, в частности, для электрической линии, а в русском языке – архитектурный элемент древнеегипетских храмов или столбы, поддерживающие своды, порталы зданий или подвесные мосты. И то, и другое контекстуально противоречит описываемому сельскому пейзажу.

Поскольку студенты работают в среде автоматизированного перевода Smartcat, частые ошибки связаны с тем, что студенты не стремятся увидеть текст целиком, соотнести сегменты так, чтобы они составляли единое целое. Например, в двух предложениях, разбитых на два разных сегмента, автор использует прием парцелляции для большей экспрессии: «After a while, the villages in their shadows grew used to their silent presence. To enjoy them, even». Второе предложение является по сути однородным членом с «their silent presence» и переводиться должно соответственно – согласовываясь с переводом сказуемого «grew used to». Однако в студенческом переводе мы видим, что второе предложение было переведено как

самостоятельное: «Через некоторое время деревни в их тени привыкли к их безмолвному присутствию. Даже для того, чтобы наслаждаться ими».

Наиболее серьезные ошибки вызывает недостаток общей эрудиции у студентов-переводчиков. В качестве примера приведем перевод предложения «Historians call it ‘the Great Dying’» – «Историки называют это “Массовое пермское вымирание”». Вне контекста данный перевод не вызывает нареканий. Однако стоит обратиться к общей тематике отрывка, как очевидным становится грубое нарушение смысла. В отрывке повествуется о том, как первооткрыватели и первопоселенцы Старого Света привезли на американский континент неизвестные доселе местным жителям болезни, к которым у тех не было иммунитета. Результатом стала демографическая катастрофа: погибло около 90% коренного населения Южной и Северной Америки. Естественно, ни о каком «Массовом пермском вымирании», которое произошло в конце палеозойской геологической эры, речи идти не может. Конечно, допустимо предположить недостаточное знание геологических эпох и периодов недавними выпускниками школы, однако «красной лампочкой» при проверке релевантности предложенных МТ или словарем вариантов должно стать слово «пермский», явно отсылающее к топониму Пермь и не имеющее отношения к американскому континенту.

Приведенные примеры в целом показывают общую картину причин переводческих ошибок, не исправленных при редактировании перевода, осуществленного с помощью МТ. Данные причины лежат в сфере переводческой компетенции:

- несформированность технологической компетенции (незнание основ подготовительной работы к письменному переводу, порядка выполнения письменного перевода);

- несформированность информационной компетенции (несформированность навыка информационного поиска и верификации информации, неумение соотносить вербальную и невербальную информацию);

- недостаточная сформированность языковой компетенции (невнимательность к грамматике и стилистике исходного и переводящего языков, незнание значения, сочетаемости и сферы употребления слов).

В качестве одного из средств формирования необходимых навыков перевода с использованием МТ мы предлагаем «работу над ошибками», которая проводится аудиторно, тогда как сами переводы целесообразно давать в рамках самостоятельной внеаудиторной работы. Такая «работа над ошибками» может проводиться в три этапа. На первом этапе студент самостоятельно вычитывает свой текст и отмечает, какие недочеты имеются и какие исправленные варианты он может предложить. На втором этапе выполняется взаимопроверка, также с предложением вариантов исправления. После проверки переводов преподавателем осуществляется коллективное обсуждение ошибок. На начальной стадии обучения переводу целесообразно проводить только третий этап, когда преподаватель указывает на ошибки, комментирует их возможные причины и просит студентов предложить варианты

исправления. Одновременно с этим студенты видят, какие искажения содержания текста могут происходить в результате использования МТ, что в дальнейшем поможет им определить разумную долю МТ в своих переводах.

Помимо этого, значительную роль в понимании приоритета «человеческого» перевода над машинным может сыграть ведение «переводческого дневника», где фиксируются результаты работы над ошибками: исходный и полученный варианты сегментов, причины, которые привели к ошибке, источники информации, необходимые для исправления этой ошибки, исправленный вариант текста и т.д. Необходимо подчеркнуть, что результатом всех трех этапов «работы над ошибками» должен стать полностью исправленный и зафиксированный текст, который также проходит проверку преподавателем. В противном случае, если окончательный вариант не фиксируется в письменной форме, эффективность работы по исправлению ошибок будет несущественна, т.к. они и в дальнейшем будут регулярно появляться в переводах.

Таким образом, анализ ошибок, не исправленных при редактировании, и выявление их возможных причин позволяет выстроить алгоритм обучения письменному переводу с использованием МТ, который нацелен на формирование всех компонентов переводческой компетенции. Применение иных элементов методики обучения письменному переводу в условиях цифровизации переводческого труда требует дальнейшей проверки и изучения.

Список литературы

1. Тураева, З.Я. Лингвистика текста / З.Я. Тураева. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
2. Четверикова, Н.А. Постчеловеческий вектор высоких технологий [Электронный ресурс] / Н.А. Четверикова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 1 (103). Часть 3. – С. 145-148. – Режим доступа: <https://research-journal.org/philosophy/postchelovecheskij-vektor-vysokix-texnologij> (дата обращения: 8.01.2022).
3. Flyn, C. Islands of Abandonment. Life in the Post-Human Landscape. London, William Collins, 2021. 307 p.
4. Lexico. Oxford English and Spanish Dictionary, Synonyms, and Spanish to English Translator [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lexico.com/> (дата обращения: 10.01.2022).

TEACHING BUSINESS COMMUNICATION

Bochkareva T.S.
Orenburg State University

Every day millions of people all over the world use English in their business activities. Business is about buying and selling or, more broadly, exchanging and exploiting resources and capabilities. It uses the language of commerce, of finance, of industry, of providing goods and services. It is about people solutions to problems. In short, business English is communication with other people within a specific context.

What do people want when they decide to study business English? For some it is a necessary part of their job. For others it is an investment which brings status and possibly financial reward. Some people have very specific needs, and some people just want their English to get better. Some people may be near the end of their working lives, and others may just be starting a new job, or career, or project. Despite this wide variety, it is possible to group work experience, but who are learning English in order to move into a new job, or for a specific purpose.

According to level in the organization's hierarchy.

Very often learners at different levels in a company have different approaches to business English learning. Senior managers, for example, may wish to focus on specific skills like presenting or negotiating, or may wish to have 1-to-1 lessons because of their status within an organization, whereas more junior staff may not have such precise needs, or may not be able to influence how their training is managed. So a company might arrange separate classes for senior managers and other sessions for clerical staff.

According to national culture.

Different national cultures have different traditions and values regarding training and education. Sometimes learners need to be split into different groups in order to cope with this. A private language school in, say, the UK, the US, or New Zealand, might elect to teach separately its Asian and Hispanic learners, whose different styles of communication might otherwise interfere with the learning process.

According to need Learners in such institutes normally start with certain expectations or feelings about the class. They may expect the teacher to be an expert on the business world as well as a language expert (he or she may be neither). They may feel that learning English is not as high a priority as other subjects. And the classes, often relatively large, may contain learners with widely disparate language levels and skills. Because such groups usually do not know exactly how they will be using their English in future, it can be difficult to focus on specific target needs. The great advantage, of course, is that it is often easier for teachers to cover areas which may not be possible in a more constrained in-company group.

Private language school.

Private language schools exist in most major cities of the world. Sometimes they

are part of franchises or chains, and sometimes they are small organizations run by one or two people. The teaching may take place in the school's own premises, or the teacher may be expected to travel to the customer's location. The customers may be anything from private individuals trying to improve their English in order to apply for a job, right up to large corporations with employees all over the world. In some countries, company, and it also ensures that people in the company are aware of the teacher's presence. The teacher should maintain an intranet presence if possible, giving times and locations of classes, information about learning English possibilities, and useful links.

In-company teachers are normally expected to use materials that are relevant to the company. This can be hard at first, as the new teacher normally does not have such a bank of resources available, but one will soon build up. The new teacher is advised not to overload his or her teaching schedule. There is usually much else to do, and many distractions (Teacher; can you just help me with this letter?, Teacher; can you do a quick placement test on these new job interviewees' and the like), so 20 hours of scheduled teaching is probably realistic (assuming a 36-hour working week).

1-to-1.

1-to-1 (private lessons with one teacher and one student) is quite a common arrangement in business English teaching. It can involve preparing a learner for a specific project, coaching over a longer period, checking or helping with presentations, correspondence, reports, and so on. Sometimes a person joins a company without.

To sum up, different national cultures have different traditions and values regarding training and education but all over the world people use English in their business activities, somebody learns English in order to move into a new job, or for a specific purpose. Thus, learning English today is one of the most important factors in the realization of a modern person in a modern society.

References

1. Bochkareva, T.S. Development of speech culture of students / T.S. Bochkareva - Bulletin of the Orenburg State University. - 2001. - No. 2. – S. 58-63.
2. Bochkareva, T.S. The educational process in the conditions of the university as the main factor in the development of speech culture and the axiological potential of the individual // Humanitarian, socio-economic and social sciences. - 2013. - No. 4. - S. 108-111.
3. Bogomolova A.Yu. The complexity of the definition of the concept "concept" and the history of its development in scientific theory / A.Yu. Bogomolova, T.S. Bochkareva // Bulletin of the Orenburg State University. - 2014. - No. 11. - S. 83-87.
4. Duskaeva, L.R. Stylistics of official business speech / L. R. Dusakaeva. - Moscow: Academy, 2011. - 210 p.
5. Eremina, N.V. Dialogue interaction as a factor in the formation of independence of undergraduates / N.V. Eremina, V.V. Tomin // University complex as a regional center of education, science and culture: materials of the All-Russian scientific method.

conf.; Orenburg State University. - Orenburg: LLC IPK "Universitet", 2014. - S. 2772-2778.

6. Sakharova, N.S. Development of polyethnic competence of university students in the process of cross-cultural interaction / N. S. Sakharova, V.V. Tomin // Bulletin of the Orenburg State University, 2015. No. 2. P. 144-152.

7. Slepovich, V.S. Business Communication / V.S. Slepovich. - Minsk, Publishing house "Belarusian House of Press", 2002. - 353 p.

8. English practice [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.learn-english.ru>. – 12/25/2021.

9. Publishing house Education and Science s.r.o. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.rusnauka.com>. – 12.25.2021.

СИТУАТИВНО-ИГРОВОЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ КЛАССАХ

Бурцева П.С.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В развитии современного общества и личности роль иностранного языка неоспорима, так как его изучение оказывает благоприятное влияние на развитие познавательных процессов и познавательной активности, расширяет кругозор и открывает большие возможности перед человеком. Знание иностранных языков – это одна из составляющих образованной и успешной личности.

Перед школьным учителем иностранного языка стоит ряд важных задач помимо непосредственного обучения предмету. Например, способствовать развитию способностей к осуществлению деятельности (готовность к постановке цели, оценки своей деятельности, действию, рефлексии), повышать мотивацию к обучению у учащихся и др. [3]. Ситуативно-игровой подход в обучении иностранному языку и решении вышеперечисленных задач является наиболее эффективным при организации уроков.

Проблема использования ситуативно-игрового подхода в педагогическом процессе является актуальной в настоящее время. Игра – это эффективное средство самовыражения и самоопределения личности учащихся, что находит свое подтверждение в работах многих исследователей [4]. Исследователи и педагоги-практики отмечают высокую эффективность применения игровых технологий в организации образовательного процесса в школе, так как использование игр в процессе обучения иностранному языку обусловлено стремлением педагогов разнообразить и оптимизировать учебный процесс, заинтересовать учащихся. Игра может быть использована на любой ступени обучения, необходимо лишь адаптировать ее для определенной возрастной категории [6].

Идеальным считается тот урок, который способствует активности каждого учащегося, повышает уровень знаний и обеспечивает личностную ответственность ребенка за результаты учебной деятельности. Игры, которые применяет учитель на уроках способствуют: развитию и сохранению интереса к предмету, придают урокам атмосферу поиска, творчества, оказывают благоприятное влияние на эмоциональное состояние учащихся [1].

Психологические аспекты изучения иностранного языка учащимися средних классов и применение ситуативно-игрового подхода в их обучении отражены в работах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, О.С. Газмана, Д.Б. Эльконина [7], М.Ф. Стронина [5], А.А. Деркача [2], А.А. Миролубова [4], Г.В. Роговой, А.М. Мурсалова и др.

По мнению М.Ф. Стронина, игра является видом деятельности в условиях ситуаций, которые направлены на воссоздание и усвоение общественного опыта, в

котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [5].

Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин в своих работах указывали на тесную связь игры с трудовой и учебной деятельностью, что обусловлено основным назначением игры – развитие личности и самореализация учащихся [7].

С.А. Мухиддинова считает, что наиболее эффективными средствами для стимулирования учащихся средних классов являются игра, так как игровая и творческая деятельность благоприятно влияет на развитие познавательных процессов. Учебная игра выступает в качестве целенаправленного управления педагогом интеллектуальной деятельностью учащихся [6].

А.А. Деркач указывает на эффективность игрового метода, что обусловлено использованием игры при разных формах работы на уроке (индивидуальной, парной, групповой и коллективной) и универсальностью в применении на любом этапе обучения иностранному языку и с любыми возрастными категориями. Но при организации игр важно учитывать личностные, индивидуальные и возрастные особенности учащихся [2].

Ситуативно-игровой подход пронизывает весь процесс обучения иностранному языку, включая отбор, организацию языкового материала, введение новых языковых единиц, формирование новых речевых навыков и обучение всем видам речевой деятельности. В ходе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что существует две основные причины интереса со стороны исследователей к ситуативно-игровому подходу. Во-первых, игра выступает как средство, используемое на уроке с целью оптимизации учебного процесса, повышения интереса к иностранному языку, активизации познавательной деятельности. Во-вторых, игры способствуют развитию мотивации общения на иностранном языке и помогают осознать практическую значимость изучаемого языка [1, 2, 4].

М.Ф. Стронин считает, что игра на уроке иностранного языка помогает решить следующие задачи: сформировать готовность учащегося к общению на изучаемом языке, обеспечить естественные условия для многократного воспроизведения речевого материала [5].

Как отмечают многие исследователи, психологический механизм игры заключается в мотивации учащихся к деятельности учащихся средних классов. Мотивы к деятельности различны. Их подразделяют на:

– мотивы общения (в процессе решения игровых задач учащиеся взаимодействуют друг с другом и развивают межличностные взаимоотношения),

– мотивы морали (в процессе игры учащиеся стремятся отстаивать свою точку зрения),

– мотивы к достижению цели,

– мотивы ответственности (результат в игре зависит от индивидуальных и личностных качеств каждого из учащихся),

– мотивы личностной значимости (обезличенный процесс в игре приобретает для учащихся личностную значимость),

–познавательные мотивы (ситуация успеха способствует стимулированию учащихся к деятельности, новые ситуации способствуют активизации мыслительных процессов и толкает учащихся на поиск ответа) [2, 4].

Функции игровой деятельности в процессе обучения иностранному языку в средних классах [4]:

1. Обучающая функция заключается в развитии познавательных процессов и познавательной активности, в развитии внеучебных умений и навыков.

2. Воспитательная функция заключается в развитии гуманного и толерантного отношения в игре к своим партнерам, развитии эмпатии, вежливости и ответственности, введении фраз речевого этикета на иностранном языке.

3. Развлекательная функция заключается в превращении урока в интересное и увлекательное событие для учащихся.

4. Коммуникативная функция заключается в создании атмосферы иноязычной среды, в объединении учащихся в дружный коллектив, в установлении новых эмоционально-коммуникативных отношений, основанных на взаимодействии на иностранном языке.

5. Релаксационная функция заключается в снятии эмоционального напряжения в процессе урока.

6. Психологическая функция заключается в формировании благоприятного эмоционального фона и повышении уровня работоспособности на уроке с целью наиболее продуктивной работы.

7. Развивающая функция направлена на гармоничное развитие личностных качеств, для активизации резервных возможностей личности.

Одной из главных проблем при обучении учащихся средних классов школы иностранным языкам является запоминание новых слов. Преодолению данной проблемы способствует использование игр, так как они позволяют в интересной форме обогатить словарный запас учащихся, избавить их от механического заучивания. Правильное использование игр на уроке английского языка создает возможность для повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к естественному общению с присущими ему признаками – спонтанностью и эмоциональностью, целенаправленностью речевого воздействия.

Приведем примеры игр для средних классов с целью тренировки изученных слов, которые могут быть использованы на уроке английского:

1. Игра «Нарисуй слово» («Picture»). Учащиеся на отдельных листочках пишут слова, в рамках изучаемой на уроке темы, на английском языке и складывают их в один мешочек. Класс делится на две команды. Учитель делит доску на две части. Один учащийся из каждой команды достает слово из мешка и начинает его рисовать. Первая команда, которая угадает слово, зарабатывает 1 балл. Если рисунок выполнен, но команда не отгадала слово, то место «художника» занимает другой член команды. В конце игры подсчитываются баллы: побеждает та команда, которая наберет больше баллов.

2. Игра «Мимы» («Mims»). Одному из учеников учитель задает слово на английском языке, которое он должен показать остальным ученикам – мимикой, символами и жестами. Ученику, который показывает, нельзя произносить какие-либо фразы, а остальные ученики могут использовать только английский язык в процессе игры.

3. Игра «Шляпа» («Hat»). Учитель заготавливает карточки со словами по определенной теме (например, «одежда»). Эти карточки он опускает в шляпу. Шляпу пускают по кругу. Каждый ученик достает себе по одной карточке до тех пор, пока карточки не закончатся. Когда все учащиеся получают игровые карточки, им необходимо составить рассказ. В рассказе должны быть использованы все слова, указанные на карточках». На составление рассказа учитель отводит время (в среднем – 10 минут). Затем учащиеся по очереди выходят к доске, выписывают слова с карточки на доску, и начинают свой рассказ. Побеждает тот ученик, чей рассказ окажется лучшим.

4. Игра «Иностранные подарки» («Overseasgifts»). Данная игра позволяет хорошо усвоить конструкцию «to be going to». Игра начинается с фразы: «What are you going to bring me from China?». Один из учащихся отвечает: «I'm going to bring you a cup! What are you going to bring me from Thailand?». Следующий учащийся говорит: «I'm going to bring you a t-shirt! What are you going to bring me from...?». Суть данной игры заключается в том, что каждый ученик должен назвать предмет, который начинается на ту же букву, что и страна в вопросе. Кто из учащихся не сможет назвать страну или подобрать предмет на определенную букву – выбывает из игры.

Л.П. Бочарова и А.В. Кобышева считают, что ролевые игры и игры-драматизации в большей степени оказывают положительное влияние на формирование познавательных интересов учащихся средних классов в процессе обучения иностранному языку и способствуют осознанному его освоению по сравнению с другими видами игр. Используя ролевые игры и игры-драматизации в процессе обучения иностранному языку учитель достигает определенных целей: формирует необходимые навыки, развивает речевые и коммуникативные умения у учащихся, способствует запоминанию речевого материала на иностранном языке. Многие исследователи утверждают, что благодаря использованию данных игр на уроках иностранного языка у учащихся улучшается речь, произношение, интонация, происходит развитие познавательных процессов (внимания, памяти, воображения и др.), развиваются творческие способности [4].

Приведем пример ролевой игры на уроках английского в средних классах: игра «Магазин» («Magazine»). Учащиеся разбиваются на пары «продавец-покупатель». Диалог должен звучать примерно таким образом:

- Good afternoon. Can I help you?
- Yes. Tell me please, how much do these apples cost?
- Five pounds for a kilo.

- Give me one, please. Thank you.
- Have a nice day!

Пример игры-драматизации, которая может быть использована на уроке английского языка в средних классах: игра-драматизация «Ток-шоу» («Talkshow»). Учащиеся выбирают формат ток-шоу и выбирают гостей. Для такой игры заранее пишется сценарий на английском языке (это выполняют учащиеся совместно), «легенда» гостя: почему стал популярным, например, его хобби, детство, формулируются вопросы и ответы на них. Каждому учащемуся достается определенная роль. Затем учащиеся воспроизводят сценарий. Отличие игры-драматизации от ролевой игры заключается в том, что игра-драматизация проводится по заранее разработанному плану, сценарию, т.е. готовому сюжету, где последовательность действий определена заранее.

Многие исследователи, в том числе С.Г. Бегларян, к основным требованиям при проведении ролевых игр на уроках иностранного языка у учащихся средних классов относят [1]:

- повышение мотивации к изучению иностранного языка;
- хорошая содержательная подготовка урока;
- доброжелательная и творческая атмосфера проведения урока;
- установление контакта со всеми учащимися класса.

М.Ф. Стронин [5] и А.В. Конышева [3] выделили основные принципы организации игр на уроках иностранного языка:

1. Отсутствие принуждения любой формы при вовлечении учащихся в игру.
2. Принципы развития игровой динамики.
3. Принципы поддержания игровой атмосферы (поддержание реальных чувств учащихся).
4. Принципы взаимосвязи игровой и практической деятельности (перенос игровых действий в практический опыт).
5. Принципы перехода от простых игр к более сложным.

Таким образом, использование игровых методов в обучении иностранному языку учащихся средних классов отличается от традиционных методов тем, что применение ситуативно-игрового подхода способствуют созданию положительного эмоционального фона у учащихся, благоприятного психологического климата в классе, повышает интерес к изучаемому предмету, мотивацию к обучению и познавательную активность. Игра не заменяет основные методы обучения, но дополняет их и позволяет достигнуть более высоких результатов. Основные достоинства применения игр на уроках иностранного языка – возможность использования в разных формах работы на уроке и универсальность в применении для разных возрастных групп, но с учетом личностных и индивидуальных особенностей учащихся.

1. Бегларян, С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе [Текст]/ С.Г. Бегларян // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф.– Уфа: Лето, 2013. – С. 77 – 79.
2. Деркач, А.А. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком [Текст] / А.А. Деркач, С.Ф. Щербак. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
3. Коньшева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку [Текст] / А.В. Коньшева. – СПб.: КАРО, 2008. – 192 с.
4. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст] / А. А. Миролубов [и др.]. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
5. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка [Текст] / М.Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 2001. – 370 с.
6. Мухиддинова, С.А. Роль игры в процессе изучения английского языка в школе [Текст]/ С.А. Мухиддинова, Д.С. Уралова // Молодой ученый. – 2013. – №7. – С. 397 – 399.
7. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1987. – 350 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

**Габдульманова Л. М., Вержинская И. В., канд. филол. наук., доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

В настоящее время информационные технологии не стоят на месте. Множество людей ежедневно используют в своей деятельности достижения технологии, одним из которых считается машинный перевод. На сегодняшний день достаточно не просто найти человека, который переводит тексты с одного языка на другой с помощью бумажного словаря. Растёт потребность в высококачественном и быстром переводе. Желание сделать процесс перевода быстрым и простым подтолкнуло лингвистов и программистов на создание программ, способных перевести любой текст. Но несмотря на видимые плюсы, машинный перевод имеет достаточное количество недостатков, которые препятствуют актуализации точного и наиболее близкого по смыслу тексту оригинала текста перевода. Это обуславливает актуальность выбранной темы.

Машинным переводом (МП, Machine Translation, МТ) называют осуществление перевода с одного языка на другой с использованием определенного программного обеспечения [1].

Впервые выразил идею разработать устройство машинного перевода английский математик и изобретатель Чарльз Бэббидж. Основной принцип – использование памяти некоторого объёма (около тысячи пятидесятиразрядных десятичных чисел) для составления словарей. Данному учёному не удалось построить аналитическую машину. Через сто лет, в 1947 году, ставшем годом отсчета истории машинного перевода, благодаря У. Уиверу, который предложил использовать технику дешифрования для перевода текстов, это удалось сделать.

"Джорджтаунский эксперимент" положил начало машинному переводу. «В январе 1954 г. состоялась первая публичная демонстрация машинного перевода с русского языка на английский, осуществленного на машине ИБМ-701. Сообщение об этом событии было опубликовано в журнале Computers and Automation, 1954, № 2. Реферат этого сообщения, сделанный Д. Ю. Пановым, появился в РЖ ВИНИТИ "Математика", 1954, № 10: "Перевод с одного языка на другой при помощи машины: отчет о первом успешном испытании"» [2].

Существуют три основных направления машинного перевода. К первому относится статистический машинный перевод – самообучающиеся системы, использующие определенные закономерности. Отличается высоким качеством результата на данный момент. К плюсам также относится возможность анализа больших объемов информации. Для этого необходимо обладать достаточными вычислительными мощностями. Это предполагает, что системы, которые реализуют статистический машинный перевод являются, в основном, крупными компа-

ниями. «Системами, реализующими статистический машинный перевод, являются: Google Translate; Microsoft Translator; Omniscien Technologies; SYSTRAN; Яндекс. Перевод в 2017 перешел на гибридный подход с нейромашинным переводом» [3].

Среди недостатков таких систем можно выделить отсутствие использования грамматических норм и правил, вследствие чего результат перевода часто может иметь лексические ошибки, неправильное согласование, что препятствует пониманию текста. Также довольно распространены случаи неуместного перевода имен собственных, а также сокращений. Например: «A boy is playing a guitar» («Мальчик играет на гитаре») и «A boy is singing». В данном случае компьютеру неизвестно значение слова «boy», поэтому он может предположить, что неизвестное слово английского языка может быть переведено на русский язык любым словом. Иными словами, слово «boy» может означать «играет» или «поёт». Если будут приведены все варианты перевода, можно будет заметить частоту, с которой они встречаются – один раз. А слово «мальчик» как перевод «boy» встретится нам два раза.

Ко второму способу можно отнести машинный перевод, основанный на правилах. Принцип работы заключается в создании и постоянной доработке правил людьми.

Исходя из вышесказанного, можно определить, что способность лингвистов максимально емкого описания языка определяет дальнейший исход работы. Основным изъяном принято считать длительность и трудоёмкость разработки, а также обновление баз данных, которое необходимо производить непрерывно. К достоинствам причисляют возможность работы с указанным направлением небольшими или молодыми организациями, для которых пропадает необходимость в применении вычислительной мощности.

Также существует гибридный машинный перевод, объединяющий в себе статистический и машинные переводы, который вобрал в себя положительные стороны обоих подходов. На данный момент использование подобной технологии практикует компания «Systran», основанная в 1968 году и являющаяся на данный момент одним из лидеров рынка систем машинного перевода, предлагая собственную платформу для перевода как частным лицам, так и крупным компаниям.

Так как гибридный машинный перевод объединяет оба подхода, преимущества и недостатки имеет те же, что статистический и машинный переводы.

Программы машинного перевода в настоящее время применимы для работы над текстом, в котором нет сложных лексических приемов. Преимущества машинного перевода состоят в возможности быстрой обработки большого объема данных, что существенно облегчает задачу переводчику.

В настоящий момент для перевода текстов на разные языки успешно используется технология машинного перевода. Но несмотря на все положительные аспекты, основная сложность машинного перевода состоит в том, что качество пе-

ревода текстов разной тематики и объемов значительно снижается, поскольку система машинного перевода не способна осуществить процесс согласования лексических единиц, учесть их грамматические формы и т.д..

Поиск возможностей и технологий для того, чтобы создать машину перевода, которая способна самостоятельно, качественно и правильно переводить текст с одного языка на другой без участия человека в этом процессе на данный момент является основной задачей переводчиков и программистов.

Список литературы

1. Что такое машинный перевод и где он используется. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://linguis.net/machine-translation/> (дата обращения: 21.10.2021)
2. История машинного перевода. Часть 1. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.slowo.ru/stat4_1.html(дата обращения: 21.10.2021)
3. Статистический машинный перевод - Statistical machine translation [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.qaz.wiki/wiki/Statistical_machine_translation(дата обращения: 23.10.2021)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМИКСОВ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Сапун Т.В., канд. пед.наук, доцент, Гарданова А.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Для многих людей комиксы – это развлекательное чтение, однако мало кто задумывался о том, что это одно из средств обучения иностранному языку. Всем известно, что для того, чтобы процесс изучения был прогрессивнее, человека нужно завлечь. Заинтересовать можно любыми способами: настольными играми, чтением любимой книги в оригинале, с помощью специализированных книг, всевозможными подвижными играми, но хотелось бы остановиться и более детально рассмотреть комиксы как средство обучения говорению учащихся младших классов. Детям нравится читать комиксы, поэтому имеет смысл использовать такой ресурс, чтобы улучшить изучение английского языка. Создатели комиксов учитывают требования учебной программы по преподаванию и изучению английского языка, тем самым заполняют пробелы в знаниях у учеников, следуя программе образования.

Комиксы(Comics)–это забавные рисунки, на которых изображены персонажи, участвующие в определенном действии, происходящем на картинке. Мысли и реплики героев комиксов можно увидеть обычно в виде«облака»над тем персонажем, который показан на картинке.

По мнению А.С.Ереминой, комикс представляет собой вид повествования, который состоит из иллюстраций (иконический компонент) и слов персонажей или авторского комментария (вербальный компонент). Данный факт играет важную роль в преподавании иностранного языка, поскольку иконический компонент создает определенную визуальную ситуацию и наглядный контекст для понимания вербального компонента, что способствует более эффективному усвоению изучаемых явлений, формированию устойчивых навыков и умений[3,с.27].

Стоит рассмотреть преимущества и недостатки комиксов в образовании. Начнём с первого: комиксы полезны для обучения в классе, а не просто как увлекательное занятие. Они обеспечивают повествовательный навык для учеников, изучающих новый язык. Ученики наблюдают за развитием ситуации, сюжетом, персонажами, обстановкой и временем, при этом выстраивая очередность, не нуждаясь в трудных способностях декодирования текстов. Изображения поддерживают текст и дают учащимся важные контекстуальные подсказки к значению слов.

Стивен Кэри, специалист по изучению второго языка, считает, что значительно сокращенный текст многих комиксов делает их лёгкими для восприятия даже для читателей начального уровня. Также, по словам Кэри, комиксы мотиви-

руют даже самых ленивых читателей. Они вовлекают учеников в литературный формат. Комиксы разговаривают с учащимися так, как они понимают и идентифицируют себя с ними. Даже после того, как учащиеся научатся хорошо читать, комиксы дают возможность читать материал, в котором изображения сочетаются с текстом, чтобы передать символику, точку зрения, драму, каламбуры и юмор способами, которые невозможно использовать только с текстом.

Во многих странах комиксы давно используются в обучении, в то время как в России ими начали пользоваться сравнительно недавно. Чаще всего их используют в обучении иностранному языку, потому как в комиксах представлена быденная, повседневная речь, которая не отличается сложностью.

Благодаря комиксам развивается воображение. Многие дети бегло читают, но им трудно писать. Они жалуются, что не знают, как и что написать. Они хотят написать, но не могут в силу нехватки знаний и навыков. Комиксы дают волю воображению, при этом нужно соблюдать порядок: создать начало, проследить последовательность и довести своё начало к логическому умозаключению.

В настоящее время комиксы приобрели большую популярность, однако, выбор комикса как средства обучения младших школьников является сложной задачей. При этом в качестве критериев отбора на младшем этапе могут выступать следующие:

- 1) соответствие возрасту и интересам обучающихся;
- 2) соответствие лексико-грамматического наполнения уровню знаний школьников и этапу обучения;
- 3) небольшой объем (4-6 рисунков);
- 4) наличие в основе интересного и понятного сюжета и (относительной) смысловой завершенности ситуации;
- 5) обладание культуроведческой ценностью, которая определяется согласно его социокультурной ценности, страноведческому наполнению, ориентации на познание особенностей изучаемой культуры[4].

Для развития умений говорения эффективными будут упражнения на описание одного из кадров, персонажей или мест комикса; придумывания начала или продолжения комикса, а также на описание того, что происходило до событий комикса, что произойдет через день или неделю[5].

В качестве средства обучения связному монологическому высказыванию главное достоинство комиксов будет заключаться в том, что «рисунки, с одной стороны, представляют собой готовую сюжетную основу, которая держит обучающихся в определенных рамках, не позволяя им варьировать содержание в зависимости от собственных языковых возможностей. С другой стороны, вербальная информация комиксов представлена фрагментарно и требует от обучаемых самостоятельной работы, направленной на ее восполнение [6, с. 101].

Работу на уроке можно строить как с отдельным рисунком, так и с целым комиксом. На младшем этапе обучения эффективно использование комиксов для

ролевой игры, обсуждения страноведческого аспекта (например, как приветствуют друг друга герои). В качестве одного из видов работы с комиксами можно сделать разных персонажей комикса и предложить описать их парами. Затем, каждая группа или пара выбирает любимого персонажа и составляет простой ситуативный диалог, который является для них типичным. Комикс соответствует основным характеристикам диалогической речи – он позволяет вести обучение диалогу как дедуктивным, так и индуктивным путем с использованием опор [2].

Таким образом мы можем сделать вывод, что комикс выполняет не только развлекательную функцию, но и познавательную. На каждый плюс найдется минус и потому следует разобрать недостатки комиксов в обучении английскому языку. Начать стоит с того, что обучаться только с помощью комиксов нельзя, так как чтение невозможно ограничивать лишь только яркими картинками, ведь потом учащиеся отвыкают от чтения более сложных текстов. Использование же комиксов в обучении английскому языку позволяет совершенствовать умения в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, активизирует познавательную активность. Описанные приемы работы способствуют развитию навыков говорения младших школьников на уроках английского языка.

Список литературы:

1. Власова, Е. И. Использование сервисов по созданию комиксов на занятиях по иностранному языку / Е. И. Власова // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации : Сборник научных статей IX Межвузовской научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях, Новосибирск, 28 декабря 2017 года / Под общей редакцией С.А. Куценко. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2018. – С. 68-71.
2. Дичинская, Л. Е. Комикс как средство обучения младших школьников иноязычной диалогической речи / Л. Е. Дичинская, Г. Б. Мукатова // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции, Самара, 28–29 сентября 2016 года. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2016. – С. 88-92.
3. Еремина, А. С. Комиксы как средства формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку на среднем этапе / А. С. Еремина // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2015. – № 4(12). – С. 26-30.
4. Левина, Е. А. Использование комиксов при обучении английскому языку младших школьников / Е. А. Левина, О. Розыниязова // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков : сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической кон-

ференции, Саранск, 14–15 ноября 2018 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2018. – С. 144-149.

5. Уарова, Э. А. Комиксы как средство обучения иностранному языку / Э. А. Уарова // Академический вестник Якутской государственной сельскохозяйственной академии. – 2020. – № 10(15). – С. 9-13.

6. Янкина, О. Е. Особенности использования комиксов при обучении английскому языку младших школьников / О. Е. Янкина // Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 4 частях, Пермь, 09 ноября 2017 года. – Пермь: Общество с ограниченной ответственностью "Агентство международных исследований", 2017. – С. 175-177.

ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Горовая И. Г., канд. филол. наук, доцент, Горовая Н. Н.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный
медицинский университет»**

Формирование и развитие коммуникативной компетенции – одна из основных целей обучения русскому языку иностранных студентов. Не меньшее внимание уделяется развитию языковых умений и навыков. Достижение поставленных целей связано с грамотным введением лексического материала и контроля его освоения в течение всего времени обучения. Аудирование является основной частью устной коммуникации и играет важную роль в процессе общения. Оно относится к сложному речевому действию и является рецептивным видом устной речи.

Понимание звучащей речи в процессе аудирования осложняется тем, что резонатор не может повлиять на говорящего. Аудиозапись невозможно приспособить к определенному языковому уровню или трансформировать речь говорящего. Часто именно звучащая иностранная речь воспринимается студентами с большим трудом. Поэтому следует говорить об овладении профессиональными компетенциями и межкультурной коммуникацией только при условии формирования аудитивной компетенции.

В данной статье нами предпринята попытка рассмотрения особенностей процесса аудирования русскоязычных текстов на начальном этапе обучения иностранных студентов; определения проблем, связанных с восприятием и пониманием русской речи; описания методов формирования и развития аудитивной компетенции.

В мировой методической литературе второй половины 20 века термин «auding» (прослушивание) определяется как единство процессов слушания, распознавания и интерпретации символов разговорной речи [1, с. 31]. На этом этапе в методологии не разграничивались понятия «аудирование» и «слушание». Они воспринимались как синонимы.

Выделение понятия «аудирование» как отдельного вида речевой деятельности произошло после выхода в свет работы З. А. Кочкиной. Автор впервые разводит понятия «слушание» и «аудирование», утверждая, что помимо восприятия речи на слух, аудирование предполагает еще и осмысление и понимание услышанного [3, с.166].

Позднее появилось множество работ, посвященных данному виду речевой

деятельности (И. Л. Бим, Н. В. Девдариани, И. А. Зимняя, Л. Ю. Кулиш, Е. В. Рубцова и др.). В них описываются и анализируются виды и формы аудирования, психологические и физиологические процессы, влияющие на процесс восприятия звучащей речи, перечисляются трудности, возникающие при аудировании, рассматриваются критерии отбора источников для данного вида работы, предлагается система упражнений для формирования навыков аудирования и др.

В современной методике преподавания РКИ аудирование выступает как цель и как средство обучения. В ситуации, когда аудирование выступает целью обучения, на первый план выдвигается задача получения какой-либо новой информации средствами аудиотекстов, фильмов и т.п. Если же мы рассматриваем аудирование как средство обучения, то оно является инструментом, обеспечивающим формирование умений и навыков речевой деятельности на русском языке.

Аудирование включает в себя одновременно процесс узнавания иноязычной лексики и восприятия содержания речи. Приезжая в Россию, иностранные студенты погружаются в русскую культуру и русский язык. Они слышат русскую речь везде: на улице, в транспорте, в университете, в общежитии, в поликлинике и т.д. Не удивительно, что у студентов возникают языковые трудности, которые могут быть связаны, прежде всего, с различиями систем родного и русского языков на разных уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом).

Затруднения на фонетическом уровне могут возникнуть из-за наличия в русском языке звуков, не характерных для родного языка, плавающего ударения, различий интонационной окраски речи и др. На лексическом уровне понимание осложняется скудным лексическим запасом на русском языке. Вариативность падежных окончаний усложняет процесс коммуникации и аудирования. Очень часто у студентов просто отсутствуют необходимые фоновые знания.

Трудности в понимании звучащей русскоязычной речи могут носить и объективный характер. Сюда можно отнести внешние условия аудирования, особенности строения артикуляционного аппарата говорящего. Внешний шум и плохая акустика препятствуют процессу аудирования.

Принято считать, что процесс понимания звучащей речи повышается, если слушатель видит говорящего [2]. Зрительный контакт способствует аудированию. Тогда как нарушения артикуляции у носителя языка, наличие регионального говора или проблемы с дикцией затрудняют процесс восприятия материала. Нередко студенты имеют возможность слышать речь только своего преподавателя. Они привыкают воспринимать информацию с определенным темпом, тембром и манерой говорения. В результате даже способные студенты оказываются неспособны понимать речь других людей. Все это влияет на понимание иностранными студентами русского языка. Исходя из этого, перед преподавателем РКИ стоит задача найти эффективные методы работы над данным видом речевой деятельности, чтобы научить студентов понимать основное содержание и смысловые части звучащей речи, работать с полученной информацией.

Навыки аудирования условно делятся на способность слышать и слушать. Способность слышать основывается на способности воспринимать и усваивать звучащую информацию, находить главные смысловые части, понимать высказывание в общем и улавливать детали. Способность слушать подразумевает наличие у студента развитого интонационного и фонологического слуха, умения вычленять из речевого потока отдельные единицы. При работе со студентами также учитываются внимание и слуховая память, степень сформированности внутренней речи и навыки речевого прогнозирования.

При работе над навыками аудирования необходимо придерживаться следующих принципов:

- 1) максимальная приближенность условий аудирования к реальному общению;
- 2) активизация познавательного процесса;
- 3) взаимодействие всех видов речевой деятельности;
- 4) ориентированность отбора материала для аудирования на уровень языковых умений студентов;
- 5) интенсивность и наглядность;
- 6) систематичность и последовательность работы над навыками аудирования.

Работа над аудированием должна начинаться еще на фонетическом уровне. Необходимо, чтобы студент мог слышать на русском языке не только женские, но и мужские голоса.

Первые аудиотексты должны быть небольшими по объему и содержать небольшой процент новой лексики. Аудиоматериал должен соответствовать уровню владения языком.

К текстам для аудирования существуют определенные требования. Текст должен соответствовать целям обучения, нести в себе новую информацию. Все факты, которые приводятся в нем, должны быть достоверными. Он должен иметь воспитательную направленность. Нельзя забывать и о том, что текст должен быть интересным. Тексты могут быть адаптированными, учебными, а также аутентичными.

На элементарном и базовом уровнях обучения русскому языку аудиотекст должен содержать только необходимые сведения, он не должен содержать лишней информации и посторонних звуков. Работа над выявлением звуковых особенностей речи должна проводиться в несколько этапов: до прослушивания, в момент прослушивания, после прослушивания, а также на этапе контроля.

На первой стадии работы с аудиоматериалом необходимо предложить студентам инструкции и установки для выполнения заданий, проверить правильность понимания задания, а также объяснить возможные пути его выполнения. Это может быть как небольшое сообщение преподавателя, так и иллюстрации. На этом этапе студенты знакомятся с ключевыми словами, выражающими основную

мысль текста. Для толкования ключевых слов можно провести словообразовательный анализ, использовать контекст или языковую догадку.

Студентам можно предложить следующие задания. Раздать листочки со словами или иллюстрациями. Предложить подумать, на какую тему будет текст. Все задания должны быть направлены на снятие лексических трудностей. Притекстовые задания и вопросы помогут студентам понять основное содержание аудиотекста, запомнить необходимую информацию.

На этапе прослушивания текста студенты также могут выполнять задания, например: прослушайте текст; заполните пропуски в предложении; закончите данные предложения; скажите, какие знакомые слова / антонимы / синонимы в нем встретились и т.д.

Послетекстовый этап включает в себя выполнение ряда упражнений по нему, направленных на развитие навыков как устной, так и письменной речи. Контролировать понимание прослушанного текста можно как в традиционной форме, так и в тестовой. На данном этапе можно использовать следующие формулировки заданий: прослушайте / прочитайте предложения и скажите, верная или неверная информация в них содержится; найдите иллюстрации к тексту; восстановите план; прочитайте словосочетания, выберите заголовок к тексту; нарисуйте картинку к тексту; расставьте картинки в логическом порядке по тексту.

Контроль аудирования проводится с целью узнать, как понимается студентами звучащая речь. Регулярный контроль овладения умениями и навыками аудирования позволит мониторить степень сформированности аудитивной компетенции.

Резюмируя, можно сказать, что навык аудирования дает возможность студентам научиться понимать русскоязычную речь, освоить звуковую сторону изучаемого языка. Но для эффективного формирования аудитивной компетенции нужна систематическая и целенаправленная работа.

Список литературы

1 Данилин, М. В. К вопросу о смысловой соразмерности содержания понятий «auding» и «Аудирование» / М. В. Данилин // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 1-2. – 310 с.

2. Корнилова, В. С. Зрительный контакт как форма невербальной коммуникации: Основные теоретические подходы / В. С. Корнилова, Е. А. Сошина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2020. – № 4. С. 21-29.

3 Кочкина, З. А. Понимание звучащей речи (аудирование) / З. А. Кочкина // Вопросы психологии. – 1963. – № 3. – С. 161-169.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Егорова Н.В., канд. филол.х наук, Щипанова Ю.В.,канд. филол. наук,
Горошко В.С.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

На протяжении всего развития человечества вместе с ним совершенствовались и менялись различные сферы человеческой жизни. Происходили такие процессы, как постоянное обновление гендерных ролей и изменение взглядов человека на самого себя, что влияло на его поведение и взаимодействие с другими людьми. В современных условиях эти изменения наиболее ярко проявляются в интернете, который является распространенной средой для коммуникации в социуме.

Согласно большому толковому словарю под редакцией С.А.Кузнецова, интернет – «всемирная компьютерная сеть, информационная система связи, объединяющая множество компьютеров во всем мире»[2]. Интернет служит для хранения, поиска и мгновенной передачи информации, а так же дает расширенные возможности коммуникации между пользователями, такие как использование аудио и видеосообщений, «эмодзи» и другого медиа-контента. В связи с этим интернет-коммуникация отличается своей распространенностью среди людей. По мнению А.Л.Холод, «интернет-коммуникация – это опосредованное компьютером общение двух или более лиц, характеризующееся невидимостью коммуникантов, письменной формой посылаемых сообщений, возможностью незамедлительной обратной связи, а так же обменом электронными сообщениями или взаимным обменом и правом доступа к информации, хранящейся в компьютерах коммуникантов» [4]. Данный вид коммуникации отличается такими особенностями, как возможность анонимного общения, отсутствие пространственных и временных ограничений, преимущественное равноправие участников, добровольность контактов и неограниченность в выборе речевых средств. Под влиянием данных факторов у человека во время коммуникативного акта в интернете возникает ощущение свободы, которое может отсутствовать, например, при устной коммуникации. Данная свобода может влиять на поведение людей, делая его более раскрепощенным, нежели в реальной жизни, что проявляется в выборе речевых средств, псевдонима, неординарных поступках и т.д. Учитывая особенности интернет-коммуникации, в особенности ее анонимность, можно сделать вывод о том, что человек может формировать свое гендерное поведение, исходя из собственных целей и желаний.

В понимании А.С.Никитиной, «гендер – это совокупность речевых, поведенческих, личностных особенностей, отличающих мужчин и женщин, подвергающихся влиянию культуры в духовном плане» [3]. И.А.Якоба выделяет маскулинные и феминные концепты гендерного поведения. Согласно исследователю, к

концептам маскулинности относятся «твердость, уверенность к себе, склонность к отстаиванию своего мнения, независимость, компетентность, сила, эгоизм, логика, склонность к лидерству», а к концептам феминности – «мягкость, стеснительность, компромиссность, зависимость, доверчивость, нежность, сочувствие, эмоциональность, пассивность, робость и др.»[5].

Для проведения анализа гендерных особенностей обратимся к русскоязычному форуму «Я пропала, я смотрю Доктор Хаус» по культовому телесериалу «Доктор Хаус». Методом сплошной выборки в текстах форума были выделены 29 примеров с ярким проявлением особенностей гендерных ролей в речи пользователей. На основе данных примеров были выявлены 10 ключевых особенностей проявления гендера в интернет-коммуникации. При этом, 5 особенностей можно отнести к феминному концепту поведения, и 5 – к маскулинному.

Наиболее часто встречающейся особенностью проявления феминного концепта поведения является намеренное искажение слов, употребление речевых ошибок, сокращений и языковой игры: «Мне любимый мушщина скачал все, и эти тоже», «Его по телеку показывали?», «Надо будет его тоже скачать, обождждждаю», «А что б в него влюбицца, надо к нему присмотрецца))) так вот вроде - страшенький, страшенький, характерец скверненький... а потом - ух, какой мушщина, и такое доброе и нежное у него сэрдце!))))))», «А меня тогда пёрло от этого пАдонка».

В данных примерах намеренно употребляется ошибочное написание слов «мушщина», «обождждждаю», «влюбицца», «присмотрецца», «сэрдце» для выделения данных лексем в предложении и передаче эмоциональности, заинтересованности в сериале и его главном герое.

В первом примере «Мне любимый мушщина скачал все, и эти тоже» слово «мушщина» выражает особое положительное отношение к любимому мужчине.

В толковом словаре Т. Ф.Ефремовой лексема «телек» имеет помету «разговорный» и определяется как сокращенный вариант лексемы «телевизор».

Преобладание уменьшительно-ласкательных слов «страшненький», «скверненький» свидетельствует о сентиментальности, чувствительности и эмоциональности, а лексический повтор («страшненький, страшненький») усиливает проявление эмоционального состояния.

Всего было выделено 5 проявлений данной особенности феминного концепта поведения.

Еще одной отличительной особенностью является частое проявление эмоций с помощью выделения слов заглавными буквами или с помощью специальных средств – эмодзи и «скобочек»: «Хаус - прелесть... с десяти вечера до одиннадцати меня в эфире не ждите...(((», «Сплошной морализм и толерантность((((», «Я давняя страстная фанатка Хауса. Не давеча, как сегодня, мне принесли 4 и 5 серии 6-го сезона», «Вчера искала чтобы скачать через торрент - ИХ СТОООООЛЬКО!! этих серий и сезонов!!! года на 2 наверное мне хватит..».

В приведенных примерах мы видим частое употребление «эמודзи», что говорит о эмоциональности автора комментария. С помощью скобочек «(((» выражаются негативные эмоции, так как они могут употребляться в текстовом эמודзи « :(», выражающем грусть. В последнем примере употребляется выделение слов заглавными буквами («ИХ СТОООООЛЬКО!!») и многочисленное использование восклицательных знаков. Это позволяет судить о сильных эмоциях автора.

Следующей примечательной особенностью феминного концепта поведения является то, что комментарии женщин более развернуты и эмоциональны по сравнению с мужскими комментариями, которые отличаются лаконичностью. Сопоставим женские и мужские комментарии.

Женские комментарии: «Я еще не в теме - это редкость?)))Мне любимый мушкетер скачал все, и эти тоже Хаус - душа, я его уже люблю)) Зато я теперь не хочу есть мясо, боюсь всех болезней и нервно почесываюсь (»; «Хью Лори вообще талантливый товарищ имхо И разноплановый. Я его люблю еще со времен ДиВ. Надо будет его тоже скачать, обожжжжжаю. На самом деле он подкупает еще тем, что такой вот негодяй, такой резкий, такой противный. А душе - добряк, тонкий гений».

Мужские комментарии: «Решил его посмотреть. Игра актера мне понравилась по сериалу Дживс и Вустер. Будем посмотреть», «Я тоже подсел смотрю пока только второй сезон! Где то уже полгода все мне твердили о нём, но вот только после того как мои родители начали смотреть, я тоже не выдержал!», «Спс, за рекомендацию, обязательно попробуем)))», «Тоже люблю этот сериал».

В результате сравнения женских и мужских комментариев можно сделать вывод, что комментарии феминного концепта поведения более развернутые, отличаются большей эмоциональностью (обильное использование «эמודзи», намеренное искажение слов, использование языковой игры и других речевых средств). Следует отметить, что на рассматриваемом форуме количество женских комментариев значительно преобладает над мужскими. Методом подсчета было выявлено, что количество женских сообщений составляет 107 комментариев, в то время как количество мужских сообщений – 32 комментария.

Так же следует отметить, что при коммуникации женщин в данном форуме часто встречаются аффективные прилагательные, например «любимый», «потрясающий», «колкий», «интересный», «талантливый», «противный» и др.

На площадке форуме «Я пропала, я смотрю Доктор Хаус» чаще всего проявляется такая особенность маскулинного концепта поведения, как частое употребление стилистически сниженной лексики и жаргонов: «Не..я здесь..правда уезжал, но сегодня посмотрел первую серию первого сезона..ржал во все горло! Не буду гутарить про врачебные ляпы..<...>, как комедия покруче других - не более, не дай Бог оказаться в руках таких спецов... <...>, из тех кого я знаю такую ситуацию решает на раз, не потому что бахвалюсь...», «Сегодня под напором окружающих решил впервые посмотреть этого хауса (скачал первую серию первого сезо-

на - на пробу), <...> - осилил только половину - хохотал в голос..как комедия видимо нормально, но как рассказ про диагноста - полная чушь и отстой..думаю, что надо досмотреть хоть серию - результат очевиден...», «Я тоже тащился по сериалу», «Меня удивляет, зачем эти сопли, если мои знакомые женщины сами ржут над этим».

В большом толковом словаре под редакцией С. А. Кузнецова лексемы «ржать», «бахвалиться» имеют помету «разговорный». Слова «гутарить», «отстой», «тащился» являются жаргонизмами.

Другой немаловажной особенностью маскулинного концепта поведения являются ссылки на достоверные источники: «Не смотря на то, <...>, говорят эксперты Университета Далхаузи /Канада/, многие медицинские сериалы неточно показывают правила помощи эпилептикам», «Специалисты выбрали для анализа все эпизоды американских медицинских сериалов с самым высоким рейтингом: "Grey's anatomy," "House, MD" и "Private practice", а также последние пять сезонов "Скорой помощи"». Например, в данных комментариях мужчины ссылаются на медицинские сериалы с высоким рейтингом «Grey's anatomy», «House, MD», «Private practice», а также прибегают к цитированию экспертов медицинского Университета Далхаузи в Канаде.

Помимо этого, к особенностям маскулинного поведения относится стремление мужчин приводить в своих комментариях статистические данные: «В 327 эпизодах по сюжету произошло 59 случаев эпилептических припадков <...>, замечена в 25 случаях и в почти 46% сериального времени. Кроме того, целесообразность первой помощи не определена в 25% сериальных эпизодов». Автор данного комментария производит подсчет количества медицинских ошибок в сериале, и выявляет не состыковки сериала с реальностью. Опираясь на это, возможно судить о том, что маскулинному концепту поведения свойственны логичность и четкость суждений. Следует отметить, что в речи некоторых мужчин встречаются термины и профессионализмы, например «эпилепсия», «припадки», «волчанка» и др.

При анализе сообщений на форуме выделяется следующий интересный момент: при коммуникации мужчины в основном рассматривают научную сторону сериала, и зачастую выражают в комментариях негативное мнение о сериале, в то время как женщины больше акцентируют внимание на сюжете и главном герое, а негативное мнение мужчин отрицают. Например, мужские комментарии: «Медицинские сериалы неправильно освещают основы первой помощи пациентам с эпилепсией. Как бы мы не любили такие культовые телесериалы, как "Доктор Хаус" и "Скорая помощь", но полагаться на них во всём не стоит. В частности, "мыльные оперы" о медиках - не самый лучший способ узнать, как оказать первую помощь при приступе эпилепсии. Исследователи рассмотрели наиболее популярные сериалы на медицинскую тематику и заметили, что врачи и медсестры в почти половине ТВ-шоу ненадлежащим образом помогают пациенту, пострадавшему от эпилептического припадка...»; «Специалисты выбрали для анализа все

эпизоды американских медицинских сериалов с самым высоким рейтингом: "Grey's anatomy," "House, MD" и "Private practice", а также последние пять сезонов "Скорой помощи". Оказалось, что неправильная практика помощи, включая укладывание человека на пол или кровать, попытки остановить произвольные движения или положить что-нибудь ему в рот...».

Ответные женские комментарии:«чиорт... достали вы уже))))))» подобные сериалы - не учебное пособие, и смотрят их не для получения знаний по медицине. А если говорить про эпилепсию, то нам даже на курсах первой медпомощи врачи говорили, что надо совать что-то в рот, что б пациент себе типа язык не оттяпал... так что неверная инфа (если она действительно неверна) исходит от самих же врачей. К тому же, на таких съемках как правило всегда есть консультант-профессионал. так что все ляпы - на совести консультанта-врача))))», «Кстати, создатели сериала стараются быть корректными в медицинской терминологии и методах диагностики, во всяком случае, грубых ляпов не замечала. Работаю с больными, которые много лет не могли получить реальную медицинскую помощь из-за небрежной диагностики или вообще отсутствия конкретного диагноза. Таких людей очень много. Так, что гениальный диагност - герой нашего времени! И его миссия - это, прежде всего, работать мозгами. Что и демонстрирует на экране доктор Хаус».

На основе сравнительного анализа данных сообщений мы можем сделать вывод о том, что мужчины действительно много внимания уделяют научным деталям и соответствию их реальности, в то время как для женщин это не является приоритетным аспектом, и они допускают вероятность присутствия в сериале небольших медицинских ошибок.

Учитывая рассмотренные нами особенности маскулинного и феминного концептов поведения, мы можем сделать вывод, что феминному поведению свойственно повышенное проявление эмоций, употребление многочисленных речевых средств для усиленного выражения своей мысли, выражение чувствительности и сентиментальности через уменьшительно-ласкательную лексику, использование прилагательных для демонстрации своего отношения к чему-либо и украшению речи, а так же подробные и развернутые сообщения.

Маскулинному поведению свойственны краткость, логичность, лаконичность, употребление стилистически-сниженной лексики, обращение к статистике и официальным источникам. Данные особенности поведения совпадают с характеристикой феминного и маскулинного концептов И.А.Якобы. Таким образом, на материале сообщений русскоязычного интернет-форума «Я пропала, я смотрю Доктор Хаус» выявлены гендерные особенности в речи интернет-пользователей, которые позволяют судить об основных характеристиках феминного и маскулинного концептов в условиях современного развития интернет-коммуникации.

Список литературы

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – Москва: Русский язык. – 2000.
2. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / С.А.Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт. – 1998. – 683 с.
3. Смирнова Е. В. Гендерные и социокультурные особенности коммуникации / Е. В. Смирнова // Вестник ВГУ, Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация», 2005. – №2. – С. -141-148.
4. Холод А. Л. Понятие интернет-коммуникации / А.Л.Холод // Карповские научные чтения. – Минск: ИВЦ Минфина, 2017. – №11. – С. 298-302.
5. Якоба. И. А. Гендер в интернет – коммуникации. Динамика развития / И. А. Якоба // Вестник ИрГТУ. – №1. – 2013. – С. 303-309.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Заболотная С.Г., канд.пед.наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный медицинский
университет»**

Ситуация, сложившаяся в современном Российском здравоохранении, настоятельно диктует внедрение инновационных подходов к подготовке студентов медицинского университета. Перед системой высшей медицинской школы стоит сложная задача по организации образовательного процесса, отвечающего всем вызовам настоящего времени. Образовательная деятельность медицинского вуза направлена на целостное и ценностное развитие личности будущего специалиста в области здравоохранения. Основная цель медицинского университета заключается в подготовке квалифицированных кадров, способных оказывать качественную и эффективную медицинскую помощь населению и владеющих ценностными основами общения с пациентами на основе принципов гуманизма и милосердия. Результатом профессиональной подготовки является становление личности высококвалифицированного врача, что подразумевает наличие у выпускников медицинского университета не только прочных теоретических знаний, практических умений и навыков по оказанию медицинской помощи, поддержанию здоровья и сохранению жизни граждан России, но и готовности к осуществлению профессиональной коммуникации, в том числе и на иностранном языке. Развитие современного общества характеризуется активными процессами глобализации и интеграции, что, безусловно, затрагивает и систему высшего образования. Важная роль при этом отводится лингвистической подготовке будущих специалистов в области медицины как фактору, способствующему формированию готовности личности к иноязычной коммуникации. Мы, в свою очередь, рассматриваем готовность как концентрацию сил личности, направленных на осуществление необходимых действий в определенный момент [1].

Иноязычная коммуникация невозможна без знания основ делового общения, принципов и методов организации межкультурной коммуникации, модели речевого поведения; умения понимать устную и письменную речь на иностранном языке, обмена профессиональной информацией; владения стратегиями для эффективного овладения иноязычной и коммуникативной компетенциями, средствами иноязычного общения. Иноязычная коммуникация представляет собой интегративное качество личности студента медицинского вуза, которое обеспечивает успешное взаимодействие врача и пациента. В структуру иноязычной коммуникации в режиме «врач-больной» входят: субъекты – участники речевой коммуникации (врач

и пациент), а также объект – повод возникновения речевых коммуникативных отношений. В процессе профессионально ориентированного общения с пациентом студент получает возможность оттачивать навыки опроса пациента при сборе анамнеза, оперирования различными лабораторно-инструментальными данными и результатами обследования. Будущий врач учится находить рациональное в потоке информации, мыслить логически и творчески, развивая клиническое мышление. Студент медицинского вуза овладевает мастерством установления ценностного контакта с пациентом, позволяя сделать общение в режиме «врач-больной» продуктивным. Откровенная беседа врача с больным способствует раскрытию и пониманию сути процесса заболевания, а значит – скорейшему выздоровлению или облегчению состояния больного. При осуществлении своей профессиональной деятельности по оказанию медицинской помощи врачу приходится объяснять, разъяснять, убеждать, доказывать, а порой и переубеждать пациентов. Формируемый в процессе работы навык ценностного общения врача и больного становится одним из признанных клинических навыков профессиональной характеристики личности будущего врача. Ценность формирования готовности к иноязычной коммуникации проявляется в том, что весь процесс проходит через личность студента медицинского, его мотивы, цели, ценностные ориентации, интересы и жизненные перспективы и планы, что влияет и на формирование личности будущего врача в целом [2].

Вступление личности студента медицинского вуза в пространство иноязычной культуры происходит в условиях изменяющегося ценностного отношения к миру профессии, познанию, межкультурной профессиональной иноязычной коммуникации. Лингвистическому образованию в профессиональной подготовке студента медицинского вуза принадлежит особая роль в развитии аксиологического потенциала личности. Конечной целью лингвистического образования в медицинском вузе становится становление у будущих специалистов в области медицины коммуникативной компетенции, позволяющей свободно ориентироваться в иноязычной среде и адекватно реагировать в различных профессионально ориентированных ситуациях. Помимо знания иностранного языка, иноязычная коммуникация требует от студента представления о своеобразии ценностей, особенностей культуры другой страны. Коммуникативная культура будущего врача является одной из значимых профессиональных ценностей, проявляющихся как способность личности адекватно оценивать других людей, подбирая к каждому пациенту индивидуальный способ общения. Для осуществления адекватной иноязычной коммуникации необходимо, прежде всего, усвоение основных элементов иностранного языка.

Дисциплина «Иностранный язык» занимает особую нишу в профессиональной подготовке будущих специалистов в области здравоохранения. В процессе изучения иностранного языка студент медицинского университета размышляет о ценностных фактах иноязычной культуры, способах овладения иностранным язы-

ком и его употребления, получая возможность использовать иностранный язык в профессиональной деятельности. Открытость и доступность последних достижений медицинской науки и техники предоставляет людям возможность обмениваться информацией по разным аспектам деятельности человека. Это, в свою очередь, способствует развитию культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах, а также формированию практических навыков и умений в общении с представителями других культур. Сама суть дисциплины «Иностранный язык» в аксиологической парадигме медицинского образования заключается в ценностной ориентации на общение. Языковой и речевой материал, представленный на практических занятиях в медицинском университете, соответствует требованиям ФГОС ВОЗ++ и направлен на формирование и развитие следующих универсальных компетенций: УК – 4 – способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия (категория «Коммуникация»); УК – 5 – способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (категория «Межкультурное взаимодействие»). В процессе формирования готовности студентов медицинского университета к профессиональной коммуникации на иностранном языке на практических занятиях в медицинском университете затрагиваются актуальные для студентов профессионально ориентированные темы (клинические случаи по терапии, общему уходу и курации больных). Широкое разнообразие возможностей для индивидуальной, парной и групповой работы позволяет активизировать грамматические и лексические знания, умения и навыки студентов. Использование аутентичных текстов (описание заболеваний и истории болезней) позволяет студентам максимально «погрузиться» в ситуации профессионального иноязычного межкультурного взаимодействия. Фонетические и грамматические упражнения делают работу студента максимально комфортной. Каждое практическое занятие включает текстовый материал, комплекс разнообразных лексико-грамматических упражнений как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов. Аутентичные тексты профессиональной направленности ориентированы на развитие навыков чтения, перевода, реферирования и аннотирования. Задания по работе с текстами позволяют развить навыки понимания иноязычного текста не только с общим пониманием содержания, извлечением необходимой информации, но и более пристальным пониманием деталей, что необходимо при реализации иноязычной коммуникации [3].

Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, рассматриваемой нами как интегративное системно-ценностное качество личности студента медицинского университета, представляющее собой совокупность профессиональных и иноязычных знаний, умений и ценностных отношений, позволяющих ему управлять своей деятельностью от постановки цели, выбора способов ее реализации и достижения, а также оценки полученного результата, необходимо со-

здать ситуации аутентичного общения [1]. Подобные ситуации помогают стимулировать изучение иноязычного материала и вырабатывать адекватное коммуникативное поведение. Особую значимость приобретает развитие профессионального мышления, позволяющего моделировать целостное предметное и социальное представление о содержании будущей профессиональной деятельности.

Система ценностных отношений будущих врачей определяет их познавательную мотивацию в иноязычной профессионально ориентированной деятельности. Очевидной становится объективная потребность в формировании интеркультурных основ личности будущего врача с обогащением содержания образования общечеловеческими и профессиональными ценностями, ценностями современной межкультурной коммуникации. Аксиологической направленности формирования готовности к коммуникации на иностранном языке способствует проблемность, эвристичность и проективность данной работы. Проблемность содействует преодолению отстраненности от образовательного пространства. Эвристичность продуцирует субъективно новую информацию при реализации творческой поисковой деятельности, позволяющей создавать оригинальные идеи и находить соответствующие решения, активизируя процесс проективности и способствуя созиданию ценностной перспективы самой личности будущего врача.

Таким образом, для формирования готовности к иноязычной профессиональной коммуникации у студентов медицинского университета преподаватели кафедры иностранных языков ОрГМУ особое внимание уделяют воспитанию познавательного интереса и развитию познавательной активности, созданию положительной мотивации обучения и получения действенных знаний, развитию интеллектуальной самостоятельности, формированию умений и навыков общения на иностранном языке.

Все это, в итоге, способствует становлению личности будущего специалиста в области здравоохранения, готовой к адекватной иноязычной профессиональной коммуникации

Список литературы

1. Заболотная С.Г. Некоторые подходы по управлению формированием и развитием готовности студентов к иноязычной деятельности / С.Г. Заболотная // Академический журнал «Интеллект. Инновации. Инвестиции». – 2011. - № 4 (1). – С. 25-29.
2. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей/ А.В.Кирьякова. – М.: Дом педагогики, 2009. - 318 с.
3. Brumfit, C. Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy / C. Brumfit. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 500 p.

КАТЕГОРИИ ИСПАНСКОГО ГЛАГОЛА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ильина Л. Е., канд. пед. наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Среди иностранных языков, преподаваемых в течение многих лет в системе среднего и высшего образования Советского Союза и современной России, испанский язык долгое время занимал четвертое место после английского, французского и немецкого языков. Сегодня актуальность его изучения и интерес к нему находятся в стадии подъема, поэтому появляется необходимость в методических материалах, раскрывающих аспекты испанского языка.

В изучении любого иностранного языка больше всего трудностей вызывает освоение грамматики. Система испанского глагола отличается богатством и разнообразием форм. Глагол в испанском языке имеет категории лица, числа, времени, залога и наклонения. От классической латыни испанский глагол унаследовал флективные формы, в более позднее время в испанский язык пришли аналитические глагольные конструкции.

Учитывая особенности спряжения, все глаголы делятся на правильные (изменяются по общим правилам), отклоняющиеся (имеют отклонения от типового спряжения) и глаголы индивидуального спряжения (спрягаются особо и не поддаются группировке).

Временные формы глагола можно разделить на простые и сложные. Простые временные формы образуются посредством изменения окончания, реже посредством изменения основы и места ударения: *cantar (петь): canto – я пою, cantaba – я пел, canté – я спел*. Для образования сложных форм используется вспомогательный глагол *haber* в соответствующей временной форме в сочетании с причастием в форме мужского рода единственного числа: *he cantado – я спел, habré cantado – я буду петь* (действие завершится к указанному моменту в будущем).

Испанский глагол имеет развитую систему личных окончаний, с помощью которых обозначаются такие грамматические категории как лицо, число, наклонение и залог. Личные местоимения, как и в латинском языке, не являются обязательными ввиду наличия шести различных окончаний для обозначения форм первого, второго и третьего лица единственного и множественного числа. Однако система испанских личных местоимений в отличие от латыни приобрела формы женского рода для первого и второго лица множественного числа (*nosotros* (мы – мужской род или смешанная группа) / *nosotras* (мы – женский род); *vosotros* / *vosotras*).

Исторически сложилось так, что процессы формальной стандартизации ис-

панского языка затрагивали в первую очередь фонетику, орфографию и орфоэпию и мало касались грамматики, синтаксиса и морфологии. Это способствовало развитию и закреплению в языке длительных времён момента речи настоящего, прошедшего и будущего времени.

Наибольшее распространение в современном испанском языке имеют 16 грамматических времён, которые согласно грамматике, принятой Королевской академией испанского языка (исп. Real Academia Española), распределяются по двум наклонениям: изъявительному (Indicativo) и сослагательному (Subjuntivo) [4].

Грамматическая категория наклонения представляет собой одно из проявлений модальности, поскольку наклонение показывает отношение говорящего к содержанию высказывания, целевую установку речи, отношение содержания высказывания к действительности. Однако сегодня общепризнано, что, несмотря на принадлежность модальности к числу основных категорий любого естественного языка, в методическом аспекте концепция *отношения говорящего к содержанию высказывания* представляется достаточно размытой.

Изъявительное и сослагательное наклонения были выделены ещё в «Грамматике испанского языка» Антонио де Небриха, опубликованной в 1492 году [3]. Затем для объяснения разницы между ними были установлены семантические оппозиции: определенность / неопределенность, реальность / нереальность, актуальность / неактуальность, уверенность говорящего в правдивости того, что он утверждает / отсутствие такой уверенности.

До реформы 1973 года выделяли также формы условного наклонения (Potencial или Condicional), которые впоследствии были включены в изъявительное. Повелительное наклонение (Imperativo) рассматривалось отдельно или не рассматривалось вовсе ввиду существования только двух форм собственно повелительного наклонения и использования для обозначения просьбы или приказа форм сослагательного наклонения [4]. Сегодня практика преподавания испанского языка показывает, что в учебных пособиях продолжают выделять четыре наклонения: изъявительное, условное, сослагательное и повелительное. На начальном этапе изучение глагольных времён, распределённых по четырём названным наклонениям, обеспечивает изучение видо-временной организации испанского языка и способствует пониманию категории модальности.

В испанском языке, как и в большинстве европейских языков, изъявительное наклонение является самым распространённым. Времена изъявительного наклонения означают реальные действия, которые происходили в прошлом, происходят в настоящем или будут происходить, и для их реализации не требуется выполнения каких-либо условий. Изъявительное наклонение включает восемь времён:

- Presente de Indicativo – настоящее время изъявительного наклонения;
- Pretérito perfecto de Indicativo – сложное прошедшее совершенное;
- Pretérito imperfecto de Indicativo – прошедшее несовершенное;
- Pretérito perfecto simple de Indicativo – простое прошедшее совершенное

- Pretérito pluscuamperfecto de Indicativo – предпрошедшее;
- Pretérito anterior – давнопрошедшее;
- Futuro de Indicativo – будущее простое;
- Futuro perfecto de Indicativo – будущее совершенное время.

Сослагательное наклонение занимает особое положение в испанском языке и представляет наибольшие затруднения для обучающихся. Выделяют шесть времен сослагательного наклонения, из которых в разговорной речи используются только четыре [2]:

- Presente de Subjuntivo – настоящее время сослагательного наклонения;
- Pretérito imperfecto de Subjuntivo – прошедшее несовершенное;
- Futuro simple de Subjuntivo – будущее простое;
- Pretérito perfecto de Subjuntivo – прошедшее совершенное;
- Pretérito pluscuamperfecto de Subjuntivo – предпрошедшее;
- Futuro perfecto de Subjuntivo – будущее совершенное время.

Сослагательное наклонение может употребляться в придаточных предложениях в том случае, если глагол главного предложения выражает просьбу, приказ, пожелание, запрет, эмоции и чувства, мнение и суждение, сомнение и отрицание. В этом случае сослагательное наклонение указывает на действие, совершаемое одновременно с действием главного предложения или сразу после совершения действия в главном предложении: *Quiero que te dejen en paz – Я хочу, чтобы меня оставили в покое.*

Условное наклонение показывает, что действие возможно только при определенных условиях. Условное наклонение означает возможное и вероятное действие в настоящем, прошедшем или будущем времени. На русский язык предложение в условном наклонении переводится с частицей *бы*. В методических пособиях по испанскому языку описывают две формы условного наклонения:

- Potencial (Condicional) simple – простое условное наклонение (или Potencial (Condicional) imperfecto – незавершенное условное наклонение);
- Potencial (Condicional) compuesto – сложное условное наклонение (или Potencial (Condicional) perfecto – завершенное условное наклонение).

Potencial (Condicional) simple выражает нереальное, но возможное действие или вежливую просьбу:

Comería un pedazo de tarta – Я бы съела кусок торта.

¿Podría decirme donde está la biblioteca? – Не могли бы Вы сказать, где находится библиотека?

В простых предложениях Potencial (Condicional) compuesto употребляется для выражения желаемого или вероятного действия в прошлом:

¡Con que gusto me habría ido a Guatemala! – С каким удовольствием я бы поехал в Гватемалу!

Повелительное наклонение в испанском языке представлено утвердительной

и отрицательной формами. (Imperativo afirmativo и Imperativo negativo). Утвердительная форма повелительного наклонения выражает повеление, приказ что-либо сделать: ¡*Hablen ustedes español!* – *Говорите по-испански!*

Отрицательная форма повелительного наклонения выражает приказ не делать что-либо, запрет: ¡*Norías!* – *Не смейся!*

Для выражения общего запрета может употребляться инфинитив: ¡*No fumar!*

Собственно повелительное наклонение употребляется только в утвердительной форме по отношению ко второму лицу единственного (tú) и множественного числа (vosotros): ¡*Abre!* – *Открой!*; ¡*Abrid!* – *Откройте!*

При этом повелительные формы некоторых глаголов для второго лица единственного числа образуются нерегулярно: *venir* – *ven*, *poner* – *pon*, *hacer* – *haz*, *tener* – *ten*, *ir(se)* – *ve(te)*.

В отрицательной форме повелительного наклонения, а также в других лицах утвердительной формы употребляются формы сослагательного наклонения:

(tú) ¡*No abras* – *Не открывай!*; (vosotros) ¡*No abráis!* – *Не открывайте!*

(nosotros) ¡*Abramos!* – *Давайте откроем!*; ¡*No abramos!* – *Не будем открывать!*

(Usted) ¡*Abra!* – *Откройте!* (на «Вы» к одному лицу); ¡*No abra!* – *Не открывайте!*

(Ustedes) ¡*Abran!* – *Откройте!* (на «Вы» к нескольким лицам); ¡*No abran!* – *Не открывайте!*

Особо следует отметить формы вежливого обращения *Usted/ Ustedes*, которые всегда относятся к третьему лицу, употребляются с глаголами в третьем лице, и этимологически восходит к традиции обожествления правителя, позднее – монарха как человека, получившего власть свыше:

¡*Contestará Su Real Majestad a esta carta?* – *Ваше королевское величество ответит на это письмо?*

Местоимение *Ustedes* подразумевает обращение на *Вы* к каждому члену группы, а *vosotros*, соответственно, означает обращение на *ты*.

Для создания эффекта принуждения или подчинения повеление может передаваться формами изъявительного наклонения:

Y ahora tú entras tranquilamente en la habitación... – *А сейчас ты спокойноходишь в комнату...*

Имеются также три неличные формы глагола: причастие прошедшего времени страдательного залога, герундий и инфинитив.

Страдательный залог во всех временах образуется от личной формы глагола *ser* и причастия прошедшего времени страдательного залога основного глагола. Страдательно-возвратная форма состоит из глагола в действительном залоге и возвратного местоимения *se*.

Времена испанского глагола делятся на две большие группы: времена актуального и исторического типов. Времена актуального типа имеют отношение к со-

бытия, происходящим в настоящий момент: Presente, Futuro simple, Futuro compuesto, Pretérito perfecto, Presente de Subjuntivo, Pretérito perfecto de Subjuntivo, и повелительное наклонение (Imperativo afirmativo, Imperativo negativo). Времена исторического типа характеризуются отсутствием связи с настоящим: Pretérito imperfecto, Pretérito indefinido, Pretérito pluscuamperfecto, Pretérito anterior, Imperfecto de Subjuntivo, Pluscuamperfecto de Subjuntivo, Potencial (Condicional) simple, Potencial (Condicional) compuesto [1].

Кроме того, в испанском языке распространены временные формы с участием герундия и глагольные перифразы.

Особенностью испанской грамматики является сосуществование двух глаголов со значением *быть*: *ser* и *estar*, которые разграничены по сферам употребления.

В заключении отметим, что процесс освоения студентами грамматики испанского языка можно существенно облегчить, опираясь на знание родного или другого иностранного языка. Представляется целесообразным выполнять предварительный анализ грамматического материала испанского языка с целью поиска источников интерференции, а также объектов положительного переноса в других изучаемых языках.

Список литературы

1. Виноградов, В.С. Грамматика испанского языка: практический курс / В.С. Виноградов. – М.: Высшая школа, 2017. – 432 с. – ISBN 978-5-98227-914-9
2. González, Jorge A. Los modos verbales del español actual / Jorge Alberto Vásquez González // *Lingüística y literatura*. – 2013. – № 63. – С. 255-271. – [ISSN 0120-5587](#).
3. Nebrija, Antonio de. Gramática castellana. – Salamanca, 1492, <http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/12Octubre/Lenguas/Castellano/>
4. Nueva gramática de la lengua española: manual. – Madrid: Espasa Libros, S.L.U., 2010. – 1049 с. – [ISBN 978-84-670-3281-9](#).

ОСОБЕННОСТИ ПОСТМОДЕРНИСТКОГО ПОНИМАНИЯ ДИСКУРСА

Ильина Л. Е., канд пед. наук, доцент, Шигаева Е.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Изучение дискурса (позднелат. *discursus* – рассуждение, довод; изначально – беготня, суета) начинается в Античности с разделения на интуитивные (непосредственные) истины и истины, принимаемые рассудком (дискурсивным умом) на основе последовательных и логичных доказательств.

Содержание термина *дискурс* (франц. *discours* – речь) в современной лингвистике связывают с концепцией Э. Бенвениста, согласно которой *дискурс* понимается как акт коммуникации между субъектами, актуализирующий язык в речь; то есть суть дискурса заключается в постепенном раскрытии информации в процессе общения [11]. Э. Бенвенист противопоставил дискурс объективному повествованию (франц. *récit* – рассказ, повествование).

Тенденции интеграции гуманитарных исследований в лингвистике 1960-1970 годов, подход к речи как к социальному действию, исследование субъективных аспектов речи способствовали развитию теории дискурса и практики дискурсивного анализа и совпали по времени с формированием эпохи постмодерна, обусловленного кризисом эпохи модерна, её основополагающих идей.

Согласно постмодернистскому понимаю дискурс не только всегда является частью социокультурного контекста, но выступает в роли рационального и организованного способа обмена информацией. В дискурсе объект не представлен полностью и целостно, а раскрывается последовательно и постепенно.

В постмодернистских работах актуализируются категории Другого, Иного не как оппозиционные, а как дополняющие аспекты уже существующих объектов, групп, культур. Ж. Деррида в своих работах указывает, что категории Другого являются аспектами деконструкции, т.е. они ориентированы не на деструкцию и разрушение, а на инаковость. По мнению Н.Б. Маньковской, инаковость основывается на культурной памяти человечества, которая как многомерный текст содержит информацию о прошлом, настоящем, будущем, о единстве универсального и индивидуального, общемирового и национального [12].

Дискурс в постмодернистском пространстве носит также рефлексирующий характер, что является следствием глобальных катастроф, имевших место в XX веке.

Другой важной характеристикой постмодернистского дискурса является его функциональная нелинейность, несводимая к простой сумме его свойств. Нелинейность позволяет дискурсу реализовать коммуникативный замысел даже в случае неблагоприятного воздействия среды (например, в случае непонимания между партнерами, смены темы, обнаружения противоречий в рассуждениях).

Междисциплинарный анализ дискурса наряду с лингвистами выполняется философами, литературоведами семиотического направления, социологами, психологами, этнографами, специалистами по искусственному интеллекту.

При изучении дискурса, как и любого естественного феномена, встает вопрос о классификации, исследователи стремятся ответить на вопрос – какие типы и разновидности дискурса существуют.

Традиционно выделяют четыре типа дискурса: *повествовательный, описательный, объяснительный* и *аргументативный* (Suzanne-G. Chartrand).

В современной лингвистике, стремящейся описать все виды дискурса, их типы различаются макроструктурами и ситуационными факторами, для понимания которых можно применить пары противоположных понятий:

- письменный дискурс – устный дискурс;
- монологический – диалогический;
- каждый участник - присутствует только один участник;
- дискурс придерживается структуры, установленной традицией – без структуры, установленной традицией;
- тщательно продуманный дискурс – спонтанный;
- дискурс с явным смыслом – дискурс с неявным смыслом.

Последние две пары понятий не выказывают полной противоположности, а скорее демонстрируют конкретные варианты реализации того или иного типа дискурса.

Одна из известных классификаций опирается на различия дискурса по жанру. М.М. Бахтин предложил расширить круг литературных жанров и использовать их для характеристики дискурса. Таким образом, были выделены *бытовой диалог* или *беседа, рассказ* или *нарратив, интервью, репортаж, доклад, политическое выступление, проповедь, стихотворение, роман, инструкция* (например, инструкция по использованию прибора) [2]. Однако Дж. Байбер указывает, что выделение устойчивых жанровых характеристик не всегда представляется возможным, и предлагает анализировать жанры в качестве культурных концептов. Основанием для классификации дискурса Дж. Байбер выдвигает эмпирически наблюдаемые и количественно измеримые параметры (например, употребление форм прошедшего времени, причастий, личных местоимений и т.п.) [9].

В.И. Карасик выделяет *лично-ориентированный (персональный)* и *институциональный* виды дискурса. Лично-ориентированный дискурс предполагает, что говорящий – это личность с богатым внутренним миром, во втором случае – представитель определенного социального института. Институциональный дискурс является разновидностью общения между людьми, которые коммуницируют, ориентируясь на установленные нормы социума. В.И. Карасик подразделяет персональный дискурс на *бытийный* и *бытовой*. Под бытийным дискурсом понимается стремление отразить красоту внутреннего мира говорящего. Бытийный дискурс монологичен, он находит свое выражение в философских и психоло-

гических текстах, в произведениях художественной литературы. Бытовой дискурс отражается в диалогах. Коммуникативный акт бытового дискурса происходит пунктирно по сокращенной дистанции, так как коммуниканты способны распознавать «тайные» смыслы и намеки вследствие того, что они хорошо знают друг друга [6].

С.Ю. Тюрина на основании носителя информации предложила выделять *радиопередачу, печатный дискурс, разговор по телефону, общение при помощи пейджера и автоответчика, переписку по электронной почте* [16].

По мнению В.С. Григорьевой, дискурс можно классифицировать, опираясь на его семантическое содержание. Таким образом дискурс может быть *описательным, повествовательным (нарративным), контаминированным и дискурсом-рассуждением* [5].

По сфере и среде общения Н.С. Валгина выделяет *бытовой, научный, политический, деловой и конфессиональный дискурсы* [3]. В.Г. Костомаров также включает *книжный, разговорный и массово-коммуникативный* [10].

Е.Е. Анисимова предлагает классификацию, основываясь на способах выражения, куда входят *дискурсы, выраженные вербально, дискурсы, выраженные без применения паралингвистических средств; дискурсы, включающие помимо лингвистических паралингвистические средства* [1].

Б.Н. Головки основывается на различиях коммуникативных стратегий и выделяет *педагогический, политический, социальный, идеологический, публичный, научный, критический, резонансный, юридический, военный, родительский, этический и прагматический дискурсы* [4].

По мнению Г.Г. Почепцова, дискурсы могут быть классифицированы согласно особенностям речи, знакового отражения реальной и коммуникативной ситуаций. Таким образом, автор говорит о *газетном, театральном, литературном, рекламном, политическом, тоталитарном, неофициальном, религиозном, неправдивом, ритуальном, этикетном, фольклорном, мифологическом, праздничном, невербальном, межкультурном, визуальном, иерархическом, ироническом дискурсах, а также о теле- и радиодискурсах, кинодискурсах, дискурсах в сфере общественных отношений* [14].

И.Т. Касавин считает характер и очередность создания также параметрами для классификации дискурса. Согласно предложенным параметрам, дискурс может быть *первичным*, связанным с исследовательским процессом. Смыслы первичного дискурса индивидуальны и закрыты, связи ассоциативны, носят личностный характер. *Вторичный* дискурс определяется задачами публикации; его смыслы общезначимы, открыты для понимания, связи логические, имеют общепринятый стиль изложения [7].

В зависимости от канала передачи информации Т.В. Матвеевой выделены *письменный и устный дискурсы* [13]. О.Г. Ревзина добавляет к данной классификации *интернет-дискурс* [15], А.А. Кибрик – *мысленный дискурс* [8].

К центральному кругу проблем, изучаемых в дискурсивном анализе, относят проблему изучения структуры дискурса. Современная наука выделяет два уровня дискурса – локальный и глобальный. Глобальный уровень фокусируется на более крупных элементах, например, абзацах. Крупные фрагменты дискурса характеризуются событийным, временным, пространственным или тематическим единством. Как и в любой упорядоченной системе, элементы структуры находятся во взаимодействии, поэтому для их полного понимания структуры дискурса необходимо изучать отдельные анализ элементы в их взаимосвязи.

Согласно теории риторической структуры, выдвинутой У. Манном и С. Томпсон, глобальный и локальный уровни находятся в иерархичной связи, для всех уровней иерархии используются одни и те же риторические отношения. В число риторических отношений входят *последовательность, причина, условие, уступка, конъюнкция, цель, альтернатива* и другие. Дискурсивная единица, вступающая в риторическое отношение, может играть в нем роль *ядра* либо *сателлита* [17]. В своих работах А.А. Кибрик и В.И. Подлесская называют минимальную структурную единицу дискурса *клаузой* [8], главным элементом которой является *глагол, связка (копула)* или элемент, играющий её роль, а предложение рассматривается как частный случай *клаузы–финитная клауза*, наделённая предикативностью.

Таким образом, постмодернизм является особой культурной традицией, включающей и обобщающей опыт предыдущих поколений, мировоззренческие, аксиологические и эстетические парадигмы.

Дискурс, являясь компонентом социокультурного взаимодействия, имеет интегрированную систему взглядов, концепций, которые реализуются в тексте. Следовательно, постмодернистский дискурс представлен множеством текстов и иных репрезентантов культуры, которые актуализированы в современном социуме.

Дискурс в постмодернистском понимании – это обмен информацией и процесс реализации языка в речи, которые характеризуются рефлексией, отсутствие центризма и структурности, самодостаточностью, ориентацией на развитие инаковости.

Список литературы

1. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е.Е. Анисимова. – М.: Академия, 2003. – 128.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Валгина, Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 173 с.
4. Головкин, Б. Н. Интертекст в массмедийном дискурсе / Б.Н. Головкин. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 264 с.

5. Григорьева, В.С. Проблемы теории и интерпретации текста / В.С. Григорьева. – Тамбов: ТГПИ, 1987. – 120 с.
6. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 385 с.
7. Касавин, И.Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания / И.Т. Касавин. – СПб.: РХТИ, 1998. – 408 с.
8. Кибрик, А.А. Проблема сегментации устного дискурса и когнитивная система говорящего / А.А. Кибрик, В.И. Подлесская // Когнитивные исследования. Сборник научных трудов. – 2006. – №1. – С. 138–158.
9. Кибрик, А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов, Вопросы языкознания / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 2009. – №2. – С. 3-21.
10. Костомаров, В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики / В.Г. Костомаров. – М.: Гардерики, 2005. – 287 с.
11. Лисович, И.И. Дискурс и гений: между божественным и человеческим / И.И. Лисович // Артикульт. – 2019. – №36(4). – С. 112-125.
12. Маньковская, Н.Б. Эстетика постмодернизма / Н.Б. Маньковская. – СПб.: Алетейя, 2000. – 348 с.
13. Матвеева, Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк / Т.В. Матвеева. – Свердловск: Уральский ун-т. – 1990. – 172 с.
14. Почепцов, Г.Г. теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер. – 2001. – 343 с.
15. Ревзина, О.Г. Дискурс и дискурсивные формации / О.Г. Ревзина // Критика семиотики. – 2005. – №8. – С. 66-78.
16. Тюрина, С.Ю. Дискурс как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс] / С.Ю. Тюрина. – Режим доступа: http://vfnglu.wladimir.ru/Rus/NetMag/v3_v3ar11.html (дата обращения: 08.09.2021)
17. Mann, W. Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization / W. Mann, A.S. Thompson. – 1988. – Text 8:243-281.

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ ПРОГРАММЫ
«РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СФЕРЕ ДЕЛОВЫХ
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ (КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК)»
МЕТОДАМ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Коробейникова А. А., канд. филол. наук, доцент
Ахмадеева Э. Р., Избасова Ж. А., Павлюк Е. В.**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

Вдохновлённые опытом организации и реализации учебного процесса в рамках подготовки студентов филологического факультета по магистерской программе «Речевая коммуникация в сфере деловых взаимоотношений (китайский язык)» авторы данной статьи предприняли попытку по выявлению наиболее востребованных методов современного научного исследования в заявленной области научного знания.

В условиях университетского образования важную роль в подготовке магистров филологии играет научно-исследовательская работа. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту научно-исследовательская деятельность – это один из базовых видов деятельности для обучающихся в магистратуре, к которому выпускники должны основательно подготовиться. Чем скорее магистрант постигнет суть методов научного исследования, тем осознанней и продуктивнее станет его самостоятельная научно-исследовательская работа, включающая первоначально написание курсовых работ, научных статей, выступление с докладами на научных конференциях, участие в конкурсах научных работ и как итог – написание выпускной квалификационной работы.

Выбор метода есть базовый этап научной работы магистранта, от которого зависит эффективность, достоверность и доказательность научной работы. Без методов научного исследования невозможно представить изучение устной и письменной форм речи. Например, процесс изучения важнейшей составляющей всякой языковой картины мира – пословиц и поговорок – не обойдётся без общенаучных и специальных методов исследования. Представим итоги работы по выявлению эффективных методов исследования пословиц и поговорок в китайском и русском языках в таблице 1.

Таблица 1 – Методы исследования пословиц и поговорок

№	Название диссертации, статьи, работы	Автор/степень	Методы научного исследования
1	Семасиологическая	Цзюй Чуаньтин	количественный метод и

	структура паремий с компонентом-зоонимом в русском и китайском языках	Дисс. канд. филол. наук 10.02.20 ЮУрГГПУ 2019	компонентный анализ языковых единиц; метод сплошной выборки из одноязычных и двуязычных словарей разного типа русского и китайского языков; сравнительный и сопоставительный методы исследования
2	Паремия как средство отражения языковой картины мира (по материалам русских и китайских пословиц о труде)	Чжан Вэньци ВКР (магистратура) 45.04.01 ТюмГУ 2019	концептуальный анализ; семантический анализ концепта; метод сплошной выборки; метод классификаций; сравнительно-сопоставительный метод
3	Языковая картина мира в русских и китайских пословицах и поговорках	Чжан Янь канд. филол. наук, Вестник БГУ Язык. Литература. Культура 2019/3	концептуальный анализ; сравнительно-сопоставительный анализ
4	Репрезентация семейных традиций в русской и китайской языковых картинах мира	Го Пинти Дисс. канд. филол. наук 10.02.02 Уфа 2018	методы и приёмы семантического анализа паремнологических единиц, сопоставительно-контрастивного, культурологического, мотивационно-этимологического, лингвистического исследования, наблюдение, анализ, обобщение результатов анализа, классификация, описание как общенаучные методы

5	Русские пословицы о воспитанности/невоспитанности на фоне аналогичных паремий китайского языка (лингвокультурологический аспект)	Юань Лиин Дисс. канд. филол. наук 10.02.01 СПбГУ 2016	метод сплошной выборки; метод семантического анализа (по данным словарей); сравнительно-сопоставительный метод; метод наблюдения; метод компонентного анализа; метод лингвокультурологического анализа; описательный метод; приём оценочной характеристики; элементы количественной характеристики, статистического и социолингвистического (опросы, анкетирование)
6	Концепт здоровье в русских и китайских паремиях	Цзян Шань ВКР (магистратура) УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина 2015	концептуальный метод; этимологический анализ; приём компонентного анализа; приём количественного подсчёта; описательный метод; сравнительно-сопоставительный метод; приём словарных дефиниций
7	Цветобозначения китайского языка, их особенности и национально-культурная специфика	Шевчук О. П. Дисс. канд. филол. наук 10.02.22 УссурГПИ Москва 2005	структурно-семантический анализ; компонентный анализ; этимологический анализ; статистический метод; описательный метод
8	Образ женщины в пословицах русского и китайского языков	Архипова Н. Г., Куроедова М. А. Вестник АмГУ 2019	концептуальный анализ, сравнительно-сопоставительный анализ

9	Этнопоэтика китайских пословиц и поговорок	Решетнева У. Н. Дисс. канд. филол. наук 10.01.09 Челябинск 2006	комплексный анализ поэтики китайских паремий при помощи компьютерных программ и статистического анализа; индуктивно-дедуктивный подход; историко-сравнительный метод; примеры герменевтики и контекстуального анализа
10	Китайские паремии в информационно-публицистическом дискурсе дальнего востока России: когнитивно-прагматические аспекты	Николаева О. В., Яковлева Е. А. ДФУ, Владивосток Вестник ТГПУ	исследование информационно-публицистического дискурса Дальнего Востока
11	Китайские пословицы как средство передачи национального менталитета в китайских сми на английском языке	Кохан И. Н. ДФУ, Владивосток Международный научно-исследовательский журнал № 10 (64). Часть 1. Октябрь	концептуальный анализ; сравнительно-сопоставительный анализ
12	Образные номинации человека в русских и китайских пословицах	Коробейникова А. А., Хуан Юньшэн, Давыдова Е. А. Вестник ОГУ 2015 № 11 (186) ОГУ	концептуальный анализ; сравнительно-сопоставительный анализ
13	Образ женщины в пословицах русского и китайского языков	Архипова Н. Г. Куроедова М. А. УДК 398: 800.2 Вестник АмГУ, 2019	концептуальный анализ; сравнительно-сопоставительный анализ

Итак, статистику использования научных методов в выборке можно представить следующим образом: сравнительно-сопоставительный (8), концептуальный

(5), семантический (4), компонентный (4), метод сплошной выборки (3), статистический (3), этимологический (3), метод классификаций (2), структурный и дедуктивный (1). Наиболее частым в проанализированных исследованиях является сравнительно-сопоставительный метод, который применяется для сравнения и изучения языков. Сравнивая пословицы двух народов, русских и китайских, находим существенные различия, обусловленные специфическим восприятием мира, отразившимся в культуре и языке. Однако существуют общечеловеческие и бытовые аспекты жизни, которые получили отражение в пословицах, и объединяют людей разных стран. Практически все заявленные авторы в своей работе старались подобрать пары соответствующих по значению при переводе пословиц, то есть найти общее, объединяющее в столь разных языках и культурах. Концептуальный метод также зарекомендовал себя во многих работах русских и китайских исследователей. Понятие концепта активно используется в лингвистике и филологии. Термин концепт предполагает включённость в когнитивно-дискурсивную терминологию лингвистики, синтез лексикографической и энциклопедической информации, объединяющий знания о мире и о субъекте, познающем его (подробно об этом у Ю. С. Степанова, Н.Д. Арутюновой, Н. Ф. Алефиренко, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, В.И. Карасика и др.) [1, 5, 6].

Направление магистерской программы обуславливает исследовательский объект и предмет – деловые письма в бизнес-коммуникации. Деловое письмо – это наиболее распространенный вид документации, в которой затрагивается один или несколько вопросов, объединенных общей тематикой [4]. Обычно количество страниц данного документа не превышает двух, чаще всего текст уместается на одной странице и состоит из нескольких предложений, смысл которых зависит от целевых установок адресанта (письма-просьбы, письма-сообщения, письма-приглашения, письма-поздравления и др.). Деловое китайское письмо имеет стойкую структуру, состоящую из трёх частей: начало, основная часть и подведение итогов. Начало состоит из обращений к деловому партнёру: наиболее часто употребляемое обращение – 尊敬的 «уважаемый» или 亲爱的 «глубокоуважаемый» [3]. В этой части принято приветствовать собеседника по переписке и кратко излагать суть письма. В основной части текста лаконично излагается проблема или сообщение с добавлением таких вводных конструкций, как 不要误会 «не поймите неправильно», 这样 «таким образом», 来 «во-первых» и др. В заключительной части происходит обмен любезностями (期待您的回复 «с нетерпением ждём Вашего ответа»), выражается надежда на дальнейшее сотрудничество (等待您的报价 «с нетерпением ожидаем Вашего предложения»), или дается обещание в скором времени разобраться с возникшей проблемой, если речь о письме-претензии (请采取行动 «просим принять меры...») [3].

По причине активно развивающихся торговых отношений между Россией и Китаем, особенности китайского делового письма стали предметом исследования для многих филологов и лингвистов. Мы проанализировали 25 работ и выделили 10 из них, которые наиболее схожи по тематике. В таблице 2 приведены диссертации и статьи российских и китайских филологов для того, чтобы выявить наиболее часто используемые методы в их работах и установить, есть ли разница в исследовательских подходах у отечественных и зарубежных исследователей.

Таблица 2–Методы исследования особенностей деловых писем

№	Наименование диссертации/статьи	Автор(-ы)	Методы научного исследования
1.	Анализ лингвистических особенностей в бизнес-коммуникации на китайском и русском языках	Ли Янь, Халяпина Л. П. Статья СПбПУ 2020	аналитически-лексический, описательный, сопоставительный
2.	Официально-деловой стиль китайского языка: деловая переписка и внешнеторговая документация	Ульянова К. А. Дис. ... канд. филол. наук 10.02.22 МГУ 2019	обработка данных, интерпретационный, эмпирический
3.	Типологические особенности деловой профессиональной коммуникации России и Китая (на примере деловой корреспонденции)	Белых А. А. Магистерская диссертация 45.04.02 УрФу 2019	аналитический, интерпретационный, контекстуальный анализ, описательный, сопоставительный,
4.	Деловое письмо в китайском языке: особенности и речевые этикетные формулы	Ненашева А.Ю Статья ТГУ 2018	аналитический, интерпретационный
5.	Особенности перевода институциональных текстов (на материале китайских деловых писем)	Дюг А.А. Статья ИГУ 2017	интерпретационный, лингвистический, обобщающий, описательный
6.	Обучение китайских студентов жанру русского	Ли Генвей Дис. ... канд. филол. наук	анкетирование, наблюдение, эксперимент, индуктивно-дедуктивный, описа-

	делового письма на занятиях по русскому языку как иностранному (второй сертификационный уровень)	13.00.02 РГПУ 2016	тельно-аналитический, функциональный и структурный анализы, метод экстралингвистической интерпретации фактов языка, сравнительно-сопоставительный
7.	Особенности языка делового общения в китайском, русском и английском языках	Ню Юйфэн магистерская диссертация 45.04.01 НИУ БелГу 2016	наблюдение, культурно-лингвистический анализ, описательно-аналитический, аналитический, сопоставительный
8.	Языковая реализация прагматических установок в деловых письмах на русском языке (на фоне китайского языка)	Ли Ян Магистерская диссертация 45.04.01 СПбГУ 2016	направленная выборка, аналитический, сравнительно-сопоставительный, описательный метод, структурно-семантический анализ
9.	Лингвокультурная специфика русско-китайского делового общения	Тан Хань Дис. ... канд. филол. наук 10.02.01 МГУ 2011	наблюдение, культурно-лингвистический анализ, описательно-аналитический, аналитический, сопоставительный
10.	Методика обучения переводу деловых писем с листа (китайский язык)	Алексеева В.В. Дис. ... канд. филол. наук 13.00.02 ИГУ 2006	аналитический, обобщающий, интерпретационный, накопление и обработка данных, опытное обучение

Таким образом, востребованными в исследовании семантико-содержательных особенностей деловых писем определены методы из таблицы 3.

Таблица 3 – Сравнение методов исследования

Отечественные учёные	Зарубежные учёные	Совпадения в выборе научных методов
интерпретационный (5) аналитический (3)	аналитический (4) сопоставительный (5)	аналитический

Установлено, что преобладающим числом методов, использованных в работах российских исследователей, обладают интерпретационный (5 из 5) и аналитический (3 из 5) методы. Интерпретационный метод познания нацелен на изучение содержания объекта путём исследования его внешних проявлений (символы, звуки, жесты, т.д.). Аналитический метод позволяет изучить объект исследования с помощью его разложения на составные части (признаки, особенности, свойства и т.д.). Интерпретационный и аналитический методы входят в состав общенаучных методов исследования. Стало известно, что в китайских работах преобладают аналитический (4 из 5) и сопоставительный (5 из 5) методы исследования. Сопоставительный анализ используется для сравнения объектов одной категории с другой (например, сравнение двух и более языков друг с другом, поиск общих признаков и т.д.). Китайские исследователи часто используют данный метод в работе для сопоставления сходств и различий в русском и китайском языках. Необходимым методом исследования делового письма является аналитический. Методы-фавориты – общенаучные, что подчёркивает универсальность в кросс-культурных работах.

Китайская Народная Республика в последние десятилетия набирает экономическое, политическое влияние на мировой арене, становясь одним из лидеров поставок IT-технологий. Данное обстоятельство во многом определяет актуальность исследования китайского языка, посредством которого открываются новые горизонты развития бизнес-коммуникаций для всего мира.

Для написания магистерской работы по данной теме необходимо изучить современные диссертационные работы и научные статьи, выявить и проанализировать используемые авторами методы исследования. Так как китайский язык активно использует заимствованную иноязычную лексику, то наиболее используемым языком заимствования является английский, особенно это заметно в технической сфере. С информационными технологиями связан ещё один лексический пласт – неологизмы, они могут формировать новую терминологию технических стандартов для всевозможных устройств (Powersupplyunit>电力供应单元), мобильных и десктопных приложений по обеспечению здорового образа жизни (bit-walking>比特步行). Китайский язык располагает рядом механизмов освоения и ассимиляции сложной иноязычной терминологии [2, с. 143].

В этой области исследований наиболее известны следующие авторы со своими работами (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Диссертации/ статьи и методы научного исследования

Название диссертации, статьи, работы	Автор/ степень	Методы научного исследования
Лексика китайского	Ли Сыци	комплексная методика исследо-

происхождения в русском языке: функциональный подход	Дисс. канд. филол. наук 10.02.01 КФУ 2020	вания, эмпирический метод, описательный метод, компонентный анализ лексики, словообразовательный анализ производных слов и контекстуальный анализ; лингвистический и количественный методы
Особенности образования и освоения заимствованных слов на русскоязычном и китайскоязычном интернет-форумах	Чжан Кэ. Дисс. канд. филол. наук 10.02.20 РУДН 2020	наблюдение, описание, обобщение, классификация, сопоставление, метод сплошной выборки, сопоставительный метод и метод компонентного анализа, методика лексикографического описания
Структурно-семантический и лингвокультурный аспекты интернет-лексики современного китайского языка	Сбоев А. Н. Дисс. канд. филол. наук 10.02.22 ДФУ 2018	метод количественной обработки данных и статистический метод, методы эмпирического исследования, классификационный метод, метод анализа словарных дефиниций, метод компонентного анализа, дескриптивный метод, метод лингвокультурологического анализа
Словообразовательная и содержательная структура глаголов китайского языка, образованных по атрибутивной модели сложения	Шмарова Ж. В. Дисс. канд. филол. наук 10.02.22 ДГУ 2003	метод сплошной выборки сложных глаголов атрибутивной модели из словарей; метод использования словарных дефиниций при исследовании содержательной стороны слова; метод элементарных статистических подсчетов; анализ, сравнение, сопоставление, синтез
Методы заимствования терминологии в области информационных технологий в китайском языке	Бачурин В. В. Уральский государственный университет путей сообщения Выпуск №10(64), филологические науки	метод компонентного анализа, метод сопоставительного анализа

	октябрь, 2017	
Иноязычная компьютерная терминология в русской и китайской лингвокультурах	<i>Щитова О. Г. Цзэн Шуанишун филология, лингвистика 2015</i>	<i>сопоставительный метод, метод компонентного анализа, метод лингвокультурологического анализа</i>
Обзор тенденций в словообразовании интернет-лексики	<i>Хуэй Тяньган 2010</i>	<i>комплексная методика исследования</i>

Анализ теоретических работ позволяет утверждать, что авторы руководствовались следующими методами при исследовании темы словообразования ИТ-терминологии: компонентный анализ (5), сопоставительный метод (5), количественный метод (2), комплексная методика изучения (2), эмпирический метод (2), метод сплошной выборки (2), метод анализа словарных дефиниций (2), метод лингвокультурологического анализа (2), описательный метод (1), словообразовательный анализ производных слов (1), контекстуальный анализ (1), лингвистический метод (1), метод лексикографического описания (1), статистический метод (1), классификационный метод (1), дескриптивный метод (1).

Самыми распространенными методами являются компонентный анализ и сопоставительный метод. Компонентный анализ представляет собой исследование значимых единиц путём разложения их на мельчайшие смысловые компоненты. В своих работах авторы используют этот метод, так как значение всякой языковой единицы состоит из семантических компонент, то есть сем, а словарный состав языка может быть описан с помощью сравнительно небольшого и при этом ограниченного числа семантических признаков. Для метода сопоставительного анализа характерно выявление общих и специфических черт разных языков, которое осуществляется независимо от их происхождения и на основе их сравнения, поэтому данный метод используется во всех научных работах для сравнения русского и китайского словообразования. Все остальные методы были использованы единично.

Конечно, целеполагание учёного определяет выбор его научного «пути» – исследовательского метода, однако по проторенной дороге идти, без сомнения, легче.

Список литературы

1. Алпатов, В. М. История лингвистических учений / В. М. Алпатов. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Языки славянской культуры, 2005. – 368 с.
2. Горелов, В. И. Лексикология китайского языка / В. И. Горелов – Москва: Просвещение, 1984. – 217с.

3. Готлиб, О. М. Коммерческое письмо: Русско-китайские соответствия: учеб. пособие / О. М. Готлиб; Восточная книга. – Москва: Изд-во Восточная книга, 2012. – 254 с.

4. Кузнецов, И. Н. Деловое письмо: учеб. пособие / И. Н. Кузнецов. – Москва: Изд-во Дашков и К, 2008. – 194 с.

5. Минеев, В. В. Методология и методы научного исследования / В. В. Минеев. – Красноярск, 2014. – 90 с.

6. Сергеева, Е. Н. Понятие концепта и аспекты его изучения в современной лингвистике // Е. Н. Сергеева. Вестник ВЭГУ. – №3(41). – 2009. – С. 7285.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛИНГВИСТИКИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, доцент, Ларькина С.Е.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

Общей тенденцией в современном языкознании является стремление к решению проблем, находящихся на границе между лингвистикой и другими науками. Эколингвистика – одно из новых и перспективных областей в языкознании, сформированное на границе нескольких научных направлений, в том числе социального, философского и психологического. Эколингвистика занимается выявлением закономерностей и правил, общих для экологии и языка. Современному этапу развития человеческого общества свойствен процесс глобализации, в том числе языковой. Исследователи А.Н. Долгенко и М.С. Косырева в своей статье «Language globalization and language globalistics» говорят о том, что английский язык получает огромное распространение по всему миру, в связи с чем получает статус глобального языка, то есть играет исключительную роль в большинстве стран мира и распространяется на все сферы человеческой деятельности: политику, экономику, науку, образование и т. д. [7].

Глобализация английского языка и его влияние на русский язык ставят перед эколингвистикой главную задачу: сохранение национального языка, его особенностей и колорита. Актуальность данной задачи подчеркивается и тем фактом, что, по мнению современных лингвистов (В.В. Белоусов, В.Б. Волкова), престиж русского языка снижается как в самой стране, так и за рубежом. Исследователь В.В. Белоусов подтверждает данный факт, приводя следующие причины:

- 1) негативные изменения в языке на всех уровнях: фонетическом, грамматическом, стилистическом и, особенно, лексическом, что подтверждается огромным количеством неоправданно заимствованной лексики;
- 2) уменьшение научных исследований по проблеме изучения русского языка как средства интернациональной коммуникации;
- 3) резкое сокращение изучающих русский язык (преимущественно в странах СНГ) [2].

Обращаясь к решению задачи сохранения языка, эколингвистика, в первую очередь, должна обратить внимание на проблему снижения его престижа и засорения англицизмами и американизмами. Увеличение заимствованных слов объясняется не только ростом технологий, но и увлечением американской и английской культурой. Возросший интерес к музыке, фильмам, сериалам приводит к естественному заимствованию английской лексики большей частью населения России.

Исследователь В.Б. Волкова подчеркивает тот факт, что появление слов в русском языке, обозначающих новые предметы или понятия, вполне оправданы, в

отличие от появления «дублетных синонимов», которые противоестественны и действительно загрязняют лексический состав языка [3].

Помимо заимствований экология языка занимается проблемами, которые затрагивают язык и его окружение и включают в себя:

- 1) сленг;
- 2) просторечия;
- 3) нецензурную лексику.

Наиболее часто сленг и заимствования используются молодежью и подростками. Чрезмерное использование сленговой и заимствованной лексики не только отражается на языке и загрязняет его, но и влияет на самих людей, потому что используемые слова компенсирует незнание родного языка в их сознании. Желание самоутвердиться в компании при помощи иноязычной или сленговой лексики приводит к безграмотному использованию языка, нарушает культурно-языковую преемственность в развитии социума, обедняет словарный запас, приводит к исчезновению исконно русских слов и выражений, замененных на иностранную лексику. Как отметил А.В. Зеленин, «вместе с проникновением англицизмов и американизмов на национальную языковую почву падают зерна чужой культуры», которые могут «заглушить ростки национального языка» [4].

Еще одной проблемой эколингвистики, смежной с проблемой сохранения языка, является этническая функция языка и ее осмысление. Каждый язык содержит в себе национальное историко-культурное наследие, традиции, опыт, и исчезновение языка приводит к исчезновению индивидуальности народа, его культуры и независимости. Утрата языка или диалекта, по словам Клода Ажежа, «настоящая культурная катастрофа», потому что она приводит к исчезновению и самого этноса [1]. Следовательно, одной из задач эколингвистики является не только сохранение структур и уровней языка, но и всего языка, в целом.

Исследователи В.И. Шаховский и Н.Г. Солодовникова говорят о терапевтической функции языка как о еще одной проблеме, которой занимается эколингвистика [6]. Слово может оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на человека и его состояние, при этом данная функция проявляется не только на бытовом уровне коммуникации, но и на уровне «государство – народ». Оба уровня общения создают эмоциональные коммуникативные ситуации, которые могут наполняться как отрицательной, так и положительной энергией. В связи с этим В.И. Шаховский и Н.Г. Солодовникова выделяют два вида общения с позиции эколингвистики:

- 1) экологичное;
- 2) неэкологичное [6].

Неэкологичное общение подразумевает под собой нанесение обиды словами, оскорбительную лексику, пренебрежение словами или чувствами собеседника, подчеркнуто-негативную вежливость, холодное обращение, переход на «ты» в неподходящих для этого условиях, эгоцентричность (направленность на собственное

«я»), чрезмерная категоричность, уничижительные перебивы собеседника и др. Все перечисленные особенности можно объединить в одно понятие «нехорошая речь».

Экологичная речь – это речь, которая здоровая речь, которая положительно воздействует на собеседника, вызывая позитивные эмоции. Следовательно, эколингвистика занимается проблемой экологичности общения, т. е. использования терапевтических языковых средств, способных сделать коммуникацию приятной и позитивной. Чрезмерное употребление иностранных, сленговых и просторечных слов также влияет на эмоциональный фон общения, так как оказывает разрушающее действие не только на языковую систему, но и на собеседника. Для того чтобы общение было продуктивным, позитивным и здоровьесберегающим, необходимо формировать и развивать коммуникативно-экологическую компетенцию каждой личности, что вызывает необходимость в теоретического обоснования ее важности и разработке дидактических материалов.

Таким образом, основные проблемы эколингвистики в условиях языковой глобализации – это:

- 1) сохранение языковых элементов на разных уровнях: фонетическом, морфологическом, синтаксическом, лексическом;
- 2) сохранение языка как национального достояния и средства передачи социокультурного опыта;
- 3) сохранение языка как национального достояния и средства передачи культурозначимых компонентов [5];
- 4) очищение и защита лексического состава языка от немотивированно заимствованных иностранных слов, а также уменьшение использования просторечий и сленга;
- 5) изучение и применение терапевтической функции языка для обеспечения позитивной и продуктивной коммуникации.

Эколингвистика как новое и перспективное направление языкознания поднимает вопрос о сохранении национальных культурных ценностей через сохранение языка, повышении языковой грамотности среди населения, улучшении продуктивности общения между собеседниками как на бытовом уровне, так и на уровне отношений государства с народом.

Список литературы

1. Ажеж, К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / К. Ажеж. – М.: URSS, 2003. – 304 с.
2. Белоусов, В.В. О состоянии и перспективах функционирования русского языка в межнациональном общении / В.В. Белоусов // Языковые проблемы Российской Федерации и законы о языках. – Москва. – 1994. – С. 41-49.
3. Волкова, В.Б. Проблема сохранения русского языка в условиях глобализации как задача современной эколингвистики / В.Б. Волкова // Традиционные

национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – 2010. – № 1 (3). – С. 56-60.

4. Зеленин, А.В. Англоамериканизмы в русском и некоторых европейских языках / А.В. Зеленин // РЯШ. – 2003. – №5. – С. 94-98.

5. Моисеева, И.Ю. Эколингвистический аспект формирования медиапространства Оренбургского региона: монография / И. Ю. Моисеева, Е. А. Мельникова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Оренбург. гос. ун-т». – Оренбург : ОГУ. – 2018. – 117 с.

6. Шаховский, В.И. Терапевтическая функция языка как проблема эколингвистики / В.И. Шаховский, Н.Г. Солодовникова // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2009. – № 15. – С. 26-34.

7. Dolgenko, A.N., Kosyreva M.S. Language globalization and language globalistics / A.N. Dolgenko, M.S. Kosyreva // SENTENTIA. European Journal of Humanities and Social Sciences. – 2020. – № 2. – С. 39-43.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОБЛЕМАХ АНГЛИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ И СПОСОБАХ ИХ РЕШЕНИЯ

Лаштабова Н.В., канд. филол. наук, Садомская Н.Д., д-р филол. наук

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет»**

Тема детских и подростковых проблем приобретает все большую актуальность в наше время, потому что дети и подростки должны справляться с возрастающими сложностями, встречающимися на их пути – с проблемами в семье и школе, противостоять агрессии, формироваться как личность. В современном мире все больше тем выносятся на обсуждение, больше не принято замалчивать острые темы, общество эмоционально воспринимает существующие проблемы детей. Среди таких тем – буллинг и социальное сиротство. Такие проблемы рассматривают на многих уровнях: в школах создаются группы психологической помощи, существует телефон доверия для детей и подростков, попавших в сложную жизненную ситуацию, в интернете существуют многочисленные сайты, где работают профессиональные психологи, к которым пострадавшие могут обратиться анонимно. Но, к сожалению, проблема далека от разрешения. На занятиях в университете, читая и анализируя произведения современной британской литературы, студенты все чаще обращают внимание на указанные проблемы, сочувствуют героям романов, делятся собственным опытом, предлагают возможные пути выхода из сложных жизненных ситуаций.

В романе «About a Boy» («Мой мальчик», 1998) Н. Хорнби описывает проблемы подростка Маркуса Брюэра, который живет в современном Лондоне. Этот мальчик не такой, как его одноклассники, в силу сложившихся обстоятельств, он слишком рано повзрослел. Он живет с матерью, но читатель понимает, что Фиона скорее находится в мире собственных фантазий. Она арт-терапевт, любит играть на пианино, закрыв глаза, впадает в депрессию из-за разрыва отношений с возлюбленным. Когда Маркус в панике переключает телевизор с канала, где показывают фильм «День сурка», чтобы не напоминать матери о ее попытке самоубийства, Фиону эта ситуация забавляет. С одной стороны – мать не имеет вредных привычек, заботится о мальчике (он опрятно одет, не голоден). С другой стороны, она заставила сына быть вегетарианцем, слушать музыку, которая нравится только ей, ходить на встречи клуба родителей-одиночек. Мальчик не получает поддержки от матери, ведь Фиона заиклена на собственных переживаниях от расставания с бойфрендом.

Маркус Брюэр страдает от буллинга. Его одноклассники смеются над ним,

когда он, задумавшись, начинает напевать мелодию на уроке «He always had a tune in his head, but every now and again, when he was nervous, the tune just sort of slipped out» [4 с.14], они поднимают на смех его внешний вид (немодные башмаки, купленные матерью, прическу, музыкальные предпочтения). От общения с ним отказываются два мальчика, которых он считал друзьями «Marcus, we don't want you hanging around with us any more<...> we never got in any trouble with anyone before we knew you, and now we get this every day» [4 с.30]. Его закидывают камнями, когда он идет из школы в дом Уилла Фримана, чтобы спастись там. Мальчик не жалуется матери на проблему, он знает, что это бесполезно, мать живет в мире собственных переживаний. К счастью, Уилл Фриман узнает о проблеме и помогает мальчику: он отводит его в парикмахерскую, где Маркусу делают модную стрижку, покупает ему модные кроссовки Адидас (их, к сожалению, крадут в школе в первый же день). Самое главное – Уилл учит Маркуса общаться со сверстниками, благодаря чему, мальчик обретает настоящего друга – девочку Элли, подростка-бунтаря, поклонницу Курта Кобейна. Общение с ней помогает Маркусу обрести уверенность в себе, он становится обычным подростком. Б.М. Проскурнин и С. Ачимов, изучая речевой портрет Маркуса и Уилла в романе «About a Boy», пришли к выводам об индивидуальном характере персонажей и о высоком уровне психолого-аналитического мастерства писателя. [1]

Роман «About a Boy» по праву любим подростками и взрослыми по всему миру, по его мотивам снят фильм с участием британского актера Хью Гранта. Этот роман обласкан вниманием британских журналистов и критиков, которые считают его написанным «...in a typically quiet and unassuming way», именно так, как ждет общество, встречая на его страницах таких знакомых персонажей. Помимо этого, книга не раз становилась предметом научных изысканий. У Маркуса много общего с Кэрис, героиней "The Taxi Driver's Daughter". Они оба чувствуют себя лишними в школе, у них нет друзей, у них сложные отношения с отцами, и они больше любят и заботятся о матерях. Из-за проблем с общением они не думают о последствиях своих действий. Эти дети не заботятся о внешнем виде, часто не стригут волосы и носят грязную одежду. Таким образом, они выражают протест своему окружению, родителям и обществу.

В романе «About a Boy» мальчик не сирота, но его отец живет отдельно (в Кембридже), а попытка суицида его матери делает сиротство вероятным. Маркус со страхом следит за состоянием матери после попытки суицида, боится поговорить с ней на эту тему. Его пугает страх одиночества. Лишь в конце романа, когда у семьи появляются друзья, мальчик произносит «You're safer as a kid if everyone's friends». [4 с.276] Теперь он уверен, что его окружают не только родители, но и люди, которые в любой момент придут на помощь.

Дети переживают мощный спектр чувств, часто не могут справиться с ними. Психологизм произведения заключается в многоаспектном, глубоком и подробном изображении человеческих чувств, эмоций и переживаний, связанных с бул-

лингвом и социальным сиротством. Психологи считают, что человек в подростковом возрасте только начинает разбираться в своих эмоциях, в силу психофизиологического состояния часто эмоции выражаются более интенсивно, чем у взрослых людей. Подростку часто сложно понять намеки и осознать значение недомолвок. Вследствие недостатка жизненного опыта молодой человек не всегда понимает чужие эмоции, особенно, если взрослые пытаются их скрыть. Г.С. Спиридонова считает, что эмоциональная сфера ребенка развита сильнее, чем у взрослого, ребенок переживает более сильные эмоции, отсюда возникает агрессия, плач, хлопанье дверей, частые драки среди подростков, конфликты с родителями и учителями [2].

Детям свойственно уметь распознавать не все эмоции. Психологи говорят о радости, страхе, печали, удивлении, гневе, обиде, чувстве вины, ощущении одиночества, чувстве стыда и восторга, то есть, базовых, достаточно простых эмоциях. Эткинд Е.Г. считает, что некоторая редуцированность спектра не позволяет детям понимать и распознавать друг друга и взрослых, из-за чего и появляются конфликты [3]. Несомненно, все люди разные, но говорить о недостаточном умении распознавать эмоции именно по отношению к детям, на наш взгляд, неверно. Во-первых, эмоции развиваются у людей, начиная с самого раннего возраста, еще до формирования речи и их развитие продолжается на протяжении всей жизни. Во-вторых, есть более и менее эмоциональные люди, но именно у подростков интенсивность эмоционального реагирования выше. Следовательно, частотность конфликтов выше именно из-за психофизиологического состояния детей.

В романе «About a Boy» у Маркуса много поводов для отрицательных эмоций: у него нет друзей, его родители развелись, и мать совершала попытку суицида. Мальчик пытается самостоятельно разобраться с накопившимися проблемами, но, в силу возраста и недостатка жизненного опыта у него получается плохо. На помощь Маркусу приходит Уилл Фриман, который помог мальчику разобраться в сложных переживаниях, он объясняет Маркусу, как общаться с одноклассниками, что он не должен отвечать за действия матери. На школьном концерте, когда Маркус, не умеющий петь, решает порадовать мать исполнением песни, которая ей нравится («Killing Me Softly», The Fugees), мальчик рискует стать посмешищем, изгоем, ведь дети знают, что он не умеет петь, к тому же в зале нет пианино, на котором бы мать подыграла, но Маркус не задумывается о последствиях. К счастью, Уилл предполагает последствия для эмоционального и психологического состояния мальчика и поет с ним под гитару.

Иногда Маркус не может логично отреагировать на происходящее, и произносит нечто непонятное для окружающих: «Ow! – Marcus shouted. –Cowabunga! – They both stared at him and he stared back. He had no way of explaining his outburst; he had made the first two noises he could think of. <...>What’s wrong with you? <...> – Nothing, just I don’t know. Wanted to have a shout.» [4 с.116]. Таким образом, Маркус пытается не допустить продолжения обсуждения болезненной для него темы: попытки суицида матери.

Маркус переживает разнообразные чувства, зачастую негативные, но, к счастью, к финалу романа их сменяют положительные эмоции, когда мальчик становится более уверенным в себе: «Sorry. But... I'm OK. Really. I can find people. I'll be alright <...> He was sure that he would be able to cope in ways that they couldn't» [4 с.271]. Главное, что было важно Маркусу для чувства защищенности и уверенности в себя – друзья, люди вокруг, и в финале романа он это получает «You're safer as a kid if every one's friends» [276].

Таким образом, рассмотрев роман, мы пришли к выводу, что буллинг является серьезной причиной для развития внутреннего конфликта литературного персонажа. Этот конфликт может быть разрешен с помощью взрослого друга, помощника, случайно или намеренно привлеченного к решению проблемы. Сиротство в рассмотренном нами тексте не реальное, а социальное. Для того, чтобы преодолеть невзгоды сиротской судьбы, ребенок должен быть незаурядной личностью, стойко противостоять ударам судьбы, преодолевать испытания, принимая помощь, но, в целом, рассчитывая только на себя. Среди переживаний, отраженных в романе, присутствуют как простые, так и сложные эмоции. Они вызваны жизненными обстоятельствами героев, их состоянием здоровья, особенностями взаимодействия с семьей и окружающими людьми.

Список литературы

1. Ачимова, С. Речевой портрет персонажа (на материале романа Ника Хорнби "Мой мальчик") / С. Ачимова, Б. М. Проскурнин // Мировая литература в контексте культуры. – 2007. – № 2. – С. 180-185.
2. Спиридонова, Г. С. О психологизме детской литературы (на примере русской литературной сказки) / Г. С. Спиридонова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2(75). – С. 438-441.
3. Эткинд, Е.Г. «Внутренний человек» и внешняя речь. Очерки психопозитики русской литературы XVIII-XIX веков. Москва: Языки русской литературы, 1999.
4. Hornby, N. About a Boy. UK: Penguin, 2005. – 288 p.

ИЗ НАБЛЮДЕНИЙ НАД СТРУКТУРОЙ СТИХА ПОЭМЫ Н.А.НЕКРАСОВА «КОМУ НА РУСИ ЖИТЬ ХОРОШО»

Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Поэма Н.А.Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» - «народная эпопея нового времени» [4], над которой поэт работал с середины 60-х годов до конца жизни в 1877 году, – по общепринятому на сегодня мнению, является в высшей степени оригинальным произведением, имеющим оригинальную стиховую организацию. Согласно исследованиям П.А.Руднева [11], К.Д.Вишневого [2], С.А.Рейсера [8,9], М.Ю.Лотмана [5], эту поэму следует считать полиметричной и полистрофичной. Но основной массив ее текста (90 %) представляет астрофический белый 3-стопный ямб с непредсказуемым чередованием дактилических и мужских окончаний (клаузул). Особенности стиха данного массива и будут предметом нашего внимания. При его характеристике мы будем обращаться к глубокому пионерскому исследованию С.А. Рейсера [8], сопровождая изложение его итогов необходимыми, на наш взгляд, уточнениями и коррективами.

Прежде, чем приступить к изложению основных наших уточнений, сделаем необходимую оговорку. Исследование С.А. Рейсера выполнено до появления академического издания сочинений Некрасова, по которому работали мы [7]. Поэтому некоторые расхождения в статистических данных могут быть вызваны именно этим обстоятельством.

Согласно данным С.А. Рейсера, основной текст поэмы авторской (Н.А.Некрасова) графикой (пробелами) делится на 669 абзацев, величина которых – в пределах от полустроки до 92 строк, а средняя величина – в пределах 10-11 строк в первых трех частях («Часть первая», «Последыш», «Крестьянка») и 18,1 строки в ее четвертой части («Пир на весь мир»). Считаем совершенно правильной ориентацию ученого на графику и целесообразным вычленение абзацев, сделаем уточнение по поводу его структуры. С.А. Рейсер пишет: «Каждый абзац завершается стихом мужского окончания <...>. Но однострочный абзац может иметь и дактилическое окончание» [8,197]. По нашим данным, дактилическое окончание имеют не только однострочные абзацы. В рассматриваемой поэме 78 абзацев с дактилическим завершением. Это – более десятой части (11,7 %) всех абзацев. Большая часть (41,0 %) с дактилическим завершением – это 1-стишия, на которые указывал С.А. Рейсер, но 11,5 % - это 2-стишия; оставшаяся половина (!) – абзацы разного объема от трех до 23 строк и два абзаца – свыше 40 строк (строки 1820-1870 в «Части первой» и строки 1565-1608 в «Крестьянке»).

Дифференциация материала по частям показывает, что абзацев не с мужским, а с дактилическим завершением практически нет в последней части (в «Пи-

ре» выявлено только единственное 2-стишие такого рода), в остальных трех частях показатель выше среднего. Максимальный показатель абзацев без мужского завершения (17,7 %) – в «Последыше».

Далее возникает вопрос о строении абзаца. С.А. Рейсер (с отсылкой к труду Н.С.Поспелова) предлагает именовать структурную единицу абзаца субабзацем (или субстрофой). В поэме Некрасова абзац, по Рейсеру, состоит из одного или нескольких субабзацев, под которыми ученый имеет в виду группу строк с дактилическим окончанием, обязательно завершающуюся строкой с мужской клаузулой. Мужская клаузула, таким образом, выступает границей субабзаца. Так, например, «Пролог» «Части первой» завершает 3-строчный абзац

Зарок такой поставивши,
Под утро как убитые
Заснули мужики... (V, 15),

состоящий из одного субабзаца в три строки, а широко известное начало поэмы («В каком году – рассчитывай, / В какой земле – угадывай <...>») - V, 5 представляет 16-строчный абзац, в котором четыре субабзаца, объемом - последовательно – в 4, 5, 4, 3 строки. По данным Рейсера, максимальный объем субстрофы в поэме Некрасова 10 строк, но преобладают (76 % текста) 3 и 4-строчные субстрофы.

Субстрофы функционируют, согласно мнению Рейсера и его предшественников, по законам фразовой интонации. Так, К.И.Чуковский писал: «<...> мужские окончания, появляющиеся после неопределенного числа дактилических, замыкают собою каждую фразу» [12]. С.А. Рейсер, придерживаясь подхода Чуковского утверждает, что «субабзац представляет собой замкнутую метрическую, интонационную и семантическую группу <...>» [8]. Эти утверждения также нуждаются в корректировке. Начнем с графического (пунктуационного) сопровождения мужской клаузулы как границы субабзаца. По утверждению стиховеда С.А. Рейсера и следующих за ним историков литературы (см., например, [10, с.34 и др.]), мужское окончание «заключается точкой, многоточием, вопросительным или восклицательным знаком или же близкой к точке – точкой с запятой [8]. Это верно: перечисленные знаки означают интонационную завершенность не только в поэме Некрасова (см. [6, с.190],[3, с.31]). Но к этому перечню следует, на наш взгляд, добавить еще один знак интонационной завершенности мужской строки – двоеточие. Оно в поэме Некрасова, как и во многих русских поэмах его предшественников, оформляет ввод прямой речи («Глядел – умом раскидывал / И молвил наконец: <...>» - V, 7; «Пред каждую иконою / Иона падал ниц: / «Не спорьте! Дело божие. <...>»V. 206), а также часто оформляет предварительное суждение, за которым следует уточняющее перечисление (см., например, в уже упомянутом первом абзаце поэмы из 16 строк мужские строки двух субабзацев, завершающихся двоеточием: «Сошлись семь мужиков: <...>» «Из смежных деревень:»).

Однако, добавление знака интонационной завершенности недостаточно. Выясняется, что в поэме Некрасова мужские строки сопровождаются и знаками,

которые мы ранее [6, с.190] квалифицировали как знаки интонационной незавершенности строфы. Это – тире («Мужик что бык: втемяшится / В башку какая **блажь** - / Колом ее оттудова / Не выбьешь <...>» -V, 5; «Как эта печь накалится / Да свечка нагорит - / Так тут устой! <...>»V, 181); запятая («И бабы, что протискались / Поближе к господам, / Креститься тоже начали.» - V,110; «Народу тьма! / Там белые / Рубахи баб, да пестрые / Рубахи мужиков, / Да голоса, да звяканье <...>» - V, 85); запятая и тире («Под этими под соснами / Закопана коробочка. / Добудьте вы ее, - / Коробка та волшебная <...>» - V, 12; «И точно: поверх барщины, / Холста, яиц и живности, / Всего, что на помещика / Сбиралось искони, - / Гостинцы добровольные / Крестьяне нам несли!» - V, 78). Перечисленные знаки (тире, запятые, запятая и тире) появляются в мужских строках сравнительных оборотов, придаточных предложений, распространенных однородных членов и других синтаксических единиц. Оказалось, что подобные строки могут появиться не только в конце фразы, но и в середине, и даже в ее начале:

Высоко на возу
Сидит солдат Овсянников,
Верст на двадцать в окружности
Знакомый мужикам,
И рядом с ним Устиночка,
Сироточка – племянница,
Поддержка старика. V, 218

В процитированном тексте – одно предложение из восьми строк, среди которых три имеют мужские клаузулы и только одна клаузула (последней строки) маркирует конец фразы.

Но самым примечательным является факт, что строки с мужским окончанием в ряде случаев вообще не сопровождаются никаким знаком пунктуации – при обычном развертывании высказывания: «Его послушать надо бы, / Однако вахлаки / Так обозлились, не дали / Игнатью слова вымолвить <...>» (V, 200), «<...> Губернаторша! – Ответил мне Мака**р** / И бросился на лестницу.» (V, 181), «И улета пеночка / С своим родимым птенчиком, / А мужики гуськом / К дороге потянулись <...>» (V, 14). Кроме того, выяснилось, что в поэме есть случаи, когда в одной относительно небольшой фразе – несколько мужских строк и они имеют разное пунктуационное сопровождение:

Так с бородой козел
Гулял по свету ранее,
Чем праотец Адам,
А дураком считается
И по сей час козел!.. (V, 26)

В процитированном тексте три мужских клаузулы и только одна из них (последняя) соответствует тезису наших предшественников, что мужские окончания заканчивают каждую фразу.

Наконец, в строках с мужской клаузулой мы выявили явление стихотворного переноса (enjambement):

Достали ту коробочку,
Открыли – и нашли
Ту скатерть самобранную! (V, 14).

При этом мужские клаузулы появляются не только в переносах типа contre-rejet (как в приведенном примере), самом популярном типе в донекрасовской поэзии и у Некрасова, а в частотном, по данным Г.А. Бокушевой [1, с.23], в «Кому на Руси жить хорошо» типе rejet

- В Кузьминское скачу
За становым. Оказия <...> - V, 39

ив типе double-rejet:

Как будто все попряталось,
Повымерло! Куда
Ни едешь, попадаются
Одни крестьяне пьяные... V, 80

Последний из приведенных примеров особенно впечатляет силой разрыва устойчивого словосочетания.

Подкрепим наши наблюдения и выводы статистическими данными. В массиве 3-стопного ямба поэмы Некрасова мужские клаузулы составляют 27,5 %, то есть более четверти строк. Если разделить «мужские» строки на две группы – 1) со знаками интонационной завершенности и 2) со знаками интонационной незавершенности и совсем без знакового сопровождения, то соотношение этих групп будет 88,8 % и 11,2 %. Превалирование строк первой группы предсказуемо; соответствует той роли, которая традиционно некрасоведами отводится мужским клаузулам. Заметная доля интонационно незавершенных строк с мужскими клаузулами впечатляет.

Итогом наших подсчетов и наблюдений является вывод о том, что за определением стихотворной формы основного массива текста поэмы «Кому на Руси жить хорошо» как 3-стопного ямба с дактилическими клаузулами, сменяющимися мужскими, таится отсутствие твердых схем, обнаруживается ярко выраженное разнообразие приемов на самых разных уровнях текста.

Список литературы

1 Бокушева Г.А. Стихотворный перенос (на материале поэзии Н.А. Некрасова) / Г.А. Бокушева / автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2001. – 28с.

2 Вишневский К.Д. Метрика Некрасова и ее жанрово-экспрессивная характеристика / К.Д. Вишневский // Проблемы жанрового развития в русской литературе XIX века. – Рязань, 1972. – С. 242-254.

3 Гаспаров М.Л. Строфика нестрофического ямба в русской поэзии XIX в. /

- М.Л.Гаспаров // Проблемы стиховедения. – Ереван: ЕГУ, 1976. – С.9-40.
- 4 Илюшин А.А. Поэзия Некрасова / А.А.Илюшин / 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 75с.
- 5 Лотман М.Ю. Русский стих. Семантика стихотворного метра в русской поэзии второй половины XIX века: (А.А.Фет и Н.А.Некрасов) / М.Ю.Лотман // *Slowianska Metryka Porownaweza III Semantyka form wierszowych.* –Wroclaw, 1988. – S. 105-143.
- 6 Матяш С.А. Стихотворный перенос (enjambement) в русской поэзии: очерки теории и истории / С.А.Матяш. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2017. – 464с.
- 7 Некрасов Н.А. Полное собрание сочинений и писем: в 15-ти томах / Н.А.Некрасов. Т.5. Л.: Наука, 1982 - 686с. Текст поэмы цитируется по этому изданию.
- 8 Рейсер С.А. Строфа в поэме Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» / С.А.Рейсер // *Русская советская поэзия и стиховедение: материалы межвуз. конф.* – М.: МОПИ им. Н.К.Крупской, 1969. – С.192-206.
- 9 Рейсер С.А. Трехстопный ямб поэмы «Кому на Руси жить хорошо» // *Некрасов и русская литература / С.А.Рейсер.* Вып. 38. – Кострома. 1974. – 1974. – С. 89- 124.
- 10 Розанова Л.А. Поэма Н.А.Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»: комментарий / Л.А.Розанова. – Л.: Просвещение 1970. – 320с.
- 11 Руднев П.А. Метрический репертуар Некрасова // *Труды по русской и славянской филологии / П.А.Руднев / Тартуский гос. университет,* 1976. Вып. 358. Т. XXIV: литературоведение. – С. 93-121.
- 12 Чуковский К.И. Мастерство Некрасова / Корней Чуковский. – М.: ГИХЛ, 1952. – 543с.

О СТРУКТУРЕ СТИХОТВОРНЫХ ПЕРЕНОСОВ (ENJAMBEMENTS) В ПОЭМЕ Н.А.НЕКРАСОВА «КОМУ НА РУСИ ЖИТЬ ХОРОШО»

Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Стихотворные переносы (enjambements) поэмы Н.А.Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» были обследованы нашей ученицей, ныне покойной, Г.А.Бокушевой. Результаты обследования были изложены в специальной главе кандидатской диссертации, посвященной переносам Н.А.Некрасова [1,2], и в последующей публикации [3]. Г.А.Бокушева установила частотность переносов поэмы и проанализировала два структурных признака: типы переносов (соотношение rejet: contre-rejet: double-rejet), набор и частотность синтаксических связей по вертикали. Другие параметры анализа структуры переносов – окончания (клаузулы) верхней строки, словоразделы перенесенной части в нижней строке – были ею обозначены, но остались не реализованными. Между тем, особенность структуры переносов в названных аспектах чрезвычайно интересна, поскольку русский стихотворный эпос до Некрасова был преимущественно с чередованием мужских и женских клаузул (об этом см. в нашей работе [4]), а поэма «Кому на Руси жить хорошо» написана, как известно, белым 3-стопным ямбом с непредсказуемым чередованием дактилических и мужских клаузул. Ввиду этого обстоятельства в предлагаемой статье ставится цель проанализировать клаузулы верхних строк в переносах поэмы с последующей дифференциацией результатов по частям поэмы и по типам enjambement.

Приступая к изложению результатов исследования в соответствии с поставленной целью, оговорим два момента. Первый. Исследование выполнено по тексту поэмы в академическом издании Н.А.Некрасова [5]. Второй. Анализируются переносы только основного корпуса поэмы (90 % текста), написанного белым астрофическим 3-стопным ямбом (инометрические вставки в данной работе не рассматриваются).

В поэме «Кому на Руси жить хорошо» относительно высокий показатель переносов (8,7 %, по данным Г.А.Бокушевой), что неожиданно для произведения с общепризнанной некрасоведами фольклорной основой, а фольклор не знает переносов. Поскольку 3-стопным ямбом текст поэмы имеет все известные дактилические окончания, непредсказуемо сменяемые мужскими, в переносах поэмы полностью отсутствуют женские клаузулы. Но могут ли быть мужские? Согласно традиционному представлению, восходящему к К.И.Чуковскому, мужских клаузул в верхней строке переноса быть не должно. Наше исследование, помещенное в корпус настоящего издания, показало, что в поэме 11,2 % интонационно незавершенных строк с мужской клаузулой и в 37 случаях в строках с мужской клаузулой

появляется перенос всех трех типов. Число 37 означает, что это 5,6 % от всех переносов и 1,65 % от всех строк с мужскими окончаниями. Как видим, показатель мужских клаузул скромный, но и он говорит о богатстве интонаций поэмы, свободе от умозрительных схем. Мужские клаузулы в двух третях случаев (62,2 %) функционируют в типе *contre-rejet*. Этот показатель особенно красноречив в главе «Крестьянка», где в *enjambement* 75% мужских клаузул

Теперь как виноватая,
Стою перед соседями:
Простите! Я была
Спесива, непоклончива (с.173)

Тип *rejet*, который по частотности в поэме практически догоняет *contre-rejet*, напротив, мужских клаузул избегает: выявлено всего три случая (по одному в каждой части, кроме «Крестьянки»). Пример:

Над Волгой чайки носятся
Гуляют кулики
По отмели. А по лугу<...> (с.84)

Тип *double-rejet* более охотно выступает с мужской клаузулой в верхней строке (29,7 %, а в «Части первой» этого типа больше половины)

Потупился, задумался,
В тележке сидя, поп
И молвил: - Православные! (с.19)

Чаще всего мужские клаузулы в *contre-rejet* появляются вслед за типом *rejet* с дактилической клаузулой

Как ссоры деревенские
Выходят? К муженьку
Сестра гостить приехала... (с.138)

Приведенная выше статистика показывает, что подавляющее большинство переносов «Кому на Руси жить хорошо» имеют дактилические клаузулы. В свое время К.И.Чуковский уделил много внимания дактилическим клаузулам поэзии Некрасова: сопоставлял их с дактилическими клаузулами фольклорных текстов, демонстрировал лексические и морфологические способы дактилизации текста Некрасовым [7, с.263-498]. К.И.Чуковский, считавший, что для Некрасова переносы вообще не характерны, не рассматривал дактилические окончания в качестве клаузул верхних строк *enjambement*, не применял статистического метода. Для статистического анализа разнообразных по составу клаузул переносов Некрасова мы решили воспользоваться классификацией, которую предлагает исследователь английского стиха М.Г.Тарлинская [6, с.22-23]. Получаем следующую картину. Дактилические окончания в поэме простые и составные. Первые образованы многосложными словами (рассчитывай, угадывай, дороженька и т.п.). вторые могут быть двух видов: составными легкими, образованные односложными клитиками («Глазами мерял: - Вижу я / Вы тоже люди странные <...>» с.91) или двусложными

ми клитиками («Доволен Клим. Нашел-таки / По нраву должность / <...>») и составными тяжелыми, образованными потенциально ударными двусложными словами («Был случай и Ермил-мужик / Свихнулся: <...>», с.63). Подсчеты показали, что большинство дактилических окончаний – простые, образованные многосложными словами с ударением на третьем слоге с конца. Суммарный показатель составных - 9,1 %. При этом обнаруживается явная тенденция к увеличению составных: минимальный показатель – 5,3 % - в «Части первой», далее идет последовательное увеличение: 8,9 % - в «Последыше», 10,5 % - в «Крестьянке», 11,4 % в «Пире на весь мир». Эти данные говорят о том, что по мере работы над поэмой Некрасов все активнее применял составные дактилические клаузулы.

Дифференциация данных по типам показывает неожиданную для нас картину: более двух третей (68,9 %) переносов с составными дактилическими окончаниями представляют тип *contre-rejet*. Аналогичный показатель выше среднего в «Части первой» (77,8 %) и «Последыше» (84,6 %). Получается, что в типе *contre-rejet*, где чаще, чем в других типах, были строки с мужскими окончаниями, чаще и составные дактилические клаузулы. Как видим, в самом архаическом в русской поэзии типе Некрасов применяет более редкие ритмические ходы. Не менее любопытно, что второе место по количеству составных дактилических клаузул (22,9 %) занимает не тип *rejet* (второй лидер), а тип *double-rejet*, занимающий третье место в типологии переносов: типа *rejet* в два раза больше типа *double-rejet*, но составных окончаний в *rejet* в три раза меньше. Выясняется та же тенденция, что и при анализе мужских окончаний: в типе *rejet* главный акцент, очевидно, делается не на оставленной, а на перенесенной части фразы.

Теперь о классификации составных дактилических окончаний. Они преимущественно легкие. На долю тяжелых приходится 11,5 % (от всех составных). В качестве слов, создающих утяжеление дактилических клаузул выступают существительные: *мужик* (см. пример выше); *душу* («Такой был крик, что за душу / Хватил – чуть не упала я – с.174); *словом* («Ходить далеко за словом / Не надо<...>», с.195); *двору* («Бренчат ключами, по двору / Похаживает барином», с.202); глаголы: *дали* («Так обозлились, не дали / Игнатью слова вымолвить», с.200); *идти* (см. пример выше); наречие: *опять* («А внучку жаль! – Пошел опять / Про внучку! <...>», с.33). Приведенный перечень практически исчерпывает список тяжелых составляющих дактилические клаузулы в переносах поэмы «Кому на Руси жить хорошо».

Легкие составные, попавшие в перенос, образуются с помощью односложных и двусложных местоимений (я, мы, его, вас, сам-то, тебя) и частиц разного значения (же, ка, то, ли, бы,нибудь). Среди местоимений самое частотное личное местоимение первого лица единственного числа «я» («Глазами мерял: - Вижу я, / Вы тоже люди странные!», с.91). Этот факт объясняется обилием диалогов в поэме, множеством говорящих лиц. Среди частиц самые частотные в переносах – выразительная *частица* «то» («Облает: и лентяи-то / И лежебоки мы!», с.99) и ча-

стица «ли» - вопросительная («Ну, веско: А не будет ли / Носиться с этим счастьем / Под старость тяжело?», с.51) и *усилительно-выделительная* («<...>Приравняем ли / К побоищу базарному / Войну под Севастополем...», с.223). В целом можно сказать, что подобные частицы создают и усиливают народно-поэтический колорит произведения о народной жизни. Повторяющиеся сочетания морфологических единиц образуют своего рода типично некрасовские **формульные переносы** (о формульных переносах в русской поэзии см. в нашей работе [8]). Так сочетания и **(не) надо бы** встретилось в переносах поэмы трижды: 1) в «Части первой»: «Гневил, грозил, инадо бы / Громам греметь оттудова», с. 44); 2) в «Последыше»: «А кто сплосал, и надо бы / Того тащить к помещику <...>», с.112); 3) в «Крестьянке»: «Сам царь случись: не надо бы / Ладнее *говорить!*», с.16.

В заключение нашего рассмотрения структуры переносов поэмы «Кому на Руси жить хорошо» по одному параметру – клаузуле верхней строки – выразим надежду, что этот аспект анализа показывает мастерство Некрасова-стихотворца в новом ракурсе.

Список литературы

1. Бокушева Г.А. Стихотворный перенос (на материале поэзии Н.А.Некрасова) / Г.А.Бокушева / автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2001. – 28с.
2. Бокушева Г.А. Стихотворный перенос (на материале поэзии Н.А.Некрасова) / Г.А.Бокушева / дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2001. – 158с.
3. Бокушева Г.А. Стихотворный перенос в поэме Н.А.Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» (на материале поэзии Н.А.Некрасова) / Г.А.Бокушева / Электронный ресурс.Режим доступа:http://www.rusnauka.com/ESPR_2006/Philologia.htm
4. Матяш С.А. Стихотворный перенос (enjambement) в русской поэзии: очерки теории и истории / С.А.Матяш. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2017. – 464с.
5. Некрасов Н.А. Полное собрание сочинений и писем: в 15-ти томах / Н.А.Некрасов. Т.5. Л.: Наука, 1982 - 686с. Текст поэмы цитируется по этому изданию.
6. Тарлинская М.Г. Шекспир и вокруг него: стихосложение английской драмы / Марина Тарлинская. – СПб.: Наука, 2018. – 279с.
7. Чуковский К.И. Мастерство Некрасова / Корней Чуковский. – М.: ГИХЛ, 1952. – 543с.
8. Matyash S.A. Rhythmical-Syntactic Formulas among Enjambements in Russian Narrative Poems / Svetlana Matyash // Quantitative Approaches to Versification, Institute of Czech Literature of the Czech Academy of Sciences, Prague, 2019. – P.143-152.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ МЕДИАПРОСТРАНСТВА ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ

Мельникова Е.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

В современном медиатизированном мире все процессы, происходящие в поликультурном регионе, так или иначе, находят свое отражение в медиапространстве. Так, Н. Б. Зазаева делает акцент на том, что средства массовых коммуникаций в современном мире, определяя контекст, направленность восприятия информации, межкультурные коды, влияют не только на общественное мнение, но и на представления отдельного индивида в области межкультурных взаимодействий [5].

Языковая система, являясь наиболее важной среди различных семиотических систем, фиксирует, хранит и передает культурную информацию, выражает концептуальные представления человека об устройстве мира, выражает эмоциональные реакции и системы социальных оценок по отношению к предметному миру, к духовной и поведенческой сфере в жизни человека [2, с. 7].

Теоретической базой для исследования медиатекста как транслятора общей культурозначимой информации и национальных языков и культур служит концепция культурологического контекста, разработанная Т. Г. Добросклонской [3]. Вслед за ученым мы признаем текст как вербально-знаковую символизацию культуры.

В соответствии с данной концепцией насыщенность медиатекста «культурозначимой информацией позволяет рассматривать его как объемное многомерное явление, развертывающееся не только в вербальной линейной плоскости, но характеризующееся глубиной и многоуровневой структурой». Культурозначимая информация выражается в медиатексте как в открытой, эксплицитной, форме, так и в имплицитной форме. Т. Г. Добросклонская вводит в научный оборот медиалингвистики термин «культурологический контекст», аргументируя свой выбор наличием опыта применения слова «контекст» для обозначения способов представления информации в тексте. Ученый объясняет применение прилагательного «культурологический», основываясь на том, что сочетание с прилагательным «культурологический» подчеркивает оформленность культуроспецифического знания.

Культурологический контекст, по определению Т. Г. Добросклонской, – это «структурированная по уровням совокупность всех содержащихся в тексте культурозначимых сведений» [3]

В соответствии с данной концепцией, предполагается выделение 4 уровней культурологического контекста: 1) денотативного, когда культурозначимые све-

дения выражены в прямой эксплицитной форме; 2) коннотативного, на котором культуроспецифичная информация содержится в экспрессивно-эмоционально-оценочных коннотациях; 3) ассоциативного, когда культуроспецифичные компоненты представлены в ассоциативных связях лексических и фразеологических единиц; 4) метафорического, который объединяет культуроспецифичные сведения, отраженные в метафорах, сравнениях, образах, присущих тому или иному языковому коллективу.

Материалом исследования послужили: 1) 326 текстов интернет портала Orenday из рубрики «Культура» за период с 2017 по 2020 год; 2) 413 текстов интернет портала RIA56.ru. из рубрики «Культура» за период с 2017 по 2020 год.

Выбор Оренбургской области в качестве объекта исследования обусловлен ее исторически сложившимся поликультурным укладом, характеризующимся существованием людей разных национальностей и вероисповеданий на одной территории [6].

По содержанию все новостные медиатексты из рубрики «Культура» интернет порталов разделены на 14 тематических групп с условными названиями. Под тематической группой в работе понимается «совокупность слов разных частей речи по их сопряженности с одной темой на основе экстралингвистических параметров» [4, с. 401]. При выделении тематических групп наименований существенным является тот факт, что, отображая те или иные явления действительности, слова в языке связаны между собой, как и взаимосвязаны отображаемые ими явления самой действительности [8, с. 9].

Выделены следующие тематические группы:

1) музей – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию об учреждениях, занимающихся собиранием, изучением, хранением и экспонированием памятников естественной истории, материальной и духовной культуры, а также просветительской и популяризаторской деятельностью» [1];

2) религия – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию о различных верованиях и обрядах, имеющих объектом Бога или многих богов, а также о днях, посвященных памяти какого-нибудь религиозного события или святого (церк.) [1];

3) концерт – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию о публичных исполнениях музыкальных, эстрадных, балетных и т.п. произведений и номеров, о деятельности исполнителей этих произведений [1];

4) театр – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию об искусстве представления чего-нибудь в лицах, осуществляемом в виде публичного зрелища, а также о зданиях, в котором устраиваются представления, спектакли [1];

5) кинофильм – тематическая группа, объединяющая новостные медиатек-

сты, вербализующие информацию о произведении кинематографии, предназначенном для демонстрации на экране, а также о кинотеатре, как общественном здании, оборудованном для показа фильмов [1];

6) памятник – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию об «объектах, являющихся частью культурного наследия, а также о произведениях искусства, созданных для увековечения памяти об определенных событиях и людях» [1];

7) праздник – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию о «днях торжества и мероприятиях в память какого-нибудь выдающегося исторического, гражданского события, отмечаемых публичными собраниями, парадами, демонстрациями» [1], а также о национальных праздниках поликультурного Оренбуржья;

8) выставка – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию о различных показах достижений в области культуры и искусства [1];

9) история – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию о фактах и событиях, относящихся к прошедшей жизни человечества, к традициям, а также об устных преданиях, об историческом или вымышленном лице, событии и т.п. [1];

10) известный человек – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию о людях, родившихся или проживающих в Оренбургской области, которые достигли успеха в своей области и стали широко известными среди самых разных слоёв населения;

11) конкурс – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию о соревновании, соискательстве в области культуры с целью выделить наиболее выдающихся деятелей;

12) библиотека – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию об учреждениях, организующих комплектование, хранение, общественное пользование произведений письменной культуры и печати, а также о выходе новых книг;

13) язык – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию о полиязычии, национальных языках;

14) проблема – тематическая группа, объединяющая новостные медиатексты, вербализующие информацию о теоретическом или практическом вопросе в области культуры, требующем разрешения, либо о задаче, подлежащей исследованию.

Приведем примеры тематических групп и составляющих их единиц.

Музей На хранение в Оренбуржье передадут четыре раритетные книги и крест «Распятие Христово».
Музей ИЗО представит оренбургскую пуховую ёлку с дизай-

	нерскими игрушками. Оренбургский музей ИЗО представит редкую коллекцию западноевропейской гравюры.
Религия	Православные Оренбуржья отмечают День Казанской иконы Божией матери. В Оренбург привезут чудотворную икону «Знамение» из США.
Концерт	Оренбургские вокалисты выступили в Кремле. Билеты на концерт The Rasmus в Оренбурге поступили в продажу. В Оренбурге выступит лучший балалаечник мира Алексей Архиповский. Музыканты группы ENIGMA представят в Оренбурге шоу перевоплощений.
Театр	В Оренбурге покажут «Синюю птицу» театра «Версия». Театр кукол «Пьеро» подарит оренбуржцам премьеру и гастроль театра из Санкт-Петербурга. Оренбургская музкомедия готовит новогодний мюзикл «Иван да Марья» на музыку Кима Брейтбурга. Оренбургский театр имени Файзи представит зрителям азербайджанскую комедию.
Кинофильм	Ни один сфинкс не пострадал: оренбуржцы раньше других посмотрели «Трёх богатырей». «Ёлки», «Три богатыря» и непреодолимый зов джунглей.
Памятник	Народное единство и гордость за Героя: в Оренбурге открыли памятник Александру Прохоренко.
Праздник	В Оренбурге открывается памятник Александру Прохоренко. В Оренбурге 2500 детей посетили Губернаторскую елку. В поселке Дубенский открылся новый дом культуры. Жители Степного отметили День молодежи концертом во дворе.
Выставка	Оренбуржцам представили паутинку рекордных размеров. Бесконечная любовь. В Оренбурге открылась выставка фотографа Вугара Мамедзаде.
История	Красные и белые. В Орске в одном кургане похоронены соперники времен Гражданской войны. В Оренбурге покажут оружие и доспехи Древней Руси.
Известный человек	В Оренбурге пройдет вечер памяти Николая Корсунова.
Конкурс	Орская школьница покорила телезрителей на финале «Синей птицы».

В Оренбурге наградили победителей конкурса «Рисуем по-
двиг»

Участница «Большой оперы» Мария Буйносова: С удовольствием бы пела в Оренбурге чаще.

Библиотека Библиотека имени Крупской раскроет тайную жизнь домашних животных.

Оренбургские корни Марины Влади и тайны старого города.

Библиотеки Оренбуржья подключат к Wi-Fi.

Язык «Тотальный диктант» в Оренбурге прочтет телеведущая Светлана Губернская.

Проблема Без простора для творчества: воспитанники Нежинской школы искусств могут оказаться на улице.

Совокупность культурозначимых сведений тематических групп (далее принято сокращение – ТГ) составляет культурологический контекст медиапространства поликультурного региона.

Для определения ядерных и периферийных ТГ медиапространства проведем подсчет средней относительной частоты каждой ТГ за период с 2017 по 2020 год по формуле (1).

Средняя относительная частота реакций высчитывается по формуле:

$$CpOЧТГ = \frac{OЧТГ1 + OЧТГ2 + OЧТГ3 + OЧТГ4}{4} \quad (1)$$

где $CpOЧТГ$ – средняя относительная частота реакции;

$OЧТГ1$ – относительная частота ТГ в 2017 году;

$OЧТГ2$ – относительная частота ТГ в 2018 году;

$OЧТГ3$ – относительная частота ТГ в 2019 году;

$OЧТГ4$ – относительная частота ТГ в 2020 году;

4 – количество анализируемых календарных годов.

Результаты подсчета отражены на рисунке (см. рис. 1).

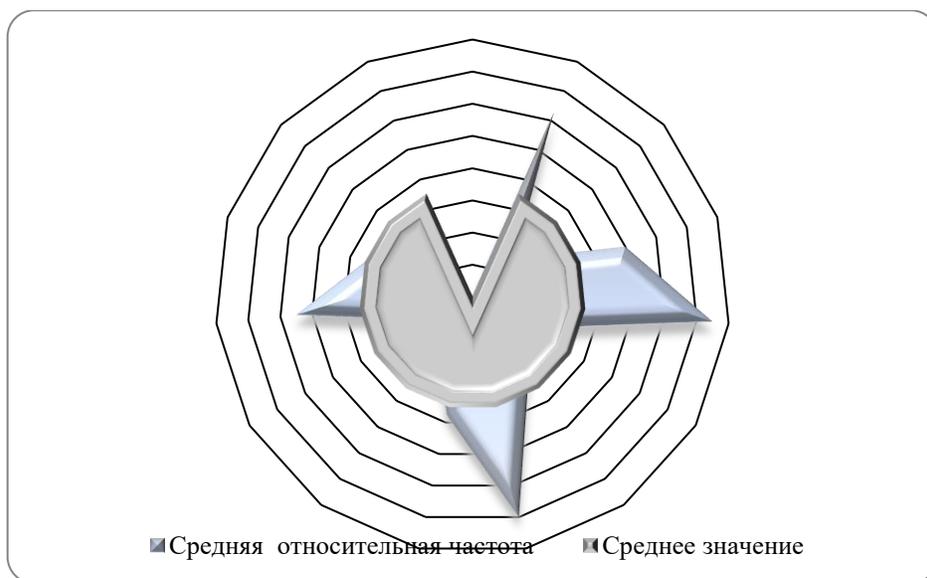


Рис. 1 – Средняя относительная частота ТГ за период с 2017 по 2020 год

Как видно на рисунке, за границу среднего значения выходят 7 ядерных ТГ, формирующих медиапространство поликультурного региона (в скобках указана относительная частота ТГ): Музей (0,15), Праздник (0,14), Театр (0,13), Конкурс (0,11), Концерт (0,1), Выставка (0,075), Библиотека (0,07).

Таким образом, ядро структуры медиапространства поликультурного региона составляют тематические группы Музей (0,15), Праздник (0,14), Театр (0,13), Конкурс (0,11), Концерт (0,1), Выставка (0,075), Библиотека (0,07).

Периферию структуры образуют 7 тематических групп, находящихся в зоне среднего значения: Религия (0,035), Кинофильм (0,04), Памятник (0,06), История (0,037), Известный человек (0,03), Язык (0,005), Проблема (0,023).

Культурозначимые сведения репрезентируются в медиапространстве посредством лексических экспликативов. В нашей работе мы оперируем термином «лексические экспликативы», предложенным Т. Н. Москвитиной: «лексические экспликативы – это слова, которые маркируют тему текста и служат некими опорными точками для ее понимания» [7].

Приведем примеры лексических экспликативов наиболее частотных групп.

Музей 1) лексические экспликативы предметов, выставляемых для всеобщего обозрения; предметы, выставляемые для всеобщего обозрения: «В Оренбурге хранится знаменитый халат отца Бориса Пастернака», «В Оренбуржье будут бережно хранить собрание сочинений Генриха Гейне и крест «Распятие Христова»»; 2) лексические экспликативы названий исторических зданий: «В Оренбурге запланирован глобальный ремонт музея Гагариных»; «Здание «летки», в которой учился Гагарин, перешло в собственность Оренбуржья»; «Музей Черномырдина в Оренбуржье принял первых посетителей».

Праздник: 1) лексические экспликативы календарного праздника: «В Оренбурге 2500 детей посетили Губернаторскую елку»; «Масленицу в Оренбурге отме-

тят на 6 площадках»; «Блины, чучело, огонь: в Оренбурге *проводили зиму*»; 2) лексические экспликативы государственного праздника: «Оренбуржцы отметят *День народного единства* праздничным концертом»; «Жители Степного отметили *День молодежи* концертом во дворе»; «Оренбуржье отмечает *День космонавтики*»; 3) лексические экспликативы праздника национальных культур: «В Национальной деревне пройдет *фестиваль башкирской культуры*»; «*Праздник казахской культуры «Под одним шаныраком»* впервые прошел в Оренбурге»; 4) лексические экспликативы фестиваля народного творчества: «*На международном форуме в Оренбурге* показали сотни мгновений Евразии»; «В Оренбуржье пройдет *фестиваль «Обильный край, благословенный»*».

Театр: 1) лексические экспликативы информации о спектаклях оренбургских театров: «*Оренбургская музкомедия* готовит *новогодний мюзикл «Иван да Марья»* на музыку Кима Брейтбурга»; «*Поверить в чудо – это главное. В Оренбургском драмтеатре* сыграли «*Продавца дождя*»»; «*«Три поросенка»* откроют новый сезон в *Оренбургском театре кукол*»; 2) лексические экспликативы информации о гастрольях приглашенных театров: «*Омский театр кукол* покажет на «Оренбургском арбузнике» «*бумажную сказку*»; «*Новосибирский театр кукол* впервые приехал в Оренбург *с обменными гастрольями*»; «На зимних каникулах к юным оренбуржцам придет *театр кукол из Петербурга*»; 3) лексические экспликативы информации о гастрольях оренбургских театров по Оренбургской области: «В *Ташле* с аншлагом прошел спектакль «*Шесть блюд из одной курицы*»»; «*Областной театр кукол* гастрوليрует по *Западному Оренбуржью* в предновогодние дни»; «*Артисты Оренбургского татарского драмтеатра* показали спектакли *ташлинцам*».

Конкурс: 1) лексические экспликативы вида конкурса: «*Международный фотоконкурс «Моя Евразия»* стартует в сентябре»; «*Семья священника из Илекского района* стала лауреатом *Всероссийского конкурса*»; «Оренбургский Музей Черномырдина победил во *Всероссийском конкурсе проектов*»; 2) лексические экспликативы информации об участниках конкурса: «*Оренбуржец* стал лауреатом фотоконкурса «*Дикая природа России 2017*»; «*Оренбуржец* представит Россию на международном музыкальном конкурсе в Бельгии».

Библиотека: 1) лексические экспликативы информации о показах фильмов: «В библиотеке им. *Крупской* покажут фильм польского режиссера»; «*«Ночь кино-2019»* в Оренбурге собрала тысячи зрителей»; 2) лексические экспликативы информации о презентации книг: «Оренбургское издательство *выпустило книгу о храмах области*»; «В Москве презентуют книгу об «*оренбургском Самсоне*»; «Книга архитектора Станислава Смирнова «*50 жемчужин Оренбурга*» вышла в свет»; 3) лексические экспликативы информации об образовательных мероприятиях: «Оренбуржцы узнают больше о *памятных местах родного города*»; «Оренбуржцев приглашают на *День рождения Александра Пушкина*»; «*Библионочь-онлайн* в Оренбуржье собрала 31 тыс. посетителей».

Таким образом, анализ культурологического контекста Оренбургской области позволил сделать следующий вывод. Медиапространство сформировано ядерными ТГ, лексические экспликативы которых передают информацию: о мероприятиях, проводимых оренбургскими библиотеками, музеями; о государственных, городских, национальных праздниках и фестивалях национальных культур и народного творчества; о спектаклях оренбургских государственных и национальных театров, гастролях приглашенных театров; о всероссийских, международных, областных конкурсах; о выставках достижений творческих людей из Оренбургской области, других городов и стран.

Медиапространство сформировано периферийными ТГ, лексические экспликативы которых передают информацию: о компонентах культуры, об исторических сооружениях; о событиях в административном центре и о событиях в других муниципальных образованиях Оренбургского региона; о различных верованиях и обрядах, а также о языковом многообразии.

Медиапространство характеризуется высокой частотностью тематических групп, объединяющих медиатексты, вербализующие информацию о выставочной деятельности, посвященной традиционно-бытовому укладу жизни человека, о национальных праздниках и фестивалях, о выступлениях приглашенных хореографических ансамблей и оренбургских музыкантов.

Список литературы

1 Большая советская энциклопедия.—URL: <https://gufo.me/dict/bse/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C>.

2 Бухонкина, А. С. Типы асимметрии культурем (на материале французского и русского языков): автореф. дис. . д-ра филол. наук : 10.02.20 / А. С. Бухонкина. – Волгоград, 2002. – 25 с.

3 Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь: учебное пособие / Т. Г. Добросклонская. – Флинта; Наука, 2008. – 264 с.

4 Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

5 Зазаева, Н. Б. Роль СМИ в формировании межэтнической толерантности в современной России / Н. Б. Зазаева // Вестник ПАГС. – 2013. – №5 (38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-smi-v-formirovanii-mezhetnicheskoy-tolerantnosti-v-sovremennoy-rossii>.

6 Моисеева, И. Ю. Эколингвистический аспект формирования медиапространства Оренбургского региона: монография / И. Ю. Моисеева, Е. А. Мельникова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Оренбург. гос. ун-т». – Оренбург : ОГУ. – 2018. – 117 с.

7 Москвитина, Т. Н. Ключевые слова и их функции в научном тексте / Т. Н. Москвитина // Вестник ЮУрГГПУ. – 2009. – №11-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-slova-i-ih-funktsii-v-nauchnom-tekste>.

8 Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д. Н. Шмелев. – Изд. 3-е. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2008. – 278 с.

9 Интернет портал Orenday. – URL: <https://orenday.ru/news/>.

10 Интернет портал RIA56.ru. – URL: <https://ria56.ru/novosti>.

11 Интернет портал PROOREN.RU. – URL: <https://prooren.ru/>.

ЭССЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук
Кумертауский филиал ОГУ**

В процессе обучения дисциплине «Иностранный язык» в числе формируемых компетенций выделена способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Для успешного формирования данной компетенции в качестве задач отмечены такие задачи как ознакомление с основными способами письменного обмена информацией и развитие навыков письменной коммуникации. Учебная программа предусматривает обучение написанию и оформлению деловой корреспонденции, а также написание резюме, аннотаций, эссе.

Эссе, как наиболее распространенный вид письменной работы проверяет лексические и грамматические навыки обучающегося, требует творческого, критического мышления, грамотного использования речевых конструкций.

Эссе способствует развитию аналитических навыков, навыков эффективной работы с информацией и ее структурированием, развивает умение четко и грамотно формулировать мысли, приводить примеры из жизненного опыта, аргументировать и делать выводы, решать проблемы и принимать правильные решения в новой ситуации [3].

Обратимся к определению эссе.

В толковом словаре С.И. Ожегова представлено следующее определение: «Эссе – прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции на частную тему, трактуемую субъективно и обычно неполно» [4].

Согласно словарю Webster эссе – аналитическое или толковательное (объяснительное) литературное сочинение, рассматривающее тему с ограниченной или личной точки зрения [9].

В словаре Longman эссе трактуется как небольшое сочинение, представляющее чьи-либо идеи о политике, обществе и т.д., а также как небольшая письменная работа студента по определенной теме [8].

Р.П. Мильруд определяет эссе как письменное рассуждение, в котором получает развитие авторский тезис [2].

Э.С. Чуйкова определяет эссе как письменное речевое произведение со строго определенной структурой, четко обозначенной целевой установкой и ярко выраженной субъективной позицией автора в трактовке темы [5].

Эссе представляет собой вид творческой работы небольшого объема в виде аргументированного рассуждения с отражением авторской позиции, индивидуальных впечатлений и умозаключения по тому или иному вопросу. Написание эс-

се не ограничено строгими правилами и носит свободный характер. Эссе имеет четко выраженную структуру и представляет собой развитие мыслей в рамках выбранной тематики. Структура включает следующие компоненты:

1. название (информативное и краткое, которое отражает тему и готовит к восприятию содержания);
2. введение (вступление) – формулировка основной проблемы;
3. основная часть – рассуждения, доводы, аргументы, убедительные примеры;
4. заключение – выводы, логически следующие из основной части, сопоставление задач во введении с полученными результатами.

Определенные требования предъявляются не только к структуре, но и к объему смысловых частей. Основная часть представляет 50-80 процентов текста эссе, остальной объем поровну делится на вступление и заключение.

Исследователи выделяют несколько этапов в обучении написанию эссе:

1. Этап ориентировки предполагает анализ задания и определение темы будущего эссе.
2. Этап планирования письменного высказывания включает определение основных идей будущего эссе, предъявление модели готового текста, анализ и составление плана эссе.
3. Этап порождения высказывания представляет собой тренировку лексического и грамматического материала и написание эссе.
4. Этап саморедактирования предполагает корректирование и редактирование текста при помощи списка контрольных вопросов [1].

Юсупова Л.Н. для упорядочивания и организации процесса написания эссе от задумки до готового продукта выделяет три ключевых этапа: подготовка → письмо → редактирование. Каждый этап представлен последовательными шагами.

Подготовка включает следующие шаги:

1. выбор и суждение темы
2. формулировка тезиса
3. составление подробного плана
4. чтение, поиск источников для аргументации

Письмо состоит из:

5. введения
6. основной части
7. заключения

Редактирование предполагает:

8. проверку на целостность, связность, логичность
9. проверку лексики, грамматики, пунктуации
10. самоконтроль [7]

Для успешного написания эссе необходимо знать их типы. В английском языке выделяют три основных типа эссе:

- For and against essay (эссе «за и против»);
- Opinion essay (эссе-мнение);
- Suggesting solutions to a problem essay (эссе-предложение решения проблемы) [6].

В процессе обучения иностранному языку в Кумертауском филиале ОГУ студентов экономических направлений подготовки часто используется написание эссе различных типов. Например, последующим темам: “My proposals for a good government”; “What is the most important factor of production?”; “But in this world nothing can be said to be certain, except death and taxes” B. Franklin; “Inflation as one of economic problems”.

Большей частью это эссе-мнение и эссе-предложение решения проблемы. Необходимо отметить, что эссе предусмотрено рабочей программой дисциплины как логическое завершение изучения раздела и систематичность упражнения в их написании способствует успешности выполнения данного вида письменных работ.

Для продуктивной и эффективной подготовки эссе обучающимся предлагаются методические рекомендации к практическим занятиям и самостоятельной работе, содержащие подробные указания по написанию эссе и соответствующие критерии оценивания данного вида деятельности.

В качестве критериев оценивания эссе мы выделяем следующие:

- решение коммуникативной задачи;
- организация текста;
- лексическое оформление;
- соблюдение грамматических и стилистических норм языка;
- орфография и пунктуация.

Написание качественного эссе на английском предполагает высокий уровень владения языком, богатый словарный запас, умение четко и кратко излагать свои мысли.

В обучении написанию эссе необходимо сделать акцент на четкое деление английского текста на тезис, аргументирующую часть и вывод. Особо следует отметить лексические единицы, синтаксические конструкции на примере готовых эссе. Рассмотрение лексических и грамматических особенностей эссе способствует совершенствованию лексико-грамматических навыков.

При подготовке собственного текста основным правилом для студентов является соблюдение четко установленной структуры текста (Introduction – Body – Conclusion). Требуется краткое изложение с максимально точным выражением ключевых идей, плавным переходом от одной части к другой с чередованием длинных и коротких фраз. Использование вводных слов и сложноподчинительных союзов позволяет достичь логики письменной работы.

Помимо подготовки эссе, предусмотренных в ходе аудиторных занятий, студенты принимают активное участие в различных конкурсах, например, Международный конкурс эссе «Вектор роста: личность, психология, технологии, эко-

номика, управление»; Международный конкурс научных работ PTscience; Всероссийский творческий конкурс по английскому языку «Интеллект будущего»; Международный конкурс «Лучшее научное эссе-2020»; Международный творческий конкурс “Save the planet!”; Международный творческий конкурс “My English essay” и другие.

Написание эссе в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» представляет значительный методический потенциал, позволяющий формировать у обучающихся умение систематизировать информацию, аргументировать свою точку зрения, делать выводы, приводить в качестве доказательства примеры, демонстрировать навыки письменной речи и творческое мышление.

Список литературы

1. Бессонова, Е.В. Методика подготовки эссе в формате международных экзаменов по английскому языку [Текст] / Е.В. Бессонова, И.К. Кириллова, Ю.А. Тарабарина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – №1 (224). – С. 72-79.

2. Мильруд, Р.П. Пишем эссе по законам жанра [Электронный ресурс] // Просвещение. Иностранные языки [сайт]. Режим доступа: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/03/essay/> (Дата обращения 05.01.2022).

3. Попова, А.В. Написание эссе как метод развития критического мышления на занятии по иностранному языку в вузах [Текст] / А.В. Попова, И.А. Расходова // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: сборник материалов I международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой. – Обнинск: ЗАО Издательство «Титул», 2020. – С. 383-386.

4. Толковый словарь Ожегова онлайн [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=36403> (Дата обращения 05.01.2022).

5. Чуйкова, Э.С. Обучение социокультурным особенностям иноязычной письменной речи студентов факультета иностранных языков: на материале дискурсивных эссе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Чуйкова Элина Сергеевна/ Самара, 2005. – С. 63.

6. Чурюканова, Е.О. Теоретические аспекты обучения написанию сочинения в форме эссе [Текст] / Е.О. Чурюканова // Наука, инновации, образование: актуальные вопросы и современные аспекты: монография / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза, МЦНС «Наука и просвещение», – 2021. – С. 45-54.

7. Юсупова, Л.Н. Организация самостоятельной работы студентов по выполнению академического эссе на английском языке [Электронный ресурс] / Л.Н. Юсупова // Непрерывное образование: XXI век: научный электронный ежеквартальный журнал. – 2021. – №1 (33) (Spring 2021). – 15 с. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-po-vypolneniyu-akademicheskogo-esse-na-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 05.01.2022).

8. Longman Dictionary of Contemporary English / [director, Della Summers]/ – New ed., Pearson Education Limited, 2003. – P. 531.

9. MerriamWebsterDictionary[Электронныйресурс] // MerriamWebsterInc. [сайт]. Режим доступа:<https://www.merriam-webster.com/dictionary/essay>(Дата обращения 05.01.2022).

«РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Махатадзе М.Т.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

С конца 80-х годов прошлого столетия в гуманитарных науках постулируется антропоцентрическая парадигма [9], центральными категориями которой являются мышление, культура, личность (языковая личность, если речь идет об обучении иностранным языкам). Данный подход отсылает нас к таким характеристикам современного лингвистического образования, как ориентация на личность, коммуникативный характер, формирование определенных компетенций. Целью обучения иностранным языкам стало не формирование знаний, умений и навыков у учащихся, а их интеллектуальное развитие, формирование речемыслительных способностей. Главной фигурой образовательного процесса стала личность учащегося с его чувствами, опытом, личностными позициями, мотивами, ценностями, принадлежностью к определенной национальной культуре. Формированию коммуникативных компетенций теперь уделяется особое внимание, что заключается в аутентичности обучающих материалов, разноплановых речевых задачах, выходе на межкультурный уровень [7]. Язык тем самым становится не только предметом, но и средством обучения. Вместе с тем языковая личность рассматривается не «в себе и для себя», а в связи с другими участниками коммуникации, различными контекстами общения.

В связи с вышесказанным важно отметить, что обучение различным сторонам речи, работа с письменными и устными текстами, обучение письму и говорению должно проводиться с учетом ситуации общения, стиля, личности собеседника. Сделать это поможет введение понятия «речевой жанр» в процесс обучения иностранным языкам.

Проблемой речевых жанров занимались М.М.Бахтин, К.А. Долинин, В.В. Дементьев, В.Е. Гольдин, Н.Д. Арутюнова, Т.В. Шмелева, М.В. Панов, К.Ф. Седов, И.Ю.Моисеева, С.И. Красникова и др.

М.М. Бахтин предлагает следующее определение речевого жанра: «Каждое отдельное высказывание, конечно, индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои *относительно устойчивые типы* таких высказываний, которые мы и называем *речевыми жанрами*» [2, с. 159].

Рассмотрим, какие классификации предлагают ученые, и почему их учет важен при изучении иностранных языков.

Так, А. Вежбицкая выделяет 38 речевых жанров в рамках польского языка: вопрос, просьба, приказ, угроза, предостережение, разрешение, благодарность, поздравление, соболезнование, извинение, комплимент, похвальба, жалоба, выступление, лекция, популярная лекция, доклад, разговор, дискуссия, спор, ссора, вос-

поминание, мемуары, автобиография, повестка дня, протокол, объяснение, сообщение, объявление, циркуляр, распоряжение, шутка, анекдот, флирт, тост, донос, свидетельство [3, с. 103–109].

Н.Д. Арутюнова вычленяет следующие речевые жанры диалогического характера: информативный, прескриптивный, обмен мнениями с целью принятия решения или выяснения истины, диалог, имеющий целью установление или регулирование межличностных отношений, праздноречевые жанры (эмоциональные, артистические, интеллектуальные) [1, с. 53-55].

В работах М.В. Панова встречаем следующие речевые жанры: 1) передовая статья в газете; официальная речь на внешнеполитическую тему; выступление на митинге; прокламация; судебная речь; газетный фельетон; 2) начальные разделы учебника по общеобразовательной дисциплине газетный отчет о научном совещании; 3) законодательный акт; воинский устав; деловое соглашение; 4) лирическое стихотворение; 5) бытовой диалог; дружеское письмо [10].

Кроме того, можно выделить исследования отдельных групп жанров: этикетных жанров (Ю.В.Казачкова, Т.В. Тарасенко), жанров положительного и отрицательного эмоционального воздействия (М.Ю. Федосюк), жанров делового общения (Т.В.Анисимова), жанров естественной письменной речи (Н.Б.Лебедева), мягких и жестких жанров властного дискурса (И.С. Черватюк, Е.И. Шейгал), Интернет-жанров (Н.Г. Асмус, Л.Ю. Щипина, Е.И. Горошко, Е.А. Жигалина) и др.

Если проанализировать приведенные типологии, то можно увидеть, что во всех работах присутствует деление жанров на фатические и информативные. Т.Г. Винокур так определяет данные понятия: фатика – это «вступление в общение, имеющее целью предпочтительно само общение» [4, с. 10]. Информатика – это «вступление в общение, имеющее целью сообщение чего-либо [4, с. 8]. Основная цель фатических (непрямых) жанров – установить контакт с коммуникантом, вызвать у него определенные чувства, улучшить или, наоборот, ухудшить отношения. Информативные (прямые) жанры имеют дело с информацией и служат для ее передачи, запроса, подтверждения, опровержения, объяснения.

В процессе обучения иностранным языкам следует, по нашему мнению, развивать способности в рамках и информативных, и фатических жанров. Действительно, первому типу уделяется должное внимание, и учащиеся умеют пересказать прочитанный, услышанный текст, задать вопрос, уточнить информацию, согласиться или не согласиться с предложенным утверждением. Способы выражения в рамках непрямых жанров, напротив, вызывают у них немалые трудности. Зачастую учащиеся не знают, как правильно вступить в разговор, как обратиться к незнакомому лицу, пошутить, утешить, успокоить или, наоборот, разозлить и т.д.

Рассмотрим не прямые речевые жанры более подробно. В классификации Н.Д. Арутюновой не прямые речевые жанры представлены праздноречевыми жанрами, у которых отсутствует какая-либо цель, и жанры, направленные на установ-

ление или урегулирование взаимоотношений [1, с. 52-56].

В типологии Т.В. Шмелевой непрямая коммуникация выражается в оценочных и этикетных речевых жанрах. Цель оценочного речевого жанра – оценить состояние, качества, выраженные идеи, действия коммуниканта и соотнести с системой ценностей, принятой в данном обществе. Этикетные жанры используются в определенных ситуациях общения и обеспечивают комфорт социальных отношений (знакомство, приветствие, прощание, извинение, благодарность, вежливая просьба, вежливый отказ, комплимент, поздравление, пожелание, соболезнование и пр.) [11]. И.Ю. Моисеева и С.И. Красникова делают акцент на том, что для достижения контактоустанавливающей и прагматической функций в качестве лексических приемов используются различные тропы и фигуры речи, среди которых наиболее распространенными являются эпитет и метафора [8].

Интересна классификация не прямых речевых жанров В.В. Дементьева [5]. Помимо деления речевых жанров на фатические и информационные, ученый выделяет и другую оппозицию: конвенциональные и неконвенциональные жанры. В конвенциональных жанрах можно адекватно и однозначно понять действия и слова другого участника общения. Неконвенциональные жанры, напротив, предполагают нечеткость, двусмысленность интерпретации высказываний [5]. Кроме этого, признаком непрямого речевого жанра является косвенность, т.е. использование косвенных коммуникативных средств для достижения определенного эффекта [5]. Действительно, желание адресанта скрыть свои истинные замыслы толкают его к употреблению не прямых языковых и неязыковых средств. Таким образом, типология фатических речевых жанров ученого выглядит следующим образом [6, с. 215].

1. Праздноречевые жанры, в которых межличностные отношения не претерпевают изменений, т.е. не улучшаются и не ухудшаются.

2. Речевые жанры, ведущие к ухудшению межличностных отношений. В этом случае речь идет об открытой ссоре, прямых обвинениях, явном выяснении отношений.

3. Речевые жанры, способствующие улучшению отношений между коммуникантами, формированию положительных эмоций, комфортного общения. Это может быть похвала, признание, комплимент, открытый разговор по душам.

4. Речевые жанры, которые в косвенной форме призваны ухудшить межличностные отношения. Это могут быть высказывания, в которых звучат ирония, сарказм, издевка, всякого рода замечания.

5. Речевые жанры, которые в скрытом виде стремятся улучшить межличностные отношения, например шутка, легкий флирт [6, с. 217 -223].

Использование языковых средств будет варьироваться в зависимости от того или иного речевого жанра. И этому также необходимо обучать, поскольку это ориентирует нас на личность собеседника, его чувства, опыт, ценности. Нередко истинная коммуникация не может состояться, если мы не поздоровались, не изви-

нились, не похвалили, не поблагодарили, не поздравили, не высказали соболезнования, не вызвали ответных чувств, не нашли слов утешения и пр.

Таким образом, по нашему мнению, введение понятия «речевой жанр» в обучение иностранным языкам имеет не последнее значение. Чтобы языковое образование проводилось в соответствии с антропоцентрической парадигмой, необходимо обращать внимание не только на информативные, но и на фатические жанры.

Список литературы

- 1 Арутюнова, Н.Д. Жанры общения / Н.Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. – Москва. – 1992. – 254 с.
- 2 Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин: собр. соч. – М.: Русские словари, 1996. – Т.5: Работы 1940-1960 гг. – С.159-206.
- 3 Вежбицкая, А. Речевые жанры / А. Вежбицкая // Жанры речи. – Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1997. – С. 99-111.
- 4 Винокур, Т.Г. Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и слушающего / Т.Г. Винокур // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – Москва. – 1993. – С. 5-28.
- 5 Дементьев, В.В. Непрямая коммуникация и ее жанры /В.В. Дементьев. – М.: Гнозис, 2006. – 376 с.
- 6 Дементьев, В.В. Теория речевых жанров / В.В. Дементьев. – М.: Знак, 2010. – 594 с.
- 7 Зайцева, С.Е. Коммуникативность как главная черта современного урока иностранного языка/ С.Е. Зайцев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 396-400.
- 8 Моисеева, И. Ю. Комплимент как непрямой речевой жанр / И. Ю.Моисеева, С.И. Красникова // Современные проблемы науки и образования. Москва. – 2015. – № 2. – URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2015/2/383.pdf>.
- 9 Муртазина, Э.М. Современные теоретические подходы к обучению иностранным языкам: смена парадигм /Э.М.Муртазина, Г.Г. Амирова // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 12. – Т. 17. – С. 276-279.
- 10 Панов, М.В. Современный русский язык. Фонетика / М.В. Панов. – М.: Высшая школа, 1979. – 256 с.
- 11 Шмелева, Т.В. Модель речевого жанра / Т.В. Шмелева // Жанры речи. – Саратов, 1997. – С. 88-98.

КОНЦЕПТ «ВООРУЖЁННЫЙ КОНФЛИКТ»: ЭТИМОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА

Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор,
Стренадюк Г.С., канд. пед. наук

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Непрекращающиеся в современном мире войны и военные конфликты имеют, по определению А. С. Фадеева и В. И. Ничипора, новые характерные особенности: а) мирные граждане являются основными жертвами (более 80-90 % жертв) в современных конфликтах; б) угроза развязывания вооруженного конфликта в регионе, невыносимая социальная обстановка являются основной причиной увеличения числа беженцев из страны-жертвы; в) территория, на которой развязывается вооружённый конфликт, наполняется представителями десятков международных неправительственных организаций [10].

Интерес к теме «Вооружённый конфликт» остаётся стабильно высоким не только у военных историков, политологов и журналистов, но и у лингвистов, так как вооружённый конфликт накладывает особый отпечаток на существование государства, народа и социума.

Представители лингвистики, лингвокультурологии изучают языковой материал, образующийся в предметной области культуры, в частности, в виде концепта, что предполагает исследования определённых явлений жизни народа, его ценностных ориентаций, систем моральных, этических и эстетических предпочтений.

По мнению Д. А. Бородько, концепт представляет собой сложное ментальное образование и информационную структуру, отражающую знания и опыт носителей языка и культуры в определённой онтологической области. Сферой реализации концепта являются язык и речь [2].

С. Г. Воркачѳв выделяет в структуре концепта такие составляющие, как понятийная (дефиниции и понятия), образная (когнитивные метафоры языкового сознания) и значимостная (этимологические и ассоциативные характеристики) [3]. По его словам, единственным смыслом терминологизации слова «концепт» считается необходимость в соотнесении семантических единиц с языковой личностью, которая является представителем национального менталитета [4].

Иными словами, по мнению М. М. Ангеловой, концепт имеет культурную, социальную обусловленность, поскольку каждое языковое сообщество придаёт базовому, ядерному слою концепта индивидуальность, присущую данному народу, носителю языка [1].

С. А. Песина считает, что концепт имеет структуру, состоящую из ядра, околядерного и периферийных слоѳв, причѳм «к ядру относятся прототипические слои с наибольшей чувственно-наглядной конкретностью, первичные, наиболее

яркие образы» [7]. Околоядерную часть концепта и его периферию составляют удалённые от основного смыслового ядерного слоя лексические единицы, имеющие косвенное отношение к концептному ядру, но дополняющие концепт смысловыми связями и значениями.

Исходя из позиции межкультурного подхода, рассмотрим состав концепта «Вооружённый конфликт» на материале новостных сообщений вещательной организации Германии «Deutsche Welle» и Российского агентства международной информации «РИА Новости».

Проанализированные немецкоязычные новостные сообщения позволили включить в ядро концепта «Вооружённый конфликт» около 50-ти лексических единиц, наиболее ярко и конкретно раскрывающие смысл войны и военных конфликтов, например: *militärischer Konflikt* (военный, вооружённый конфликт), *die Waffe* (оружие), *das Gefechte* (вооружённое столкновение), *die Opfer* (жертвы), *der Tod* (смерть), *töten* (убивать), *die Verluste* (потери), *der Angriff* (нападение, наступление, атака), *die Soldaten* (солдаты), *die Wehrdienstleistenden* (военнослужащие) [*Heftige Gefechte*] и так далее [12].

Рассмотрим некоторые из приведённых примеров с точки зрения их этимологической характеристики и национальной специфики: слово «*das Gefechte*» происходит от глагола «*fechten*» – 1) фехтовать, биться, сражаться; 2) попрошайничать, разбойничать; слово «*der Verlust*» происходит от древневерхненемецкого «*farlust*» средневерхненемецкого «*verlust*», что означает «потеря»; слово «*der Tod*» происходит от древневерхненемецкого «*tōt*», средневерхненемецкого «*tōd*» (смерть).

Особенное значение приобретает понятие «*der Tod*» (смерть) в немецком языке. По мнению В.И. Жельвиса, существует большое количество немецких эфемизмов и фразеологизмов о смерти, что свидетельствует об особенностях немецкого менталитета с его сентиментальностью и религиозностью [5].

В сетевом издании «РИА Новости» проанализировано около 50-ти лексических единиц, относящихся, по нашему мнению, к ядру русскоязычного концепта «Вооружённый конфликт», например: военная обстановка, конфликт, разжигание, атака, угроза территориальной целостности и т.д. [13].

Данные примеры исследованы нами с точки зрения их этимологической характеристики и национальной специфики: слово «конфликт» в русском языке происходит от лат. *conflictus* «столкновение, удар; борьба», от глагола *confligere* «сталкиваться, бороться»; далее из *con-* «с, вместе» + *fligere* «сталкивать, ударять». Русск. *конфликт* заимств. через нем. *Konflikt*. [6]; слово «гроза» в русском языке имеет значения с 12-го века: 1) гроза в этом страхе, ужасе; 2) гнев, строгость; 3) угроза [8]. Слово «разжигание» происходит от гл. разжигать, из раз- + -жигать (жечь), далее из праслав. *žet'i, от кот. в числе прочего произошли: ст.-слав. жешти, жегж (др.-греч. *катаκαίειν*), русск. диал. инф. жеч'и, жегч'и, укр. жгу, жеч'и, жегч'и, жегт'и, болг. жегá, жежá «жгу» [9].

Нами сравниваются совпадающие по значению лексические единицы ядра немецкоязычного и русскоязычного концептов «Вооружённый конфликт», исходя из их этимологической характеристики и, соответственно, национальной специфики, например, слово «оружие» в ядре русскоязычного концепта и слово «Waffe» в ядре немецкоязычного концепта. Слово «die Waffe» происходит от прагерманской формы *wēirpa-*, от которой произошли слова: в древневерхненемецком языке «*wafan*» и в средневерхненемецком языке «*Waffe*» (оружие, меч). Слово «оружие» имеет несколько вариантов этимологической характеристики: 1) слово «оружие» образовалось от двух древних корней: приставочного *obhi-* «вокруг, около» и основного *ueg-g-* «сгибать, вершить, делать». Основным корнем этого слова *ueg-g-* в своей первой части содержит образ вращения, точнее, обращения вокруг оси: *ueg-* «вращать, вертеть»; 2) «оружие» – от корня *ryg – rug* (у восточных славян носовой гласный изменился в *y*). Оружие – это то, чем колот – с тем же корнем, что в слове ругать (бранить), в диалекте ругать – «попирать ногами». Древнерусское *оружь-оругъ-* «палка, оружие» [11].

Таких совпадающих по значению лексических единиц в ядрах русскоязычного и немецкоязычного концептов «Вооружённый конфликт» подавляющее большинство, так как именно они наиболее ярко передают суть выражения «Вооружённый конфликт», но, судя по анализу их этимологии и национальной специфики, данные составляющие ядра концептов могут отличаться.

Проблема вооружённого конфликта как социального феномена носителями немецкого и русского языков является актуальной, так как представители двух разных лингвокультур имеют не только ментальные совпадения в понимании значения «вооружённый конфликт», но и национально-специфические особенности, присущие лексическим единицам каждого из языков.

Список литературы

1. Ангелова, М.М. «Концепт» в современной лингвокультурологии / М.М. Ангелова // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики: сборник научных трудов. – Выпуск 3. – Москва. – 2004. – С. 3-10.

2. Бородько, Д.А. Вербализация концепта «Вооружённый конфликт» в немецкоязычном новостном Интернет-дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Д. А. Бородько. – Пятигорск. – 2003. – 31 с.

3. Воркачев, С. Г. Культурный концепт и значение // Труды Кубанского государственного технологического университета. – Сер. Гуманитарные науки. – Т. 17. – Вып. 2. – Краснодар. – 2003. – С. 268-276.

4. Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачев. – М.: Гнозис, 2004. – 192 с.

5. Жельвис, В. И. Смерть в немецких эвфемизмах / В. И. Жельвис. – Режим доступа: <file:///C:/Users/0406800/Downloads/smert-v-nemetskih-efemizmah.pdf>.

6. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн.: Современный литератор, 2007. – 976 с.
7. Песина, С.А. Инвариантность в когнитивной лингвистике и философии языка / С.А. Песина. – Режим доступа: https://ozlib.com/809796/literatura/invariantnost_v_kognitivnoy_lingvistike_i_filosofii_yazyka.
8. Русский язык. – Режим доступа: <https://rus.stackexchange.com/questions/12779>.
9. Словарь русского языка XI-XVII вв.. – М.: АН СССР, 1977 (Г-Д, т. 4).
10. Фадеев, А. С. Военные конфликты современности, перспективы развития способов их ведения. Прямые и не прямые действия в вооружённых конфликтах XXI века / А. С. Фадеев, В. И. Ничипор. – Режим доступа: <https://vm.ric.mil.ru/Stati/item/222832/>.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т.: пер. с нем. = Russisches etymologisches Wörterbuch / перевод и дополнения О. Н. Трубачёва. – 4-е изд., стереотип. – М.: Астрель. – АСТ, 2004. – Т. 2. – 671 с.
12. Deutsche Welle Heftige Gefechte zwischen Armenien und Aserbaidshan. – Режим доступа: <https://www.dw.com/de/heftige-gefechte-zwischen-armenien-und-aserbaidshan/a-59839436>.
13. РИА Новости Вооруженные столкновения на границе Армении и Азербайджана. – Режим доступа: <https://ria.ru/20211116/konflikt-1759359865.html>.
14. РИА Новости СМИ: Израиль нанёс удар по району порта Латакии в Сирии. – Режим доступа: <https://ria.ru/20211207/udar-1762482394.html>.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЙ «БОГАТСТВО» И «БЕДНОСТЬ» В БАЛЛАДЕ О РОБИНЕ ГУДЕ И МЯСНИКАХ

**Нестерова Т. Г., канд.пед.наук, Ремизова В. Ф., канд.пед.наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российский экономический университет
имени Г.В. Плеханова» Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова**

В настоящее время многие социальные и культурные явления, ситуации, поведенческие стратегии, личностные ресурсы преломляются через призму понятий богатство-бедность. Любая тема, возникающая в культурном пространстве, прямо или косвенно связана с этими категориями и сложность понимания культурных феноменов богатства и бедности заключается в их неоднозначности и противоречивости. Эти понятия несут свои смыслы из предшествующих культурных периодов, зафиксированных в сказках, притчах, пословицах, но также новые значения этим понятиям добавляют современные события и социальные изменения.

Цель нашего исследования – проанализировать лексические средства языка, посредством которых реализуются понятия «бедность» и «богатство» в английской балладе о Робине Гуде и мясниках в переводе С. Я. Маршака.

Языковая реализация понятий изучается когнитивной лингвистикой. Эта филологическая наука исследует лексические репрезентации, синтаксические, семантические, стилистические средства выражения понятий в более широкой концептуальной форме, трактуя концепт как единицу культурного знания, имеющего языковое выражение[4]. Исследователи относят концепты «Богатство», «Бедность» к профтоэкономическим, поскольку в них объединены житейские и научно-экономические смыслы. Филологи рассматривают семантическое поле богатства, выделяют атрибутивные средства в составе его ядра в русском языке[7]. Лингвисты исследуют связанное с богатством понятие «успех», анализируют его словарные дефиниции в лингвокультурологическом аспекте [3]. Связанный с бедностью концепт «страх» рассматривается на сопоставлении культур. Лингвисты выстраивают лексикографический анализ концепта в таджикском и английском языках[1], дополняя и расширяя понятийное поле концептов «богатство» и «бедность». В нашем исследовании мы ограничимся анализом понятия, как понятийного компонента концепта.

На теоретическом этапе исследования мы проанализировали определения богатства и бедности в трех толковых словарях, выписали признаки и распределили по двум группам: универсальные и единичные. К универсальной группе признаков мы отнесли те, которые встретились во всех трех определениях. Признаки, которые встречаются только в одном определении и только один раз мы отнесли к единичной группе.

К универсальным признакам, раскрывающим понятие «богатство», относят-

ся: «обилие» и «материальные ценности». Единичные признаки: удовлетворение человеческих потребностей, собственность, обладание предметом, деньги, накопления, движимое и недвижимое имущество.

Мы обратили внимание, что единичные признаки по своему значению можно объединить в группы, и, таким образом, к универсальной группе «обилие» относятся: удовлетворение потребности, обладание. К группе материальных ценностей: собственность, деньги, накопления, движимое и недвижимое имущество.

Анализ словарных статей, раскрывающих понятие «бедность», позволил нам зафиксировать те же признаки, только с значением отсутствия: признаку «обилие» соответствует «недостаток, нехватка», а признаку «материальные ценности» – «отсутствие денег, собственности, имущества, накоплений».

Необходимо отметить широту масштабов языкового материала, который лингвисты выбирают для изучения концептов: от классических произведений литературы до устных автобиографических рассказов жителей сибирских сел [2].

Для анализа лексических средств реализации понятий «богатство» и «бедность» нами был взят текст баллады о Робине Гуде и мясниках [5]. Жанр баллады, наряду с пословицами отражает в языке морально-этические нормы [6] о богатстве и бедности. Особенность этого жанра литературы в том, что он позволяет фиксировать глубокие культурные явления, которые живут в человеческих отношениях веками. В балладе жизненные ситуации преломляются через менталитет, отражаются в понимании носителями языка феноменов богатства и бедности, предполагают отношение к ним, эмоциональную и ценностную окраску.

На следующем этапе исследования баллады методом сплошной выборки нами были отобраны все лексические единицы, имеющие семантику богатства и бедности. Мы расклассифицировали полученный языковой материал по группам, в соответствии с анализом словарных статей.

Лексические средства реализации признака «обилие»: много (голов рогатого скота), мешок (мяса), пять (марок), две сотни, несколько сотен, шибко (торговля пошла), по счету сполна, (плати – и) бери что хочешь, за пенни он больше (свинины давал), чем все остальные за три, больше (говядины продал, чем все остальные).

Признак «материальные ценности» выражается лексемами: мясник (5), рынок(4), товар(3), базар(2), сударь, цена, город, конь с ремешком, заплати, деньги, кошелек, шериф, продать, плати и бери, продавал, дворянский сынок, хозяйка, друзья, пируйте, именье, монеты, доход, заплачу, покупать, купить, почетный, один я за всех заплачу, беру на себя я расчет, платить по счету сполна.

Профтоэкономическая природа понятия выражается в этих признаках через житейские и научно-экономические смыслы, в соответствии с которыми мы выделили две подгруппы. К научно-экономическим мы отнесли: экономические термины (товар, цена, доход, деньги), финансовые операции (заплати, по счету сполна, покупать, продать, несколько сотен). К подгруппе житейского смысла товар-

ных отношений (пировать, кошелек, именье, монеты). Также выделили подгруппу социального статуса (хозяйка, мясник, сударь, шериф, дворянский сын). Обозначение местонахождения проведения операция купли-продажи (рынок, базар).

Семантика бедности реализуется следующими лексическими единицами. Признак «нехватка»: некогда (рассказывать), небольшая, не знал, (как продать), обмануть, недодать, немного (возьму). Признак «отсутствие материальных ценностей»: был мясником-новичком, в убыток себе, разорит отца до конца, бездельник, повеса и мот, весь доход промотать, по сходной цене.

Мы расклассифицировали признаки понятия бедность на следующие подгруппы. Недостаток информации чего-либо (не знал, как продать). Недостаток торговых талантов (обмануть, недодать, в убыток себе, разорит отца до конца). Социальный статус (был мясником-новичком, бездельник, повеса, мот).

Таким образом, проанализировав лексические средства языка, посредством которых реализуются понятия «бедность» и «богатство» в английской балладе о Робине Гуде и мясниках в переводе С. Я. Маршака, мы определили, что языковой материал баллады существенно расширяет и дополняет смысловыми оттенками эти понятия. Если словарные дефиниции формулируют признаки в обобщенном смысле, то в балладе эти признаки представлены конкретно, через более узкие по объему формулировки. Мы также отметили, что лексемы, имеющие семантику богатства и бедности, существуют в идентичных смыслах и в культурных традициях XVII века, к которому относятся события баллады, и в настоящее время.

Список литературы

1. Аминова Ф.Ш., Талабова Т. Лексикографический анализ концепта «страх» в таджикском и английском языках // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2020. № 3. С. 141-146.

2. Демешкина Т.А., Волошина С.В., Толстова М.А. Репрезентация концепта «богатство» в устных автобиографических рассказах жителей сибирских сёл // С любовью к Слову. Сборник статей участников Всероссийской с международным участием научной конференции, приуроченной к 80-летию юбилею доктора филологических наук, профессора Людмилы Алексеевны Климковой, специалиста в области лексикологии, диалектологии, ономастики, словообразования. Отв. редактор О.В. Никифорова. Арзамас, 2021. С. 310-315.

3. Еремина М.А. Анализ словарных дефиниций слова «успех» в свете проблемы верификации лингвокультурологических построений // Научный диалог. 2021. № 2. С. 48-61.

4. Нестерова Т.Г. Лексические репрезентации концепта «Богатство» / Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 291-294.

5. Робин Гуд и мясники / перевод С.Я. Маршака. – (<https://facetia.ru/node/2014>)

6. Скляр Е.С. Отражение морально-этических норм в русских пословицах о богатстве//Региональный вестник. 2020. № 14 (53). С. 40.

7. Тарасова А.С. Атрибутивные средства в составе ядра семантического поля "богатство" в русском языке (на материале различных хронологических срезов) //Успехи гуманитарных наук. 2021. № 7. С. 116-122.

WORDS, SOUNDS PRONUNCIATION APP BY MACMILLAN КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Осиянова А.В., канд.пед.наук

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

В новых, сложившихся обстоятельствах, большинство учебных заведений нашей страны перешли на дистанционный формат обучения, и поэтому преподавателям необходимо прибегать к новым методам обучения онлайн. Дистанционные образовательные технологии предоставляют возможность получить намного больше информации, позволяющей оценить знания, навыки и умения, полученные в результате прохождения дистанционного обучения [2, с. 343]. На сегодняшний день информационные технологии соответствует качественно новому содержанию обучения и развития обучающихся, воспитывают самостоятельность и ответственность при получении новых знаний, развивают дисциплину интеллектуальной деятельности. Образовательный процесс осуществляется с помощью новейших информационных и телекоммуникационных технологий, современных дистанционных форм обучения (Интернет-проекты, сетевые образовательные программы), телеконференций, online-лекций, интерактивных тренажеров, творческих Интернет-форумов и мастерских [1, с. 131].

По мнению Е.С. Полат, дистанционное обучение это и форма, и одна из составляющих всей системы образования. «Дистанционное обучение – это форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [4, с. 68].

В условиях дистанционного обучения основной акцент переносится на самостоятельную работу студента. Особую важность приобретает развитие его учебно-познавательной деятельности, а также лингвокоммуникативных умений. Под учебно-познавательной деятельностью понимается способность самостоятельно управлять своей учебной деятельностью, «принимать функции учителя на себя» [5, с. 112]. К лингвокоммуникативным умениям относят ориентировочные, аналитические, речевые, креативные и информационно-технологические.

Ориентировочные лингвокоммуникативные умения включают в себя умения четко определять задачу коммуникативной деятельности (спросить, узнать мнение, посоветовать, убедить, уговорить, проинформировать), быстро и правильно ориентироваться в ситуации общения, оценивать ситуацию, принимать решение, выбрать коммуникативную модель поведения, учитывать пространственные и

временные условия коммуникации.

Аналитические лингвокоммуникативные умения предусматривают умения генерировать идеи, привлекая знания из разных областей, анализировать актуальность получаемой информации, отделять основную информацию от второстепенной, определять временную и причинно - следственную взаимосвязь между событиями, планировать дискурс и управлять им, понимать позицию партнера.

Речевые лингвокоммуникативные умения, вслед за А.Н. Ксенофонтовой, могут быть представлены тремя группами. Это умения, основой которых является смысловое восприятие речи других; умения, суть которых составляет выражение своих мыслей; умение использовать речь как инструмент воздействия и взаимодействия с собеседником [6]: слушать и слышать, вести дискуссию, задавать вопросы, доказывать, утверждать свою точку зрения, понимать явные и неявные способы выражения смысла и др. В коммуникативной деятельности вырабатываются и совершенствуются невербальные коммуникативные умения, представляющие невербальный язык, так называемый «язык тела», «язык жестов», включающий такие формы самовыражения, которые не опираются на слова и другие речевые символы. Мимика и жесты позволяют полнее выразить свои чувства, показывают, как участники диалога в действительности относятся друг к другу. Более того, как подчеркивают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, невербальные языки важны «для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к носителям изучаемого вербального языка, к их культуре, к их способу жизни».

Креативные умения лингвокоммуникативной культуры связаны со способностью создавать эмоциональный комфорт себе и собеседнику в нестандартных ситуациях, разрешать конфликты, выступать без предварительной подготовки в роли говорящего, начиная разговор, поддерживая и завершая его, составлять собственные тексты (информационное сообщение, аннотация, рецензия, деловое письмо и т.д.). *Информационно-технологические* умения лингвокоммуникативной культуры предполагают умения использовать современные технологии информационного поиска, переработки и передачи информации, Интернет.

В условиях дистанционного обучения особый интерес вызывают современные телекоммуникационные технологии, электронные сервисы и ресурсы сети Интернет, направленные на развитие тех или иных лингвокоммуникативных умений. Важно отметить, как конкретные электронные сервисы способствуют развитию всех лингвокоммуникативных умений.

Обширные исследования, проведённые различными образовательными учреждениями по всему миру, выявили, что наиболее значительными факторами, влияющими на эффективность игровых приложений в обучении, являются: уровень активности и мотивации учащихся, степень интерактивности игры и вовлеченность студентов в игровой процесс [2, с. 65].

В данной статье мы рассмотрим приложение «Words, Sounds Pronunciation

App» by Macmillan в качестве средства развития лингвокоммуникативных умений студента в условиях дистанционного обучения. Данное приложение нацелено на развитие навыков аудирования и произношения обучающихся. Стартовое задание в приложении предоставляет таблицу со всеми гласными и согласными звуками английского языка, при нажатии на любой из них происходит их воспроизведение. После изучения таблицы можно попрактиковаться или сразу перейти к тесту. Принципы построения тренировочных и тестовых заданий совпадают: первое задание - по транскрипции записать слово; второе задание – записать транскрипцию по слову; третье задание - записать транскрипцию слова по его произношению. В качестве примеров приведем следующие типы заданий, предусматривающих следующие цели:

Формирование фонетических навыков. Упражнение направлено на распознавание оппозиции фонем, например: pot-port, cut-cart, sinseen, access-to access [7]. Задача задания заключается в правильном выборе графической формы слова из тех, что представлены. Приложение автоматически проверяет выбранный учащимся вариант и соотносит его с правильным.

Важно заметить, что правильное произнесение звуков и слов имеет прямое влияние на правильное распознавание звуков и слов в устной речи. Как указывают психологи, деятельности речедвигательного и слухового анализаторов находятся в определенной взаимосвязи. Поэтому слушание, не подкрепленное говорением, может привести к искажению слуховых образов и затруднить образование акустико-артикуляционных навыков [4, с. 111]. Данные виды заданий направлены на развитие аналитических, ориентировочных и речевых лингвокоммуникативных умений.

Формирование лексических аудитивных навыков. В приложении предъявляется многозначное слово, например «credit». Предлагается задание на раскрытие значения слов с помощью контекста: прослушать предложения и выбрать то значение слова, которое используется в данных предложениях. Предлагаемое задание развивает все виды лингвокоммуникативных умений студента.

При этом приложение может использоваться прямо на онлайн занятии, это значит, что преподаватель может сам выбирать необходимый материал для развития тех или иных лингвокоммуникативных умений на иностранном языке (для обучающихся, владеющих низким уровнем иностранного языка) или же организовать повторение пройденного материала (для обучающихся со средним или высоким уровнем владения иностранным языком). Многие преподаватели отмечают, что аудирование вызывает трудности даже у обучающихся с высоким уровнем владения языком, так как, возможно, в процессе формирования произносительных навыков на начальном этапе, обучающиеся могли неверно усвоить тот или иной звук, в результате чего, при аудировании более сложных текстов, они не воспринимают звуки, и не понимают звучащий текст. Тем самым это свидетельствует, что у студентов низкий уровень лингвокоммуникативных умений.

Таким образом, развитие лингвокоммуникативных умений студентов представляет собой очень сложный и долгий процесс. Именно поэтому, в настоящее время в большом количестве применяются игровые приложения, направленные на развитие всех умений лингвокоммуникативной культуры студента. Сложно не отметить эффективность и уровень полезности данных приложений, в частности в условиях дистанционного обучения.

Приложение эффективно действует на развитие всех лингвокоммуникативных умений студентов. В период дистанционного обучения, когда студенты лишены живого взаимодействия с преподавателем, приложения на подобие представленного нами в данной статье выступают эффективным средством развития лингвокоммуникативных умений студента.

Список литературы

1. Авраменко А.П., Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования\ А.П. Авраменко, В.Н. Шевченко // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2017. – № 4. – С. 64–71.
2. Магомедгаджиева, А.М. Применение дистанционных образовательных технологий при формировании навыков аудирования на уроках английского языка в инновационных образовательных заведениях\ А.М. Магомедгаджиева, Н.С.Алипулатова, А.Д. Магомедова, Р.А. Умаров // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1(74) – С. 129-131.
3. Умнягина, К.А. Обучение иноязычному аудированию с применением дистанционных образовательных технологий \ К.А. Умнягина // Вестник МГОУ. – 2014. – № 3 (689). – С. 109-120.
4. Хуторской, А.В. 55 методов творческого обучения: методическое пособие / А.В. Хуторской. – Москва.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2012. -1542 с.
5. Шарапов Н. П. Влияние внешних факторов на студенчество как на социокультурную общность / Н. П. Шарапов, Ю. В. Шкудунова // Наука и общество: проблемы современных исследований: сб. науч. ст.: в 2-х ч. / под ред. А. Э. Еремеева
6. Words, soundspronunciationappbymaxmillan. [Электронный ресурс] – Режим доступа:<https://www.macmillaneducationapps.com/soundspron/> – (Дата обращения: 29.12.21).

ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Осиянова А. В., канд.пед.наук, Черашева С. А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

Креолизованный текст понимается как «текст, структура которого состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [9, с. 180]. Креолизованные тексты довольно разнообразны, на наш взгляд. К ним относятся: научно-технические, газетно-публицистические, иллюстрированные художественные тексты, тексты-инструкции, комиксы, открытки и т. д.

О. В. Пойманова предлагает классификацию креолизованных текстов, основанную на передаваемом разными знаками объеме информации, а также роли изображения. В репетиционных креолизованных текстах иллюстрация передает ту же информацию, что и текст. В аддитивных креолизованных текстах иллюстрация дополняет вербальную составляющую, добавляя новую информацию. Выделительные креолизованные тексты обращают внимание на определенный аспект вербальной информации. В данном случае, вербальная составляющая содержит больше информации. Целью оппозитивных креолизованных текстов является создание комического эффекта, который достигается благодаря противоречию вербальной и невербальной составляющих. Интегративные креолизованные тексты представляют собой встроенные в вербальный текст иллюстрации. Наконец, в изобразительно-центричных вербальная часть дает пояснение к изображению, невербальной составляющей [6, с. 179].

Существует также классификация, предложенная Е.Е. Анисимовой. Исследователь выделяет три типа креолизованных текстов в зависимости от степени связи изображения и вербальной части текста. В текстах с нулевой креолизацией изображение отсутствует или не оказывает значительного влияния на организацию текста. В текстах с частичной креолизацией изображение хоть и сопровождает вербальную составляющую, но является довольно независимым. Тексты с полной креолизацией подразумевают неразрывное, созависимое существование изображения и текста [1, с. 128].

Практически аналогичная классификация была выдвинута А.А. Бернацкой, но отличием и несомненным достоинством данной типологии является то, что исследователем было введено понятие слабой креолизации, которое является более обоснованным, нежели понятие нулевой креолизации, в силу того что в современном мире «чистые тексты» практически не наблюдаются [3, с. 105].

Исследователь Е.Е. Анисимова считает, что основными функциями изображений в креолизованных текстах являются информативная, аттрактивная, эстетическая

ческая и экспрессивная функции. Визуальные составляющие текста, такие как размер шрифта, цвета изображения, пунктуационные и математические знаки привлекают внимание адресата информации, позволяя креолизованному тексту выполнить тем самым аттрактивную функцию. Также вышеупомянутые визуальные элементы позволяют креолизованному тексту выполнять смысловыделительную (информативную) функцию, выделяя наиболее значимые смысловые элементы вербального компонента, а также экспрессивную функцию, воздействуя на эмоциональное состояние адресата [2, с. 73].

Широкое распространение креолизованных текстов в оформлении УМК способствует широкому использованию полисенсорного принципа обучения, суть которого заключается в привлечении разных органов чувств обучающегося с целью восприятия текстовой информации. Обучение, которое проходит в сопровождении активной работы разных каналов восприятия, способствует развитию познавательных психических процессов и формированию осознанности [7, с. 279].

Современными педагогами все чаще применяются различные вариации комикса в процессе обучения, которые является одним из самых популярных жанров литературы в массовой культуре. С середины XIX века различные вариации комиксов активно использовались во многих странах мира и носили свои, особенные названия: «comicbook» в США, «bande dessinée» во Франции, «fumetti» в Италии, «manga» в Японии [5, с. 131].

Рассматривая именно процесс обучения иностранному языку, можно отметить, что применение комиксов способствует развитию у учащихся умений в четырех основных видах иноязычной речевой деятельности, а также развитию познавательных психических процессов и творческих способностей. Авторами УМК «Oxford Heroes» было проведено исследование, по результатам которого было доказано, что комикс может являться и эффективным, и занимательным средством развития умений говорения, аудирования, чтения и письма. С появлением УМК подобного типа в отечественные учителя иностранного языка получили доступ к потенциалу, который содержат в себе креолизованные тексты. С каждым годом УМК с креолизованными текстами в составе обретают все большую популярность. Помимо уже готовых креолизованных текстов, содержащихся в учебниках, преподаватель может воспользоваться рядом современных компьютерных программ, позволяющим быстро найти невербальный компонент, то есть изображение, и дополнить его вербальной составляющей, соответствующей цели и задачам конкретного урока. Существует также ряд ресурсов и программ, позволяющих создавать собственные комиксы при помощи готовых шаблонов и элементов. Одним из таких ресурсов является сайт MakeBeliefsComix.com, на котором преподаватель может самостоятельно выбрать персонажей будущего комикса, количество кадров, размер и форму «спич-бабблов» [7, с. 281].

Использование комиксов в процессе обучения иностранному языку способствует достижению высоких результатов у обучающихся с разными доминирую-

щими типами мышления. Например, ученики с вербальным типом мышления выполняют упражнения для трансформации реплик комикса собственными репликами и для дополнения или расширения реплик комикса. В данном случае учителю рекомендуется предлагать таким ученикам черно-белые комиксы с акцентом на текст, так как визуально перенасыщенный комикс перегружает внимание, а обработка текста, наоборот, способствует процессу мышления данного типа. Обучающиеся, у которых доминирует образное мышление, охотно воспринимают креолизованные тексты с большей невербальной составляющей и эффективно выполняют задания на восстановление порядка кадров комикса по сюжетной хронологии, сопоставление реплик с рисунком, дополнение «спич-бабблов» собственными образами [7, с. 282].

Однако стоит отметить, что не все согласны с эффективностью креолизованных текстов. Так, исследователь Л.В. Головина уверена, что креолизованные тексты воспринимаются читателем опосредованно, а их информативность и убедительность снижается [4, с. 22]. При восприятии исключительно текста читатель смотрит на него сквозь призму своей «языковой картины мира», а присутствие невербальной составляющей ограничивает интерпретацию текста. Специальные исследования же показали, что информация, переданная исключительно вербально, исключительно невербально или же в комбинации, воспринимается адресатом по-разному. Так, вербальная информация усваивается лишь на 7%, голосовое дополнение позволяет усвоить 38% информации, а наличие визуального образа повышает восприятие до 55%. Кроме того, вербальная составляющая передает преимущественно внешнюю информацию, а невербальная – внутреннюю, эмоциональную [8, с. 243].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что креолизованный текст представляет собой сложное текстовое образование, в котором вербальные и невербальные элементы сочетаются в единое визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, которое нацелено на комплексное воздействие на адресата. В процессе обучения иностранному языку креолизованные тексты имеют большое значение, так как способствуют развитию визуального мышления, повышению интереса и мотивации к изучению иностранного языка, созданию коммуникативных ситуаций и т.д.

Использование визуальной составляющей в тексте вызывает интерес у обучающихся, непроизвольно привлекая внимание и активизируя запоминание, а также снижая усилия, которые обучающийся затратил бы на произвольные внимание и запоминание. Соответственно, применение креолизованных текстов позволяет управлять вниманием учащихся, снимать утомление за счет смены канала восприятия и видов деятельности.

Список литературы:

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на примере креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов / Е. Е. Анисимова. М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 128 с.
2. Анисимова Е. Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // Вопросы языкознания. — 1992. — № 1. — С. 71–79.
3. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; под ред. А.П. Сковородникова. Вып. 3 (11). – Красноярск: Краснояр. ун-т, 2000. – С. 104-110.
4. Головина Л. В. Влияние иконических и вербальных знаков при смысловом восприятии текста. автореф. дисс. канд. филол. наук. М., 1986. – 190 с.
5. Максимова С.И. Комикс в образовании: есть ли польза от дела? Круглый стол // Народное образование. – 2002. – Вып. 9. – С. 131.
6. Пойманова О. В. Семантическое пространство видеовербального текста. Автореф. дисс. к.ф.н. М., 1997. – 237 с.
7. Попова, Н. С. Использование креолизованного текста на уроке иностранного языка как средства формирования осознанности / Н. С. Попова, М. М. Бородавкина // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – . – № 16. – С. 278-283
8. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. - Изд. 2-е испр. и доп. - М.: Рефл-бук Ваклер, 2001. – 698 с.
9. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Высшая школа, 1990.

ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ

Осиянова О.М., д-р.пед.наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

В условиях стремительных социокультурных преобразований современного общества, интегративных процессов в международной образовательной практике, связанных с повсеместным внедрением инновационных методов, форм и средств цифровых технологий, в лингводидактике актуализируется изучение потенциала современных инструментов электронного обучения языкам. Инструменты электронного обучения – это конкретные ресурсы и программы, которые могут быть использованы в образовательной практике (онлайн-курсы, электронные образовательные ресурсы, мобильные приложения, цифровые продукты).

По мнению отечественных педагогов, важнейшим типом электронного образовательного ресурса является электронный образовательный контент, который представляет собой содержание образования в цифровой форме. Электронный образовательный контент выступает основой для получения знаний, формирования навыков, умений и компетенций учащихся в соответствии с заданными требованиями [2, с. 188]. Ресурсы цифрового образовательного контента могут быть классифицированы на несколько групп в зависимости от их функционального назначения для решения конкретных дидактических задач электронного обучения.

Так, *информационные ресурсы*, представленные видео-лекциями, видеофильмами, электронными библиотеками, подкастами, виртуальными экскурсиями, актуальны для ознакомления с новым языковым материалом. Кейсы, тесты, обучающие игры, квесты, специальные обучающие среды и цифровые инструменты, относящиеся к *интерактивным ресурсам*, целесообразны на этапе закрепления знаний, формирования речевых навыков и умений. *Ресурсы практического обучения* (виртуальные тренажеры, симуляторы, «умные» учебные пособия и т.п.) используются преимущественно на этапе практического применения знаний, умений, навыков и компетенций. *Электронные контрольно-оценочные средства* (контрольные вопросы и задания, предполагающие автоматизированную оценку правильности их выполнения) необходимы на этапе контроля и оценки результатов обучения. Что касается собственно онлайн-курсов, в том числе МООКов, электронных учебников и методических рекомендаций для учащихся по выполнению самостоятельной работы, то они целесообразны на всех этапах электронного обучения [2, с. 188].

Палитра современных инструментов электронного обучения многообразна, и она постоянно расширяется новыми средствами, актуализирующими их лингво-

дидактический потенциал. С целью достижения максимальной эффективности онлайн-обучения совершенствуется и обогащается инструментарий облачных платформ для проведения занятий в режиме видеоконференций (программы Zoom, Microsoft Teams), создаются новые сервисы (Miro, Trello, Quizlet, WordClouds, WordWall, HotPotatoes) и цифровые продукты. Цифровые инструменты характеризуются большим динамизмом и привлекательностью для студентов, они способствуют усилению образовательного эффекта, создают для молодежи в образовательном пространстве привычную среду общения, способствуют развитию привычки к непрерывному неформальному образованию.

Обратимся к базовому функционалу некоторых современных сервисов и цифровых продуктов, эффективных, на наш взгляд, в иноязычном образовании студентов.

Miro(<https://miro.com/>)– платформа для совместной удалённой работы при помощи онлайн-доски. Созданная в России для разработки проектов, креатива, дизайн-концепций, проведения мозгового штурма, интерактивная онлайн-доска подходит и для образовательных целей. Она выступает виртуальным аналогом обычной доски, которую преподаватель использует во время удаленного практического занятия или лекции для объяснения студентам нового учебного материала или повторения изученного. На доске Miro можно добавлять загруженные файлы и документы, делиться комментариями, рисовать, делать заметки и вставлять стикеры, причем для создания доски можно использовать уже готовые шаблоны.

В контексте организации интерактивного взаимодействия на иностранном языке актуально, что совместная работа в Miro осуществляется с помощью текстового, голосового или видеочата, а также совместного наполнения и просмотра доски в реальном времени. Инструмент предоставляет одновременный доступ к одному проекту с возможностью распределения на блоки и разделения по зонам ответственности, чтобы у каждого участника процесса была своя роль в общем деле. К общению и обсуждению актуальных проблем можно пригласить собеседников из любой точки мира. При большом количестве участников доступна функция «отслеживания курсора», где пользователь будет видеть действия собеседников.

Отметим отличительные особенности, актуализирующие функционал Miro как инструмента электронного обучения иностранному языку:

- использование вариативных медиа-файлов – картинок, видео с YouTube и Vimeo, PDF-файлов, документов из Google Drive;
- акцентуация важных деталей цветными маркерами и стикерами, геометрическими фигурами и связями;
- обсуждение «досок» в реальном времени, добавление комментария;
- командная работа и совместное редактирование проектов в реальном времени группой до 100 участников;
- текстовый чат, голосовой и видеочат;

- демонстрация экрана, уведомления об изменениях на досках, подсветка обновлений на досках при новом посещении;
- экспорт досок с результатами в виде картинок или PDF-файлов;
- размещение досок в своём блоге, на сайте, в ленте социальных сетей.

Другим эффективным инструментом, комфортной образовательной площадкой для дистанционного обучения и управления проектной деятельностью студентов становится современный сервис Trello (<https://trello.com>). Trello представляет собой программную реализацию канбан-доски – одного из основных инструментов управленческой методологии, известной как «канбан». Соответственно, отдельные ресурсы в Trello представляют собой гибко настраиваемый аналог канбан-доски, что позволяет для простоты назвать данный инструмент трелло-доской[3]. Сервис создан Fog Creek Software в 2011 году на базе MongoDB, Backbone.js и Node.js. как визуальный инструмент для командной работы и управления проектами в режиме онлайн, который позволяет работать командам над проектами как индивидуально, так и в группе, обдумывать, планировать и вести совместную работу.

Главные достоинства, которые позволили Trello добиться популярности – простой интерфейс; неограниченный бесплатный доступ (упрощенная регистрация); удобство в работе (отсутствие необходимости создавать собственный аккаунт) и возможность интеграции с другими популярными инструментами для онлайн-работы (Slack, Evernote, Github, Google Drive, Dropbox, OneDrive, MailChimp, Twitter и др.). Кроме того, Trello имеет приложения для операционных систем iOS и Android, что даёт возможность его использования на мобильных устройствах. В условиях удаленного обучения сервис Trello может послужить хорошим помощником для создания коллекции визуальных закладок, организации самостоятельной работы студентов по изучению какой-либо из заданных тем или созданию проектов. Количество участников групп не ограничено.

Trello состоит из досок, колонок, карточек, которые заполняются участниками совместного проекта. Каждая доска содержит столько столбцов, сколько необходимо. К примеру, это могут быть этапы работы над проектом, что помогает отслеживать работу каждого участника и определять степень выполнения задач проекта. Карточки – рабочий инструмент, в котором описывается задача. Для каждой задачи можно назначить ответственного. Карточку можно добавить в любую колонку, передвигать как между другими карточками, так и между колонками и досками. Карточки могут содержать названия, описания, контрольные списки, комментарии, категории, теги, вложения и ссылки на Google Drive или Dropbox. Заполненные карточки свидетельствуют о степени выполнения задания или аспекта проекта. Изображения перетаскиваются на карточку, или на карточке указываются соответствующие ссылки. В Trello используется упрощенная текстовая разметка Markdown. Автоматизировать процессы можно с помощью Zapier.

По мнению исследователей, использование web-сервиса Trello может найти

широкий спектр применения в сфере образования [3]. Поскольку, как было уже замечено выше, это визуальный инструмент, он может выполнять функцию визуализации персонального прогресса студента в контексте распределения содержания учебной деятельности по категориям: «что следует сделать» – «что делается» – «что сделано». Иными словами, сервис актуален преподавателю и студентам для планирования и отслеживания результатов овладения содержанием обучения, организации контроля и самоконтроля.

Если доска используется в самостоятельной работе студентов по изучению иностранного языка, то карточки с заданиями могут перемещаться между разделами «следует изучить», «изучается» и изучено. Если предполагается оценка выполненных заданий преподавателем, то раздел «изучено» может заменяться на разделы «выполнено для контроля» и «проверено». Перемещение карточек между этими двумя разделами осуществляется преподавателем. Кроме того, через систему комментирования в досках Trello можно организовать общение между преподавателем и студентами на иностранном языке.

Анализ дидактического потенциала инструментария Trello в образовательных целях, выполненный А. В. Солововым и А. А. Меньшиковой, раскрывает следующий базовый функционал ресурсов данного онлайн-сервиса [4, с. 97]:

- составления структурированных конспектов по учебной дисциплине или отдельному занятию;
- написания студентами в электронной форме эссе или реферата по конкретной теме с возможностью контроля преподавателем, как хода выполнения задания, так и его конечного результата;
- организации преподавателем постоянно обновляемого каталога ресурсов, рекомендуемых для изучения дисциплины;
- разработки системы оценки качества преподавания;
- создания как отдельных онлайн-страниц для решения конкретных учебно-методических задач, так и крупных, полнофункциональных образовательных проектов (преимущественно при интеграции с другими онлайн-сервисами).

Сервис для быстрого создания учебных карточек *Quizlet* (<https://quizlet.com>) помогает поэтапно и разными способами запомнить иноязычный материал. Система позволяет создавать собственные карточки, добавляя к ним картинки и аудио-файлы, искать карточки, созданные другими преподавателями, делиться карточками в соцсетях, распечатывать карточки. Все нужные возможности сервиса присутствуют в бесплатном доступе. К примеру, для того, чтобы создать упражнения для тренировки английских слов, требуется добавить в Quizlet необходимые слова и картинки к ним для лучшего запоминания. Сервис помогает автоматически сформировать 7 типов упражнений, ориентированных на усвоение формы, значения и употребления тренируемых лексических единиц.

1. «Flashcards» (Карточки). Сервис показывает на экране слова, предназначенные для тренировки, в виде карточек, где на одной стороне дается англий-

ское слово, а при касании, она переворачивается, и появляется перевод и соответствующая анимация. Данное упражнение актуально на этапе ознакомления с новой лексикой.

2. «Learn» (Заучивание). Система предлагает вариативные упражнения для тренировки лексики. Достоинство данного режима заключается в том, что он дает возможность студенту выполнять задания с постепенным усложнением. Сначала предлагается английское слово и четыре варианта его перевода с целью определения правильного варианта. Если студент правильно выполняет предложенное задание, то на следующем уровне, из слова на английском языке и картинки будет предложено написать верный перевод слова. Третье по сложности упражнение предлагает только слово на английском языке без картинки, а студент должен написать перевод.

3. «Spell» (Письмо. Правописание). Данное упражнение ориентировано на понимание английской речи. Студенту дается русский вариант слова, его нужно перевести и написать на английском языке. В упражнении на правописание-диктор произносит английское слово, а учащийся должен ввести услышанное; визуализируется также русский перевод слова и его картинка.

4. Test (Тест). Сервисом автоматически генерируется 4 вида тестов с пятью вариантами ответа:

- «5 вопросов для письменного ответа» (нужно вручную ввести перевод слова, которое дано в разных вариациях);
- «5 вопросов для подбора» (предлагается сопоставить слово и перевод в формате 1-А, 2-В и т.п.);
- «5 вопросов с выбором ответа» (классический тип теста с одним правильным вариантом ответа);
- «5 вопросов "верно-неверно"» (нужно определить, верен ли перевод, предложенный системой).

5. «Match» (Подбор). В упражнении предлагается в форме соревновательной игры подобрать к словам перевод. Если упражнение выполнено достаточно быстро, рейтинг учащегося повышается.

6. «Gravity» (Гравитация). В игровом упражнении система предлагает «спасти Землю от астероидов» с помощью английских слов путём ввода их перевода; составления доски лидеров обеспечивает соревновательный характер игры.

Мы разделяем мнение Н. Л. Байдиковой, определившей следующие дидактические достоинства сервиса Quizlet:

1) вовлечение различных анализаторов (зрительного, слухового, двигательного) при усвоении формы слова способствует более прочному его запоминанию, что является надежной гарантией припоминания изученного слова в стрессовой ситуации;

2) автоматическая проверка правильности выполнения упражнений позволяет использовать сервис в самостоятельной работе студентов, как в аудитории,

так и в домашних условиях, что особенно актуально в формате дистанционного обучения;

3) игры-соревнования могут использоваться при организации групповой работы, они повышают мотивацию, вносят в образовательный процесс разнообразие и элемент интерактивности [1].

Таким образом, используя ассоциации и современные средства визуализации, сервис позволяет активно и творчески усваивать большой объем лексико-грамматического материала. Он может быть полезен как студентам, так и преподавателям. Студентам интересно усвоение лексики в интерактивно-игровом формате. Преподавателю сервис позволяет следить за всеми учебными действиями и достижениями студентов, которые отображаются в разделе «Рейтинг», добавлять необходимый материал в приложение для использования в самостоятельной работе студентов.

Подводя итог сказанному выше, подчеркнем, что современные инструменты электронного обучения ни в коей мере не замещают традиционные средства обучения, а наоборот дополняют их и делают более результативными. Научно обоснованное внедрение инструментов электронного обучения, возможно, приведет не просто к его перестройке и коренному улучшению, а к становлению принципиально новой, более эффективной системы иноязычного образования.

Список литературы

1. Байдикова, Н. Л. Лингводидактические возможности электронного приложения Quizlet при обучении иноязычной лексике [Электронный ресурс] / Н. Л. Байдикова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskie-vozmozhnosti-elektronnogo-prilozheniya-quizlet-pri-obuchenii-inoyazychnoy-leksike> – Дата обращения – 15.12.2021.

2. Блинов, В. И. Педагогика 2. 0. Организация учебной деятельности студентов : учебное пособие для вузов / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 222 с.

3. Зайцев, В. Г. Разработка образовательных ресурсов с использованием web-сервиса Trello / В. Г. Зайцев, А. А. Желтова, Е. В. Тибирькова // Высшее образование в России. – № 12 (207). – 2016. – С. 94-98.

4. Соловов, А. В. Электронное обучение: вектор развития / А. В. Соловов, А. А. Меньшикова // Высшее образование в России. – 2015. – № 11. – С. 66 – 75.

**ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ПРОЕКТ В ОБУЧЕНИИ
ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ:
ПРОЕКТ «МАСТЕРСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА»**

Пасечная Л.А., канд. пед.наук, доцент

Щербина В.Е., канд. филол. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

Рынок переводческих услуг – динамично развивающаяся отрасль, которая стремительно трансформируется в современных условиях, обусловленных развитием новых технологий, необходимостью обработки все больших объемов информации и динамикой изменения профессии переводчика. Все это обуславливает необходимость использования новых технологий обучения и содержания курсов перевода в высшей школе. Одним из эффективных форматов обучения письменному переводу является переводческий проект. Переводческий проект предполагает самостоятельную, согласованную, контролируемую по результату деятельность группы обучающихся, целью которой является реализация практических задач, связанных с формированием профессиональных компетенций. Переводческий проект может быть реальным или моделируемым и организуется по принципам активного обучения: взаимообучаемость, проблемность, коллективная деятельность и др. Этот формат работы отличается ориентированностью на решение практических профессиональных задач[1].

Целью данной статьи является описание опыта внедрения проектной работы при подготовке переводчиков по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» на базе Оренбургского государственного университета в рамках занятий по учебной дисциплине «Письменный перевод», а также деятельности студенческого научного общества «Студенческая научно-проектная лаборатория перевода».

Традиционная форма проведения занятий по дисциплине «Письменный перевод», при которой последовательно зачитываются варианты перевода текста, а функция преподавателя сводится к анализу и корректуре ошибок, содействует только пассивному освоению знаний, что является неэффективным в условиях современной действительности. В связи с этим возникает необходимость пересмотра формата обучения переводу и внедрения новых форм работы, предполагающих большую самостоятельность обучающихся и мотивирующих к индивидуальному и творческому решению профессиональных задач.

По этим причинам принципиально важным компонентом обучения является создание ситуаций, которые позволили бы студентам-переводчикам развить навыки самостоятельного, ответственного принятия решений и сформировать релевантные для будущей профессии компетенции. Этим требованиям отвечает методика переводческого проекта.

По мнению Э. Пима начинать обучение переводу следует не с теории, а с практики [2]. Очевидно, что этой задаче максимально точно отвечает переводческий проект, моделирующий реальные профессиональные условия [3].

Деятельность в рамках переводческого проекта предполагает:

- применение на практике полученных ранее теоретических знаний;
- формирование переводческих компетенций в условиях, приближенных к реальным;
- самостоятельные профессиональные решения и критическую оценку решения других участников проектной группы;
- взаимодействие в команде;
- удаленное взаимодействие;
- получение навыков коммуникации, включая взаимодействие с моделируемым или реальным заказчиком;
- выполнение работы в условиях ограниченного времени;
- распределение ролей, функций и задач среди участников переводческого проекта;
- анализ эффективности командой работы по окончании проекта и учет результатов такой работы для реализации будущих проектов [1].

Проект как нетрадиционный вид переводческой работы всегда вызывает большой интерес, обеспечивая полную вовлеченность и полную отдачу обучающихся. Проектная работа повышает мотивацию обучающихся к освоению непростой профессии письменного переводчика и стимулирует преподавателя постоянно ставить новые переводческие и лингвистические задачи для проектных групп. Так, осенью 2020 г. в рамках деятельности студенческого научного общества «Студенческая научно-проектная лаборатория перевода две проектные группы, которые объединили студентов третьего курса и преподавателей перевода, начали реализацию проекта «Мастерская художественного перевода». Реализация проекта началась с мастер-класса по художественному переводу, который стал хорошим фундаментом для дальнейшей творческой работы студентов в переводческом проекте.

Немецкая писательница Ангелика Йодль охотно согласилась принять участие в проекте и передала в руки будущих переводчиков свои рассказы, которые ранее не были переведены. Несмотря на небольшой текстовый объем, жанр художественной литературы ставит перед переводчиком довольно сложную и интересную задачу, требующую глубокого лингвистического анализа и поиска творческих переводческих решений.

На протяжении двух месяцев студенты, работая с ценным литературным материалом, на практике постигали мастерство и искусство художественного перевода. Так как для них это был первый опыт, в проекте участвовали преподаватели кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка, которые, однако, в меньшей степени были наставниками, а в большей – равноправными

ми участниками проекта, выполняющими вместе со студентами смоделированный заказ. Задача преподавателей сводилась не к указанию на недочеты и ошибки, а верной постановке вопроса и созданию информационного контекста, который должен подвести обучающегося к правильному решению.

Студенты постранично переводили рассказы самостоятельно, затем объединившись в мини-группы обсуждали свои переводы, выбирали оптимальные и наиболее интересные переводческие решения и коллективно редактировали окончательный вариант перевода. Процесс был нелегким. Из-за пандемии коронавируса большая часть работы выполнялась дистанционно, что способствовало развитию навыков удаленного взаимодействия. В ходе работы возникали трудности, связанные с переводом реалий, фразеологизмов, которые в изобилии присутствуют в рассказах А.Йодль. Для решения этих трудностей были организованы онлайн-встречи с автором, в ходе которых студенты имели возможность узнать об истории написания этих рассказов, лично задать вопросы, разобраться во всех тонкостях авторского стиля, узнать больше о реалиях и идиоматических выражениях, которые встречаются в текстах. По словам членов проектных групп, такое взаимодействие всегда выигрывает в сравнении с перепиской, к тому же обсуждение в группе и коллективная редакция, а не только общение в режиме «редактор-переводчик», способно повысить общее качество перевода и оптимизировать поиск оптимальных переводческих решений в случае затруднений.

Перевод был выполнен «под ключ», и по окончании проекта переводы рассказов были опубликованы в молодежном литературном журнале «Новослож». Подобный результат проекта стал еще одним мотивирующим фактором для будущих переводчиков.

Сотрудничество с автором продолжается. Успешная реализация проекта стала стимулом для его продолжения и перевода новых рассказов с последующей публикацией.

Помимо повышения мотивации, содействующей лучшему освоению компетенций, данный переводческий проект позволил реализовать еще ряд принципов активного обучения: самостоятельная работа по приобретению новых знаний и навыков и обучение себя через интерактивную деятельность с другими. При таком подходе студенты из пассивных слушателей превращаются в активных самообучающихся, самостоятельно изучая, анализируя, обобщая, применяя и делясь полученным знанием [3].

Переводческий проект – это перспективный формат обучения письменному переводу, который способствует формированию ряда профессиональных компетенций обучающихся, а также их личностному росту, профессиональной зрелости и ответственности.

Список литературы

1. Лекомцева И.А. Из опыта использования проектной работы при подготовке переводчиков / И. А. Наговицина, И. А. Лекомцева // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. №9. С. 141-152.

2 Pym A. Epistemological Problems in Translation and its Teaching: a Seminar for Thinking Students / A. Pym // Calaceit: Caminade. 1993. 159 p.

3 Strachan R. Active Student Engagement: The Heart of Effective Learning / R. Strachan, L. Liyanage // Global Innovation of Teaching and Learning in Higher Education. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, vol. 11, Springer International Publishing, Switzerland. 2015. pp. 255–274.

ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Путилина Л. В., канд. филол. наук, доцент, Панов С. Л.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

В данной статье научно-популярный медицинский дискурс рассматривается как один из поддискурсов институционального медицинского дискурса, в процессе реализации которого имеет место как непосредственная, так и опосредованная коммуникация, направленная на популяризацию научных медицинских знаний в языковой форме, доступной широкому кругу потребителей информации, связанной с медициной и здоровьем человека[6].

Характерными признаками научно-популярного медицинского дискурса, которые обусловлены значительным объемом дискурсионного пространства, являются его полидискурсивность и широкая вариабельность поддискурсов.

Научно-популярный медицинский дискурс антропоцентричен и относится к специализированным видам дискурса, поскольку предметной областью его функционирования служит коммуникация в сферезфизического и психического здоровья человека. Адресатом научно-популярного медицинского дискурса становится носитель научного медицинского знания – врач, ученый, исследователь или профессионально подготовленный журналист, который в процессе коммуникации выполняет задачу передачи научной информации таким образом, чтобы ее содержание было понятно адресантам, то есть потенциальным пациентам, обладающим минимальными познаниями в области медицины.

Результатом коммуникативного взаимодействия в рамках научно-популярного медицинского дискурса является функционирование своеобразного составного языкового феномена, образующегося в ходе взаимодействия научного медицинского дискурса, представленного его адресатом, и наивного медицинского дискурса, создаваемого широкой аудиторией, представленной адресантами научно-популярного медицинского дискурса.

Прагматическая цель научно-популярного медицинского дискурса – функционирование продуктивной коммуникации в области популяризации последних достижений медицинской науки, методов лечения и профилактики заболеваний и т.д. что является одним из ключевых факторов, способных оказать позитивное влияние на сохранение здоровья большого количества людей.

По мнению Е. А. Сухорукова, к одному из самых эффективных способов достижения прагматической цели дискурса можно отнести использование адресатом эмотивной лексики, обеспечивающей возможность получить нужный эмоциональный отклик, необходимый для успешной коммуникации[4].

Целью данной статьи является исследование лексических средств выражения эмотивности в коммуникативном пространстве научно-популярного медицинского дискурса.

В настоящее время в лингвистической науке существуют различные подходы к пониманию эмотивности языковых средств.

Так, И. В. Арнольд говорит о том, что эмотивными следует считать языковые средства, которыми говорящий выражает свои чувства и настроение, а также показывает свое отношение к высказыванию [1, с. 92].

А. Вежбицкая считает, что эмотивной лексике всегда присущи элементы оценочности [2, с. 242], с чем соглашается В. В. Катермина, утверждая – эмоциональность и оценочность речи являются тесно взаимосвязанными понятиями [3].

Большинство современных лингвистов поддерживают точку зрения, согласно которой к эмотивной лексике относятся все средства языка, используемые говорящим для выражения своего эмоционального состояния.

По определению В. И. Шаховского эмотивность заложена непосредственно в семантике слова, следовательно, эмотивная лексика способна выражать эмоции говорящего без непосредственного их обозначения в речи [5].

Источником для отбора фактического материала исследования послужили научно-популярные медицинские тексты, опубликованные в средствах массовой информации электронных СМИ – «АИФ. Здоровье», «Наука и жизнь», «Яндекс.Здоровье», «Здоровье с Еленой Малышевой» и т.д.

Выборка лексических средств, подлежащих дальнейшему лингвистическому анализу, осуществлялась в соответствии с критерием наличия в них оценки и/или образности, эмоциональности.

Рассмотрим некоторые примеры. Так, автор научно-популярной медицинской статьи, посвященной последствиям перенесенной коронавирусной инфекции, использует метафору *COVID-19 довольно сильно бьёт по иммунной системе* [7]. В толковых словарях С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой и Д. Н. Ушакова, использованных при анализе словарного значения лексем, глагол **бьёт** (начальная форма **бить**) означает *наносить кому-нибудь удары, колотить кого-нибудь*, что по отношению к организму человека имеет негативную коннотацию, поскольку действие **бить**, **избивать** связано с причинением боли и нанесением серьезных повреждений.

Использование словосочетания **довольно сильно** вместе с глаголом **бьёт** подчеркивает агрессивный характер воздействия коронавируса на состояние человеческого иммунитета. Следовательно, исследуемое предложение следует оценивать как эмотивное метафоричное высказывание адресата научно-популярного медицинского дискурса, которое имеет своей целью привлечь внимание человека, переболевшего COVID-19, к возможным проблемам, связанным с ухудшением иммунного статуса.

Примером использования эмотивной лексики в научно-популярном медицинском дискурсе является высказывание «Гречневые разгрузочные дни истощают ткани, нарушают обмен веществ, приводят к раннему старению и нездоровому накоплению жировых запасов» [8], которое принадлежит врачу-диетологу, разъясняющему причины возникновения осложнений при монодиете.

Глаголы *истощают, нарушают* означают *ослабление, изнурение и выход за пределы нормы* органов и систем организма; имя прилагательное *раннего* имеет словарное значение *досрочный, преждевременный*, и в сочетании с лексемой *старение* служит эпитетом и становится оценочным эмотивом, воздействующим на проявление у адресанта чувства тревожности и обеспокоенности по поводу подобных нежелательных процессов в его организме. Эпитет *нездоровому*, то есть *болезненному, ненормальному*, определяет отношение адресата дискурса к гречневой разгрузочной диете и также является эмотивом. Для достижения прагматических целей в данном высказывании используются метафоры *разгрузочные дни, истощают ткани, приводят к раннему старению*, которые также воздействуют на эмоциональную сферу потребителя научно-популярной медицинской информации.

Развитие новой коммуникационной среды – сетевого общения, обуславливает появление ранее недоступной возможности для диалогического общения при реализации дискурса, например, с помощью комментария пользователя к тексту научно-популярной медицинской статьи.

Примером такого комментария на тему сердечно-сосудистых заболеваний у женщин является высказывание пользователя-мужчины: «Женщины, бедные сердечницы, живут до 80 лет и больше...». Определение *бедные*, выраженное прилагательным, в контексте приобретает переносное значение и служит эмотивом, поскольку всё высказывание имеет иронический характер, выражая насмешку и недоверие к жалобам женщин, которые по статистике живут значительно дольше лиц мужского пола, на длительные интенсивные боли в области сердца [9].

Таким образом, эмотивная лексика имеет большое значение для реализации основной цели научно-популярного медицинского дискурса, заключающейся в привлечении внимания широкого круга потребителей информации о здоровье человека. Эмотивная лексика способна заставить человека предпринять соответствующие шаги в направлении профилактики того или иного заболевания, патологического состояния и т.д.

Эмотивная лексика, употребляемая в научно-популярном медицинском дискурсе, относится к различным частям речи. В роли эмотивов используются образные высказывания (эпитеты, метафоры), оценочные высказывания, ирония.

Дальнейшее исследование эмотивной лексики в научно-популярном медицинском дискурсе возможно на материале различных языков в русле контрастивных исследований.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. 5-изд., испр. и доп. /И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука. – 2002. – 300 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание /А. Вежбицкая. – М.: Русское слово. – 1996. – 411 с.
3. Катермина В.В. Актуальные вопросы современной филологии и журналистики / В.В. Катермина. – изд. ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет». – №4 (23). – 2016. – С. 76– 81.
4. Сухоруков Е.А. Гибридизация в различных видах институционального дискурса /Е. А. Сухоруков. – Вестник Московского государственного лингвистического университета. – Общественные науки. – №3 (742). – 2016. – С.30-36
5. Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике / В. И. Шаховский // Теоретические проблемы психолингвистики. – 2009. – №9. – С. 33-34.
6. Шутова О. А. Категория оценки в научно-популярном дискурсе /О. А. Шутова Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского// Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Том. 26 (65). – № 1 – С. 75-79.
7. Н. Германович Восстановление после коронавируса: гимнастика, витамины, сон / [Электронный ресурс]URL: <https://style.rbc.ru/health/61c98e059a79471307c9a7c9> (дата обращения: 10.12.2021).
8. З. Богданова Не мучай тело! Топ-7 сомнительных разгрузочных дней / [Электронный ресурс]URL: https://aif.ru/health/life/ne_muchay_telo_top-7_somnitelnyh_razgruzochnyh_dney (дата обращения: 12.12.2021).
9. Э. Рейерс О менопаузе, как факторе риска ССЗ / [Электронный ресурс]URL: <https://yandex.ru/health/turbo/articles?id=2344&text=ибс+это> (дата обращения: 12.12.2021).

СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ МЕТАФОР С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Путилина Л.В., канд. филол. наук., доцент, Скакун В.В.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Для выражения мыслей как можно точнее и ярче, люди используют в речи разные средства выразительности. Таким выразительным средством и одновременно незаменимым элементом мышления во всех областях человеческой деятельности является метафора. В художественных текстах, на бытовом уровне используются системы образов, с помощью которых можно бесконечно создавать метафоры, позволяющие передать все человеческие мысли и эмоции. Н.Д. Арутюновой принадлежит общепринятое определение понятия «метафора»: «Метафора (от греч. *metaphora*) – троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс [1].

Перевод метафор отражает проблемы, связанные с культурным, лингвистическим или даже концептуальным подходом к тексту. Следовательно, перевод метафор на самом деле связан с рядом факторов и не ограничивается только обеспечением лингвистической эквивалентности рассматриваемых текстов. Переводчик должен быть достаточно опытным, чтобы определить аспекты, связанные с концепциями и культурой. Люди из разных культур могут оценивать явление или предмет по-разному и переводчик обязан все учитывать и суметь подобрать соответствующий эквивалент определенной метафоре в процессе перевода с одного языка на другой.

Вопрос перевода метафоры в художественной литературе является одним из наиболее сложных и важных, так как метафора – это воплощение ярких и оригинальных образов, выполняющих в тексте важнейшую задачу. С этим фактом связано появление многочисленных приемов, с помощью которых переводчики обычно передают метафору в художественном тексте.

Так, Питер Ньюмарк выявил следующий ряд приемов: 1. Происходит сохранение метафорического образа, в случае если он понятен и близок для носителей другого языка. 2. Оригинальная метафора заменяется метафорой-эквивалентом. 3. Метафора переводится сравнением. 4. Метафорический образ сохраняется с добавлением поясняющей информации. 5. Метафора переводится перефразированием[2].

Метафора не только выполняет эстетическую и экспрессивную функцию, она является основным средством выражения авторского стиля. Поэтому необходимо стремиться к максимально точной передаче, как формы, так и семантического содержания метафоры исходного текста. Полноправной заменой оригинала

можно считать перевод, эквивалентный ему.

Комиссаров В.Н. выделяет пять видов эквивалентности: 1) сохранение только той части содержания оригинала, которая составляет цель коммуникации; 2) сохранение цели коммуникации, но значительное структурно-семантическое расхождение; 3) сохраняется цель коммуникации, описание ситуации и способ ее описания; 4) сохраняются значения третьего типа + значительная часть синтаксических структур; 5) достигается максимальная степень близости оригинала и перевода (дословный) [3].

Л.С. Бархударов пишет, что для достижения переводческой эквивалентности, вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков, переводчик должен уметь производить переводческие трансформации так, чтобы текст перевода передавал всю информацию, заключенную в исходном тексте, при строгом соблюдении норм переводящего языка [2, 190]. Задача переводчика заключается в сохранении и передаче смысла оригинала. При переводе метафоры также важно учитывать различие синтаксиса в двух языках, чтобы правильно выделить единицу перевода. Рассматривать члены метафоричной конструкции по отдельности нельзя, иначе смысл будет утерян.

Исходя из этого необходимо произвести переводческие трансформации. Термин «переводческая трансформация» широко используется многими переводоведами (Л. С. Бархударов, В. Н. Комиссаров, А. Д. Швейцер, Р. К. Миньяр-Белоручев, Я. И. Рецкер и др.). Данные определения объединяет условное обозначение отношения между элементами исходного и переводного текстов. С точки зрения синтаксиса, метафора представляет собой группу из двух или более синтаксически связанных слов, основанных на определенных грамматических и семантических отношениях между ее составляющими.

Трансформация может быть полной или частичной в зависимости от того, изменяется ли структура предложения полностью или частично. Обычно, когда заменяются главные члены предложения, происходит полная трансформация, если же заменяются лишь второстепенные – частичная. Кроме замен членов предложения, могут заменяться и части речи. Чаще всего это происходит одновременно [4].

Для того чтобы выяснить, сохраняется ли метафорический образ исходного текста в переводе, необходимо провести сравнительный анализ метафорических единиц в исходном тексте и их перевод. Материалом для анализа послужил роман Франсуазы Саган «Любите ли вы Брамса?» [5] и его перевод, выполненный Жарковой Надеждой Михайловной [6]. В ходе выборки было проанализировано 50 метафорических конструкций.

Чаще всего в тексте встречались метафоры, которые сохраняли структуру при переводе.

Такой дословный перевод представляет из себя тип «нулевой» трансформации, что встречается только в тех случаях, когда можно подобрать эквивалент на языке перевода.

Например, «tuer le temps» конструкция гл. + сущ. передана в переводе дословно – «убить время». При этом смысл перевода соответствует оригиналу.

«La vieille Alice lui **jeta un regard** mi-attendrimi-sceptique» – «Старая мадемуазель Алис **бросила** на него полуласковый, полускептический **взгляд**» – здесь, согласно нормам русского языка прилагательные предшествуют существительному, хотя конструкция гл. + сущ. сохраняется.

При отсутствии аналога метафора передается другими средствами, выбор которых зависит от переводчика. Замена членов предложения приводит к перестройке его синтаксической структуры. Такого рода перестройка происходит и в ряде случаев при замене части речи. Например, в конструкции сущ. + сущ. в «Un dernier **coup d'œil**» переводчик заменил существительное на глагол – «**бросив** на нее прощальный **взгляд**» (гл. + сущ.). В другом примере, конструкция сущ. + сущ.

в метафоре «Ses yeux clairs légèrement trouble» заменяется «в светлых глазах мелькала тревога» сущ. + гл. Происходит замена частей речи, что необходимо для передачи смысла.

Таким образом, для успешного перевода метафоры необходимо полностью и точно передать смысл оригинала. При переводе не должны нарушаться нормы и искажаться строй языка, на который делается перевод. Но самое главное, хороший перевод должен быть эквивалентен и должен показывать равноценный оригиналу эмоциональный эффект. Несмотря на разные способы перевода, метафорический образ исходного текста в переводе был сохранен.

В целях улучшения качества перевода, мы можем стремиться распределить различные синтаксические конструкции метафор в соответствии с некоторыми общими категориями, вести описание в рамках последовательно единообразной терминологии.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс. Теория метафоры / Н. Д. Арутюнова – М., 1990. – С. 5.
2. Казакова И. В. Проблемы перевода метафоры (на материале современной английской поэзии) / И. В. Казакова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 14 (94). – С. 591-593.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с. – С. 77.
4. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов – М.: «Международ. отношения», 1975. – С. 190.
5. Шмелев Д.Н. Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 152 с.
6. Саган Франсуаза Любите ли вы Брамса? (На французском языке). – М.: Цитадель, 2001. – 112 с.

7. Переводы Надежды Жарковой [Электронный ресурс] URL:
<https://fantlab.ru/translator238> (Дата обращения 25.12.21)

ЮМОР КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЯЗЫКЕ

Рудакова Е.А., Солодилова И.А., д-р филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Введение. Категория комического с глубокой древности привлекает внимание ученых и исследователей различных направлений гуманитарной науки. В последние десятилетия всплеск интереса к исследованию различных аспектов комического был обусловлен антропологическим поворотом, осознанием необходимости изучения и объяснения языковых изменений в тесной взаимосвязи с ее носителем – человеком, а это значит с его жизнедеятельностью и познанием окружающего мира вообще и интерпретативной деятельностью, связанной с оценочным осмыслением уже познанного, в частности. В этом аспекте рассмотрения языковой деятельности юмор приобретает особое значение, поскольку представляет собой одну из форм реализации в языке оценочного отношения к миру, основанного на интерпретации полученного знания и опыта. Последнее предполагает тесную связь юмора с ценностной системой как отдельного человека (каждый индивидуум социума смеется по-разному), так и всего социума или шире – национально-культурного сообщества. Тот факт, что юмор национально специфичен, является сегодня общепризнанным и объясняется не чем иным, как его тесной взаимосвязью с ценностной картиной мира народа, теми ценностями, которые, как правило, составляют ее ядро.

В свете изменившегося понимания взаимосвязей языка, культуры и мышления комическое стало восприниматься как одна из форм проявления *Homo ridens* (человека смеющегося). Ее изучение стало одним из приоритетных направлений лингвистических исследований. Однако, несмотря на многочисленные работы, направленные на анализ особенностей комического, его форм, видов, когнитивных механизмов, лежащих в его основе, культурно маркированных значений и смыслов, многочисленные аспекты юмора как формы комического остаются изученными не до конца. Одной из таких проблемных сфер является соотношение юмора и ценностей, частной темой изучения которой являются особенности вербализации национально и культурно маркированных аксиологем в юмористическом дискурсе.

С другой стороны, изучение особенностей отражения системы ценностей в национальном юморе обеспечивает доступ к выявлению значимых для той или иной лингвокультуры ценностей, осознанию того, каким образом они воплощаются в сознании носителей языка, в национальной языковой картине мира, влияют на поведение личности. Принимая также во внимание, что юмор носит выраженный социальный характер и очень часто вскрывает наиболее актуальные социальные

проблемы, выявление реализованных в юмористическом дискурсе аксиологом позволяет изучить и категорию антиценностей (то, что высмеивается, не соответствует идеализированной картине мира социума) в практике социокультурной реальности.

Таким образом, можно констатировать определенного рода противоречие, обусловленное очевидной необходимостью изучения особенностей отражения национальных аксиологом в комическом и недостаточной изученностью заявленной проблематики в современной научной литературе. Разрешение указанного противоречия обуславливает **актуальность выбранной темы исследования.**

Целью исследования является изучение особенностей представления ценностной системы американского народа в современном юмористическом дискурсе.

Юмор: дефиниция, сущность. На начальном этапе исследования представляется целесообразным обратиться к изучению научных подходов к определению юмора и выявлению его сущности.

В современной научной литературе юмор определяется как «общественно значимое жизненное противоречие (цели – средствам, формы – содержанию, действия – обстоятельствам, сущности – ее проявлению), которое в искусстве является объектом особой эмоционально насыщенной эстетической критики – осмеяния» [6, 145], как «беззлобно-насмешливое отношение к отдельным явлениям жизни и к миру в целом» [3, 154]. Юмор понимается как одна из форм комического, основанная на выявлении и репрезентации противоречия между идеальным и существующим, идеальной картиной мира и существующим положением вещей. Высмеивание носит, как правило, беззлобный характер (за исключением форм острого сарказма), направлено на раскрытие актуальных социальных противоречий, способствует устранению выявленных недостатков, раскрытию общественно важного, экзистенциального [6, 146], что позволяет также рассматривать юмор как влиятельное средство, инструмент социальных преобразований.

Ценности как объект научного исследования. На протяжении всего периода изучения – со времен античности и до настоящих дней феномен ценности остается одним из особенно актуальных объектов научных рефлексий. Причина этого кроется, с одной стороны, в значимости данной категории для всех областей жизни человека и, соответственно, в интересе к ней со стороны большого ряда гуманитарных наук, а с другой – в сложности ее изучения и подверженности изменениям от эпохи к эпохе, от поколения к поколению. Это обусловило многообразие трактовок и пониманий категории ценности.

Так, в контексте экзистенциализма ценность приобретает значение смысла жизни, соединяясь с проблематикой абсурда, творчества и свободы (В. Дильтей, Г. Зиммель, М. Хайдеггер, Э. Дюркгейм, Ж.П. Сартр, Г. Буркхардт, В. Франкл, Э. Фромм). Значимым для изучения данной категории явилось расширение аксиологического теоретико-методологического аппарата в результате разработки кон-

цепции символических форм (Э. Кассирер), рассмотрения субъектно-объектных отношений в контексте постмодернистских теорий (Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Деррида, М. Фуко, Э. Левинас, Р. Рорти и др.).

Проблематикой связи значимости и смысла, поиска объекта и субъекта ценностей были заняты Ч. Фрейд, К. Байер. Предметом содержания работ Дж. Финдлея является нравственное содержание ценностей. Рассмотрение ценностей с позиции витально-экзистенциального подхода представлено в работах Ф. Фута. Среди других актуальных направлений изучения категории ценностей – исследование кризиса ценностей и аксиологических поисков (Э. Левинас, Д. Вокей, В. Веркмейстер), анализценностных приоритетов постиндустриальной, информационной эпохи (М. Кастельс, Б. Коленберг, А. Гидденс, И. Масуда) и др.

Очевидно, что проблема ценностей не обделена вниманием науки, однако, несмотря на достаточно широкое представление данной категории в научном дискурсе, точная, однозначная ее дефиниция отсутствует, что обуславливает необходимость более детального изучения в рамках исследования категории «ценность» с целью определения сущности и объема понятия.

История изучения ценностей насчитывает не одно столетие. Одним из первых к осмыслению ценностей обратился яркий представитель Баденской (Фрайбургской) школы В. Виндельбанд, в трудах которого ценности понимаются как категории, которые выше действительности, выступающие основой всех суждений, убеждений, любого акта волеизъявления личности. Соответственно этому утверждается, что ценности пронизывают всю жизнедеятельность человека, организуют его реальность, придают смысл его бытию. Ценности понимаются как «особые понятия, образующие своеобразный мир оценивающей деятельности, т.е. рассмотрения вещей и явлений с позиции ценностей» [Цит. по 1, 24]. Главным носителем ценностей выступает, по мнению автора, субъект, личность, сознание как источник и основа осознания ценности.

Не смотря на глубокое рассмотрение категории ценностей, работы В. Виндельбанд, тем не менее, не дают четкого понимания ее сущности, поскольку определяют ценность по принципу «от противного / противопоставленного»: ценность не есть действительность, выше нее, по принципу функциональности: служит основой для<...> или по принципу отсылке к самому понятию (А есть А): понятие, образующее пространство для его оценки с позиции понятия.

В отличие от В. Виндельбанда, склонного трактовать ценность через призму субъекта, другой представитель Фрайбургской школы, П. Риккерт придерживается объективистского подхода. По словам учёного, ценности стоят за пределами познания субъекта и объекта когниции, обладая собственной, не зависящей от субъекта познания значимостью, которая не всегда очевидна для сознания познающего субъекта.

Суммируя представленные в науке дефиниции категории ценности, можно кратко представить их содержание следующим образом: ценность есть идеальный продукт материальных и духовных потребностей личности, нравственно-этический феномен, результат переживания субъектом объективных условий своего существования, инструмент познания и объяснения своеобразия мира, понятие, формирующееся на стыке индивидуального и коллективного, материального и духовного, объективного и субъективного, так и как нечто, что обладает особой значимостью для личности, регулируя ее поведение, придавая особую значимость отдельным материальным или духовным объектам.

Иными словами, система ценностей включает в себя совокупность всех значимых для личности смыслов, объективированных в языке (вербально) и других знаковых системах (невербально) и регулирующих все аспекты жизнедеятельности личности.

Понимание категории ценности раскрывается в определенной степени в теории аксиологем как «совокупности ценностей, находящихся в относительно постоянном единстве и взаимно обусловленном отношении друг к другу» [4].

В этой связи актуальной является проблема выработки единой таксономии аксиологем. Классификация ценностей выступала одной из актуальных проблем представителей Баденской школы. К примеру, Риккерт называет следующие ценности: наука, искусство, мистические ценности, этические блага, личные ценности и религиозные ценности [Цит. по 5, 18].

Несколько иной подход к классификации ценностей предложен Шелером. Философ выделяет следующие виды ценностей [Цит. по 1, 32]:

- ценности приятного и неприятного, гедонистические ценности полезного;
- витальные ценности;
- духовные ценности, в том числе, эстетические, этические, ценности чистого познания;
- ценности святости.

В рамках настоящего исследования мы отталкиваемся от классификации Шелера.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужил фильм «Office». Американский комедийный сериал снят в стиле псевдожурналистики и посвящен жизни сотрудников офиса по обеспечению бумагой. По своему содержанию сериал является пародией на жизнь современного офиса, что позволяет предположить, что юмор, используемый в сериале, отражает ценности современной американской культуры с высокой значимостью деловой, корпоративной этики. Сериал приобрел огромный успех, завоевав многочисленные награды [6].

Пародийный характер фильма предполагает изначально оценочное – крити-

ческое – отношение к представленному в нем художественному миру. Это отношение мотивирует автора / авторов к поиску соответствующих форм выражения. Пародия является, как известно, видом комической стилизации, нацеленной на высмеивание имитируемого объекта. Высмеиванию подлежат определенные сферы жизни, мнения, установки, иными словами, фрагменты ценностной системы американцев.

Единицей анализа является высказывание (реплика) действующего в сериале лица, содержащее юмор. Критерием отбора стал закадровый смех. Методом сплошной выборки был составлен корпус, содержащий 30 реплик.

Результаты исследования и их обсуждение. Приведем несколько примеров высказываний, имеющих комическое содержание.

(1) Райан Ховард, «7: 38»: *Ryan Howard from the temp agency. Set me down to start today. (Райан Ховард из бюро временных работников. Мне сказали приступить сегодня. (Перевод – наш)).*

Майкл Скотт, «7: 40»: *Howard, like Moe Howard, Three Stooges?... Moe-o-o... (Ховард, как Мо Ховард из "Трёх Комиков"? ... Мо - о - о...)*

Данные реплики представляют ситуацию знакомства нового сотрудника (Райана Ховарда) с руководителем офиса, локального отделения организации, Майклом Скоттом – одним из главных героев сериала.

Комическое в ответной реплике основывается на очевидном несоответствии образа нового сотрудника, Райана Ховарда, его внешнего вида и образа выдающегося американского комика, с которым сравнивается персонаж фильма. Отличительными характеристиками Мо Ховарда являлись фарс, буффонада, стремление к созданию комического в том числе посредством внешнего вида, окарикатуривания действий, движений, имитации поведения животных. В сериале зрителю представлен «классический» офисный работник, придерживающийся делового стиля в одежде, поведении, общении. Комический эффект достигается посредством обыгрывания фамилий персонажа фильма и исторической личности. Отсылка к известному в американской лингвокультуре трио «Три балбеса» и одному из его комиков является средством репрезентации духовных ценностей, прежде всего, *эстетических, ценностей*, связанных с чувственным познанием мира, с эстетикой комического. Высмеиванию (в большей степени дружескому) подлежит отсутствие этой связи в облике персонажа фильма – сотрудника фирмы. Аллюзия, в данном случае обращение к имени выдающейся исторической личности, позволяет также повысить интертекстуальность наррации, создать своеобразную эстетическую игру, воссоздать, реконструировать связь между прошлым и настоящим.

В данном случае социальная сущность юмора не выражена, комическое в большей степени направлено на вызов смеха, эмоциональное воздействие на личность реципиента.

Характерным для американской лингвокультуры является обращение к *ценностям святыни*. Следующий пример демонстрирует это.

(2) Майкл Скотт, «10: 43»: *People I respect, heros of mine, would be **Bob Hope, Abraham Lincoln, definitely, Bono, and probably God** be the fourth one. And I just think all those people really helped the world, in so many ways, that it's, it's really beyond words.* (Люди, которых я уважаю, мои герои, это Боб Хоуп, Авраам Линкольн... определённо, Боно. И, наверно, Бог – четвёртый. Просто, по-моему, все эти люди так помогли миру, по-своему. Это просто не перескажешь на словах. (Перевод – наш))

Реплика отражает внутренние размышления Майкла Скотта – главы офиса. В данном высказывании юмористическое основывается на эффекте обманутого ожидания: в начале высказывания говорящий упоминает «своих героев», обращаясь к выдающимся историческим личностям: Бобу Хоупу (выдающийся комик), Аврааму Линкольну (президент США, национальный герой американцев), Боно (выдающийся ирландский певец). Завершается же данный ряд упоминанием Бога.

Для понимания смысла данной реплики необходимо отметить, что основной религией США является протестантизм, основой которого выступает неукоснительная вера в Бога, идея служения ему: «не Бог существует для людей, а люди для Бога», все деяния человека имеют «смысл только как средство самоутверждения божественного величия» [2, 141 – 142].

Однако, в контексте приведенного высказывания Бог представлен как «четвертый герой», т.е. человек, который «реально помог миру», что, с одной стороны, отражает интенцию на десакрализацию, снижение патетики и возвышенности восприятия всего, связанного с этим образом, с другой, – способствует созданию юмористического на основании персонификации, очеловечивания высшей силы, несоответствия между сущностью Бога и его представлением в качестве личности и в одном ряду реальными людьми.

Само обращение к образу высшего существа в приведенном контексте отражает характерную для Постмодерна нацеленность на переосмысление самих основ человеческого бытия, десакрализацию всего, что на протяжении исторического процесса направляло его развитие, определяло условия существования.

Комическое содержание отражает особенности современного американского общества, в частности, тенденцию к снижению роли и значения системы религиозных верований, их переосмыслению.

В качестве примера обращения к *витальным ценностям* может служить следующее высказывание, которое также принадлежит Майклу Скотту, главе офиса.

(3) Майкл Скотт, «13: 09»: *You know, you can go a mess with Josh's people, but I'm the head of this family, and you ain't gonna be messing with my children* (Вы можете игратья людьми Джоша, но в этой семье я главный, и с моими детками лучше не связываться).

В приведенном примере основу комического составляет образ семьи, которая с древнейших времен являлась для американского народа социальным инсти-

тутом, пространством, от которого зависело выживание ребенка, успешность его социализации и интеграции в социуме. Эффект комичности основан на абсурдности расширения данного образа, представленного в словах главы фирмы: если сравнение коллектива фирмы с семьей вполне уместно в отношении таких ценностей как единение, поддержка, взаимовыручка, то обозначение ее сотрудников лексемой *my children* звучит комично, т.к. актуализирует в контексте ситуации такие качества, как «зависимость от родителя», «неумение принимать самостоятельные решения», «необходимость получать защиту от родителей» и т.п. В данном случае высмеиванию подвергается сложившаяся в американском обществе корпоративная культура, управленческие практики, которые предполагают не активное участие всех членов рабочего коллектива в принятии решений, выработке стратегий, коллективную ответственность, а перекладывание на руководителей обязанностей «отца», «главы семьи» и т. д.

Заключение. В целом, подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод, что юмор представляет собой особую форму комического, которая основывается на противопоставлении идеальной картины мира и существующего положения дел, носит, как правило, беззлобный характер, выступая часто средством вскрытия социальных проблем с целью последующего их устранения. Как и многие другие лингвистические феномены, юмор всегда национально маркирован, выступает отражением системы ценностей, сложившихся в рамках отдельной культурной модели. Под ценностью понимается продукт материальных и/ или духовных потребностей, инструмент познания и интерпретации человеком окружающего мира, некий смысл, направляющий и регулирующий поведение индивидуума на основании придания особой значимости отдельному объекту материальной или духовной культуры. Результаты анализа особенностей реализации ценностей в современном американском юморе позволяют сделать вывод, что в основании комического лежат витальные и духовные ценности, а также ценности святыни. Осмеяние затрагивает вопросы семьи и воспитания, взаимодействий в коллективе, веры и религии. В качестве отличительных особенностей американского юмора следует, прежде всего, выделить тенденцию к переосмыслению базовых, основных категорий, понятий, которые на протяжении столетий направляли развитие общества, составляли его основу.

Разумеется, полученными результатами проблематика взаимосвязи юмора и системы ценностей не ограничивается, исследование в данном направлении должно быть продолжено. В частности, представляется целесообразным увеличение объема материала анализа, что позволит применить методы количественного анализа, дополнить результаты качественного анализа, повысить достоверность и репрезентативность выводов.

Список литературы

1. Баева, Л.В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории: Монография/ Л. В. Баева. - Изд-во АГУ, 2004. – 277 с.
2. Вебер, М. Избранные произведения/ М. Вебер. - М., 1990. — 808 с.
3. Ильина, О.К. Особенности английской шутки / О.К. Ильина // Россия и Запад: Диалог культур. Сборник статей XIII международной конференции 26-28 ноября 2009 года. - Выпуск 15.- Ч. 1. - М., 2010. - С. 154-162.
4. Кочеров, С. Н. Аксиологема как проблема теории ценностей/ С. Н. Кочеров // Credo New. 2011. № 4. С. 34-45. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://intelros.ru/readroom/credo_new/credo-new-2011-4/12043-aksiologema-kak-problema-teorii-cennostey.html
5. Крюков, В. В. Введение в аксиологию/ В. В. Крюков. – Новосибирск, 2001. – 78 с.
6. Тимофеев, Л. И. Словарь литературоведческих терминов/ Ред.-сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. - Москва : Просвещение, 1974. - 509 с.
7. TheOffice. — [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fenglish.ru/serial-the-office-na-anglijskom-s-subtitrami/> (дата обращения: 10.01.2022)

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Парадигма современного российского общества в своей основе опирается на ряд социо-культурных противоречий, являющихся закономерным последствием развития мирового постиндустриального пространства. Россия, как евразийский локус, отражает в своём развитии идеи всемирной глобализации и интернационализации, равно как и является манифестантом национального интереса и национальных идей. Исторически сложившаяся миссия России актуализирует идеи национального процветания на основе транснациональной глобализации и интеграции социо-культурных ценностей Запада и Востока.

Исходя из академической трактовки понятия «парадигма», как характеристики взаимоотношения духовного и реального мира, а также совокупности ценностных установок, которые принимаются обществом, целесообразно охарактеризовать современное российское общество как динамично развивающуюся, проектно-ориентированную, национально-актуализируемую сущность. Движущие силы развития общества на современном этапе это:

- стремительная цифровизация социальных институтов и процессов;
- прагманоправленность профессиональной деятельности;
- скорость технологических перемен и «временность» одномоментной ситуации;
- образовательный «штурм».

Скорость социально-культурных и технологических перемен предъявляет вызовы обществу, в целом, и системе образования, в частности. По мнению американского футуролога Э. Тоффлера «сегодня весь мир – это быстро исчезающая ситуация» и, чтобы суметь остаться в ней, необходимо уметь «учиться, разучиваться и переучиваться» [1]. Знание становится все более «скоропортящимся» продуктом и сегодняшний факт может интерпретироваться завтра как дезинформация. Этот тезис наиболее актуален для высшего профессионального образования, так как именно выпускники университетов представляют собой авангард технологических инновационных проектов.

Остановимся на тезисе одномоментности знаний в соответствии с принципом «ad hoc». Потoki информации, чрезвычайная их многоканальность, многовекторность и рекуррентность представляют основу формирования современного «нового знания». Какими же свойствами обладают знания нового типа? Это:

- межпредметность;

- спонтанность;
- прагматичность;
- мобильность.

В настоящее время сложно представить себе предметную область, где бы были востребованы лишь узкопрофессиональные знания. По признанию Э. Тоффлера новые знания либо расширяют, либо перечеркивают старые. При этом скорости информационно-когнитивных перемен имеют более важное значение, чем направление этих перемен. Межпредметность – характерная особенность современного образования, и лингвистического образования магистров инженерно-технических направлений, в частности.

Стратегия современного образования в России в свете международного опыта и образовательной картины мира заключается в формировании коммуникативно открытой к профессиональной инноватике личности. Современное образование характеризуется тенденциями, ориентированными на технологическую модернизацию, имеющую компетентностную основу. Реализация компетентностного подхода в образовании предполагает развитие самостоятельной деятельности личности в условиях активного использования информационных технологий. К основным трендам информационного общества и образования отнесем следующие.

Открытый контекст образования является доступной альтернативой стремительно устаревающим учебникам. Открытый контекст образования представляет собой медианструмент в виде медиатекстов, которые могут быть адаптированы и использованы для развития специальных профессиональных знаний. Виртуальные и дистанционные технологии ориентированы на совершенствование базового образования (естественные науки, технологии, инженерия, математика)[2].

Мобильное образование (в английской интерпретации m-learning или one-to-one learning) представляет активную стратегию обучения на самостоятельной основе в аудитории и за ее пределами. К преимуществам мобильного обучения отнесем портативность гаджетов, гибкость и избирательность образовательных ресурсов, аутентичность и естественность образовательного дискурса. Идея мобильного образования переворачивает представление о традиционном процессе обучения, позволяет экономить время, делает акцент на увлекательности и, тем самым, акцентуализирует познавательную активность студентов[2].

Переход к смешанному обучению на основе on-line образования с опорой на технологически ориентированное сотрудничество предполагает формирование так называемых «flipped groups»[3].

Широкое использование облачного типа хранения и обработки информации (cloud computing), равно как и реализация технологии 3D печати, что обеспечивает интерактивный образовательный ресурс для студентов.

Обеспечение непрерывного доступа к Internet ресурсу создает гибкий образовательный контекст с учетом профессионально ориентированных предпочтений студентов, способствует отработке базовых умений, стимулирует коммуникацию

и развивает иноязычную компетенцию.

Создание обучающей виртуальной реальности и использование технологий симуляции профессиональной деятельности существенно расширяет пространственно-временные рамки учебной деятельности [4]. Формирование «цифрового капитала» для обеспечения доступа к информационным технологиям разных стран предоставляет равную степень доступности образования для всех обучающихся.

Наряду с современными образовательными технологиями целесообразно обратиться к рискам, среди которых выделим следующие:

- недостаточное профессиональное развитие преподавателей в области «виртуальных» технологий, которые должны быть интегрированы в образовательный процесс;
- ограниченность использования открытых курсов;
- преимущественное использование жесткой модели образования «лекция – тест», что не способствует вхождению студентов в плоскость профессионального опыта и неформального образования;
- разобщенность между предоставлением условий индивидуализированного обучения и технологиями, потенциально способными его осуществлять;
- отсутствие адекватных соответствующих педагогических инструментов;
- формальные способы оценки педагогической экспертизы. Оценка – это наиважнейший двигатель педагогической деятельности и практики.

Таким образом образование, как социально-экономический феномен, в настоящее время характеризуется следующими основными тенденциями:

- развитием потенциала социальных сетей для коммуникации со студентами;
- открытостью образовательных ресурсов и технологий.

Обратимся к состоянию лингвистической подготовки магистров инженерно-технических направлений.

Лингвистическая подготовка магистров инженерно-технических направлений реализуется в соответствии с современными стандартами высшего образования ФГОС 3++ в рамках следующих дисциплин:

- иностранный язык;
- деловой иностранный язык;
- профессионально ориентированный перевод.

Универсальная компетенция (УК-4) является базисной в процессе лингвистической подготовки и формулируется как «способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [5].

Исходя из содержания универсальной компетенции (УК-4), уточним категории «коммуникация», «коммуникативные технологии», «взаимодействие», «академическое и профессиональное взаимодействие».

Главной сущностной характеристикой коммуникации является информационное взаимодействие как отдельных личностей, так и социальных групп. Ком-

муникация, как процесс и результат многоканального обмена информацией, подразумевает взаимопонимание, и, следовательно, обратную связь.

В приложении к предмету данной статьи информационное взаимодействие, как основная сущностная характеристика коммуникации, актуализируется в ценностно-смысловом пространстве отдельно каждого магистра, а также в рамках студенческой группы, которую мы рассматриваем как особую социальную группу.

Обучение на основе информационных технологий полезно для отработки базовых умений и навыков, стимулирует коммуникацию, развивает иноязычную компетенцию. Вместе с тем, только преподаватель может действительно «открыть дверь в образование», мотивировать студентов, создать комфортную атмосферу созидания в аудитории. В современной образовательной парадигме профессор перестает быть «мудрецом на пьедестале», а становится «руководителем-наставником».

Многоуровневая образовательная система – ключ к решению многих проблем современного образования. Главными аспектами системы образования магистрантов являются:

- создание индивидуальных образовательных маршрутов[6];
- адаптация образования к личностным качествам магистранта путем применения дивергентных методов обучения;
- интеграция образовательных программ путем развития междисциплинарных образовательных курсов, которые позволяют магистрантам получать знания из различных дисциплин, ориентируясь на унифицированную тему;
- элективность образовательных маршрутов, позволяющая актуализировать внутренний креативный ресурс магистранта [6];
- проектная деятельность, активизирующая готовность магистранта к профессионально направленной самореализации;
- глобальная ориентация на английский язык – язык XXI века, осуществляющая интеграцию России в мировое научное пространство.

Выявленные характеристики и направления развития многоуровневого образования, определяющие стратегию образования магистрантов, нуждаются в тактических решениях, способных ответить на вопрос «как это осуществить?».

Стратегия образования должна быть выстроена на основе соотнесенности приемов обучения и образовательных целей[6]. Образовательные цели реализуются в процессе передачи знаний от преподавателя к магистранту, а также с точки зрения автономизации обучения в целях личностного самовыражения обучаемого. Отсюда следует дихотомия конвергентной и дивергентной образовательной модели, первая из которых ориентирована на обучение в определенной предметной области, вторая - провозглашает открытое во времени самоуправляемое учение.

В целом лингвистическая подготовка магистров инженерно-технических направлений отражает основные образовательные тенденции, а именно:

- межпредметность;
- интегративность;
- коммуникативная направленность;
- цифровизация;
- индивидуализация.

Список литературы

1. Тоффлер, Э. Шок будущего/ Э. Тоффлер// Москва: Издательство АСТ, 2004. – 557 с.
2. Глухов, В.В. Смарт-образование как инструмент повышения качества профессиональной подготовки / В.В. Глухов., Н.Д. Васецкая//Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т.6 (№21). – С.8-17.
3. Воронина, М.В. «Перевернутый» класс – инновационная модель обучения/ М.В. Воронина// Открытое образование. – 2018. – Т.22(№5). – С.40-51.
4. Раптанова, И. Н. Образовательные технологии в обучении студентов иностранным языкам в контексте модернизации высшего профессионального образования / Раптанова И. Н. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6 (60): в 3-х ч. Ч.3. - С. 203-206.
5. Письмо Минобрнауки России от 21.01.2019 №МН-21/222 «О применении актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования».
6. Сахарова, Н.С. Кросскультурное взаимодействие студентов: прикладные и процедурные особенности полидисциплинарного феномена/ Н.С.Сахарова, В.В. Томин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №2. Том 7. – С.11-22.
7. Сахарова, Н.С.Педагогическое взаимодействие в организации самостоятельной работы бакалавра в рамках применения технологии симуляции/ Н.С.Сахарова, И.Н.Раптанова// Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург: ОГУ, 2019. – С. 3322-3325.

СПОСОБЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

**Скоморохова С.В., канд. филол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Познавательным, интересным и эффективным способом совершенствования коммуникативно-языковой культуры студентов является работа с такими выразительными средствами языка, как фразеологические обороты. Речь студентов обычно не изобилует метафорически образными словами и оборотами, в то время как русский язык предлагает к пользованию лексико-фразеологические единицы, позволяющие облечь любую высказываемую мысль в экспрессивно-оценочную, яркую, образную форму. Пополнение речевого запаса студентов фразеологизмами становится одной из основных целей занятий по изучению лексикологии и фразеологии русского языка. Результативным в этом отношении оказался такой вид самостоятельной работы студентов, как обнаружение в публицистических текстах фразеологизмов и их разноаспектный анализ в качестве выразительного средства.

В связи с рассмотрением на одном из занятий вопроса о происхождении фразеологических единиц в качестве самостоятельной домашней работы студентам было предложено составление словаря актуальных фразеологизмов, употребляющихся в современных публицистических текстах. Работа предполагала выполнение заданий в несколько этапов. На первом этапе необходимо было выписать из современных публицистических источников (газеты «Аргументы и факты» (АиФ), «Комсомольская правда» (КП), «Российская газета» (РГ) и другие, в том числе Интернет-газеты) предложения, в которых встречаются фразеологические обороты. На втором этапе необходимо было произвести разделение всего собранного материала на две группы: предложения, в которых встречаются собственно русские фразеологические обороты, и предложения, в которых используются заимствованные фразеологические обороты.

В публицистических текстах студенты обнаружили большое количество примеров использования фразеологических единиц с целью создания всякого рода художественно-стилистического эффекта. Разделив обширный и многообразный фразеологический материал на названные группы, студенты сами разделились на две группы, чтобы можно было параллельно работать с фразеологическим составом указанных групп.

Далее анализ фразеологизмов производился студентами обеих групп в соответствии с происхождением изучаемых единиц, по соотношению их с частями речи, с точки зрения структуры, с точки зрения семантической спаянности их компонентов. Группой студентов, работавших с заимствованными фразеологическими единицами выявлено, что чаще других в публицистических текстах используются фразеологизмы библейского происхождения (70 примеров), латинского (23

примера) и кальки с французского (40 примеров) и английского (28 примеров) языков. Группировки фразеологизмов с точки зрения семантической спаянности их компонентов в количественном отношении оказались представленными следующим образом: фразеологических сращений выявлен 91 пример, фразеологических единств – 55, фразеологических сочетаний – 54 примера. Представленность фразеологизмов с точки зрения соотношения с частями речи такова: глагольных фразеологизмов – 122 примера, именных – 58, адвербиальных – 10, междометных – 15, адъективных – 5 примеров.

Анализ содержания публицистических текстов помог студентам сделать вывод о том, что в лексико-фразеологическом составе публицистических текстов отражаются те изменения, которые происходят в жизни общества, что в языке наблюдается процесс возрождения забытых библейских фразеологических единиц, что в незначительном количестве появляются новые фразеологические обороты, заимствованные из иностранных языков, что библейские и латинские цитатные фразеологизмы являются самыми частотными заимствованиями в современной публицистике.

Студенты, работавшие с предложениями с заимствованными фразеологическими единицами, представили такие группы данных единиц по происхождению.

1. Фразеологизмы библейского происхождения. Эти фразеологические обороты представляют собой цитаты из Евангелий, Деяний Святых Апостолов и других книг Нового Завета: *алчущие и жаждущие (правды); в плоть и кровь; вера без дел мёртва есть; взыскующие града; власть предержащие, во главу угла, во много глаголании несть спасения, врачу! исцелися сам, всякое деяние благо, глас вопиющего в пустыне, гробы повапленные, да минует чаша сия; знамение времени; имя им легион; камень преткновеня; камни возопиют; кимвал бряцающий; краеугольный камень; медь звенящая; мерзость запустения; не мечите бисера перед свиньями; не от мира сего; не хлебом едином жив будет человек; ничтоже сумняшеся (сумняся); ныне отпускаеши; питаться акридами и диким мёдом; страха ради иудейска; тайна сия велика есть; хлеб насущный; яко тать в нощи и др.*

Приведём примеры употребления фразеологизмов библейского происхождения.

Да минует нас чаша сия. Госдеп США запретил называть родителей мамой и папой. (Название статьи в газете «Советская Россия», №7, 25.01.11 г.)

Желаю вам не зарыть свой талант в землю, распознать в своей жизни всех колоссов на глиняных ногах, как можно реже умыть руки, не чувствовать себя заблудшими овцами, а, тем более, козлами отпущения. Ни при каких обстоятельствах не соглашаться быть волками в овечьей шкуре и всегда осознавать себя солью земли. До встречи! (Интернет-журнал любителей русской словесности, октябрь, 2013. Адрес ссылки: <http://www.ruslit.com/>)

Значит, русский там перестанет быть русским? Ведь поиск себя и пости-

жение души – краеугольный камень нашего менталитета. (АиФ, 28 июля - 3 августа, 2010, В. Кожемякин. О дивный потребительский мир!)

2. Кальки.

2.1 Кальки с французского: *говорить о себе, делать честь, идея фикс, задняя мысль, лучше поздно, чем никогда, выдать карт-бланш* и др.

Приведем примеры таких фразеологизмов.

Чувствуем, Кириллов ещё заставит говорить о себе. (25 сентября – 1 октября 2013, АиФ, Женский батальон, стр. 11) *Говорить о себе* – калька с французского.

Вроде бы как любитель, однако несколько открытых им видов имеют характерное название pavokovia, что сделало бы честь и матерому профессионалу. (14-20 августа 2013, АиФ, Кудряшов. «Лолита»: спор с Богом) *Делать честь* – калька с франц. *se lavous faithonneur*.

Брать пример с американцев, вкладывать деньги и возвращать в сопредельных странах свои «пятые колонны». (25 сентября – 1 октября 2013, АиФ, В. ЦЕП-ЛЯЕВ. Свои как чужие) *Брать пример* – калька с франц.

2.2 Кальки с английского: *золотая лихорадка, железный занавес, синий чулок, борьба за существование, вызвать на ковер, лучшая половина* и др.

Мы проходим варварскую стадию – примерно как Америка во времена золотой лихорадки. (14-20 августа 2013, АиФ, С. Грачёв. Точка невозврата?) *Золотая лихорадка* – калька с английского *goldfever*.

Николай Левичев заявил журналистам, что он и его соратники воюют с «черным пиаром». (РГ, 15 августа 2013, С. Райзин. Игры кончились)

2.3 Кальки с немецкого: *попасть в историю, волосы становятся дыбом, как дважды два четыре, вот где собака зарыта, соломенная вдова, не заносись высоко, придется падать глубоко (Hochmut kommt vor dem Fall), Всяк кулик на своем болоте велик (Auf einer Pftze ist die Fliege ein Admiral); что хочу, то и ворочу (Selbst ist der Mann); новая метла чисто метет (Neue Besen kehren gut)* и др.

Но, с другой стороны, почему она смотрит на это сквозь пальцы, не предпринимая радикальных реформ для спасения своего же села?! (14-20 августа 2013, АиФ, С. Грачёв. Точка невозврата?) *Смотреть сквозь пальцы* – калька с немецкого.

3. Фразеологизмы латинского происхождения: *обещать золотые горы, верный друг познается в беде, жребий брошен, поспешай медленно, в чужом глазу соломинку ты видишь, в своем не замечаешь и бревна.*

К сожалению, подмосковные губернаторы, тогда Б. Громов, теперь Воробьев, публично *посулив* людям *золотые горы*, на деле забывают о конкретных нуждающихся людях. (14-20 августа 2013, АиФ, Е. Донских. Переселите!).

По степени лексической неделимости и грамматического слияния составляющих частей студенты распределили заимствованную фразеологию на фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания.

Среди заимствованных фразеологизмов были выделены, прежде всего, фразеологические сращения. Особенно ярко эта слитность проявляется во фразеологизмах библейского происхождения: *во многом глаголении несть спасения, врачу! исцелися сам, всякое деяние благо, глас вопиющего в пустыне, гробы повапленные, да минует меня чаша сия, довлеет дневи злоба его, знамение времени, имя им легион, камень преткновения, камни возопиют, кимвал бряцающий, краеугольный камень, медь звенящая, мерзость запустения, не мечите бисера перед свиньями, не от мира сего, не хлебом едином жив будет человек, ничтоже сумняшеся, ныне отпущаеши, оцезживать комара, питаться акридами и диким мёдом, своя своих не познаша, страха ради иудейска, тайна сия велика есть, хлеб насущный, чающие движения воды, яко тать в нощи.*

Потому и быть надо в мире «не от мира сего», чтобы ничто не могло разлучить нас со Христом, чтобы не привязывалась душа к временным благам, не загоразживалась бы от Божьего взгляда обустроенностью земного бытия. (Русская неделя, 04.05.2011, Андрей Анисин. Не от мира сего)

Среди заимствованных фразеологизмов были выделены фразеологические единства – обороты, смысл которых в той или иной степени мотивируется отдельными значениями составляющих его слов. Общий смысл фразеологического единства зависит от переносного значения отдельных элементов, которые составляют образный «стержень» всего оборота: *рычаги влияния (из польск.), золотая лихорадка (из англ.), заставить говорить о себе (из франц.), жить иллюзиями (из франц.)* и др.

Среди заимствованных фразеологизмов студентами были выделены фразеологические сочетания, компоненты в составе которых сохраняют относительную семантическую самостоятельность, однако являются несвободными и проявляют своё значение лишь в соединении с определённым кругом слов: *правила игры, делать честь (калька с франц. selavousfaithonneur), списать в утиль, черный пиар (англ.)* и др.

Примеры.

Она (азбука Морзе) была изобретена в середине позапрошлого века, но до сих пор не списана в утиль. (14-20 августа 2013, АиФ, С. Осипов. Моряк за 90 дней)

Вроде бы как любитель, однако несколько открытых им видов имеют характерное название pavokovia, что сделало бы честь и матерому профессионалу. (14-20 августа 2013, АиФ, Кудряшов. «Лолита»: спор с Богом)

Николай Левичев заявил журналистам, что он и его соратники воюют с «черным пиаром». (РГ, 15 августа 2013, С. Райзин. Игры кончились)

Первый тест новые «правила игры» прошли на региональных выборах в октябре 2012г. (РГ, 13 августа 2013, А. Зудин. Как стать системой?)

Конкуренция политическая система предполагает также, что правила игры должны применяться одинаково ко всем участникам. (РГ, 13 августа 2013, А. Зудин. Как стать системой?)

С точки зрения грамматической структуры были выделены две большие группы заимствованных фразеологизмов.

1. Фразеологические обороты, имеющие форму самостоятельного предложения: *положение обязывает (калька с нем.), жребий брошен (из лат.), да минует меня чаша сия («пусть это не случится в нашей жизни»), довлеет дневи злоба его (библ.), волосы становятся дыбом (из нем.), вот где собака зарыта (из нем.), человек человеку волк (из лат.), время – деньги (из англ., лучше поздно, чем никогда (из франц.), жизнь коротка, искусство вечно (греч.).*

2. Фразеологические обороты, имеющие форму словосочетания.

В зависимости от того, какие части речи и как сочетаются во фразеологизмах, были выделены такие структурные модели фразеологизмов-словосочетаний:

а) обороты, являющиеся сочетанием прилагательного и существительного: *заблудшая овца (библ.), жёлтая пресса (америк.), голубая кровь (америк.), белый флаг (америк.), белая смерть (англ.), белые воротнички (англ.), грязная война (англ.), железный занавес (англ.), естественный отбор (англ.), синий чулок (англ.), краугольный камень (библ.);*

б) обороты, являющиеся сочетанием существительного в именительном падеже с существительным в родительном падеже: *дух времени; яблоко раздора; бразды правления;*

в) обороты, состоящие из существительного в именительном падеже и существительного с предлогом: *борьба за существование (англ.); дело в шляпе (калька с франц.);*

г) обороты, состоящие из предлога, прилагательного и существительного: *на дружеской ноге (калька с франц.) – «в доверительных, близких отношениях с кем-либо»;*

д) обороты, являющиеся сочетанием глагола с именем существительным (с предлогом и без него): *отдать справедливость (калька с франц.), смотреть сквозь пальцы (калька с нем.), избивание младенцев (библ.), вызвать на ковер (англ.), делать честь, списать в утиль;*

е) оборот, состоящий из глагола и наречия: *воздать сторицей (старосл.);*

ж) обороты, состоящие из наречия и существительного: *подальше от греха, вдали от шума городского;*

з) оборот, состоящий из глагола, прилагательного и существительного: *заклатить жирного тельца.*

Из числа других фразеологических словосочетаний были выделены: фразеологизмы с союзной сочинительной связью: *хлеба и зрелищ;* фразеологизмы с подчинительными союзами: *беден, как Лазарь (библ.), знать как пёструю собаку (калька с нем.), как дважды два четыре (нем.), как красная тряпка на бы-*

ка (америк.); фразеологизмы с отрицанием *не*: *не от мира*.

Как и отдельные слова, заимствованные фразеологизмы могут обозначать предметы, признаки, действия, состояния, а могут передавать отношение говорящего к действительности, выражать различные чувства и эмоции. По этому признаку фразеологизмы соотносятся с определёнными частями речи – существительными, глаголами, наречиями, междометиями. В зависимости от того, с какой частью речи соотносятся заимствованные фразеологизмы, с учётом их синтаксической функции были определены следующие основные лексико-грамматические разряды заимствованных фразеологизмов.

1. Именные, обозначающие лицо, группу лиц, предметы, явления; выступающие в предложении в функции подлежащего, дополнения или именной части составного сказуемого: *святая простота* (лат.), *almatater* (лат.), *крылатые слова* (нем.), *грязная война* (англ.), *синий чулок* (англ.) *enfantterrible* (франц.) («букв.: ужасный ребёнок; о человеке, смущающем окружающих своей бестактной непосредственностью»), *железный занавес* (англ.) и др.

2. Глагольные, обозначающие действия, состояния; выступающие в предложении в качестве сказуемого: *заклатить жирного тельца*, *зарыть талант в землю*, *метать бисер перед свиньями*, *вызвать на ковер* (англ.), *делать честь*, *списать в утиль* и др.

Если экономика Франции так и не сможет встать на ноги, это будет весьма трагично. (РГ, 13 августа 2013, А. Федякина. Зачем они это делают?)

Преобразование российской политики в «систему», основанную на конкурентном начале, даст и другие составляющие устойчивости: позволит повысить предсказуемость, сделает возможным уход от ставки на выигрыш любой ценой, расширит кругозор планирования участников. (РГ, 13 августа 2013, А. Зудин. Как стать системой?)

3. Адвербиальные, обозначающие признак действия или признак признака; в предложении выступающие в функции обстоятельства: *как дважды два четыре* (нем.), *как красная тряпка на быка* (америк.), *в чёрном цвете* (америк.), *всеми правдами и неправдами* (лат.), *волей-неволей* (лат.), *невзирая на лица* (нем.) и др.

Глобальная сеть сужает мир. «Существовать» в Facebook или Twitter – значит уже не чувствовать себя одиноким. Кроме того, принципы глобальной сети – открытость и дискуссионность – не соответствуют традиционным представлениям о повседневной коммуникации. Вольно или невольно каждый юзер вынужден вступать в диалог с миром и учиться критически оценивать информацию (КП, 24.06.2009).

5. Междометные, выражающие чувства и эмоции говорящего и выступающие как отдельные нерасчленённые предложения: *ни пуха ни пера!* *Чёрта с два!* *Ни дна ни покрывки!* *В добрый час!* и др.

Таким образом, студенты понимают, что при написании газетных статей журналисты используют самые разнообразные по структуре и морфологической

характеристике заимствованные фразеологические единицы, что тематическая неограниченность газетного стиля определяет широту и разнообразие использования фразеологического состава языка, что применение фразеологизмов оказывается эффективным приёмом привлечения внимания к рассматриваемой проблеме. Думается, что целенаправленная работа с фразеологическим материалом способствует совершенствованию коммуникативно-языковой культуры студентов, потому что студент учится свободно оперировать лексико-фразеологическими единицами, уясняет их стилистическую функцию, овладевает синонимикой фразеологических оборотов, учится выбирать наиболее сильные, уместные и убедительные выразительные средства для построения своей речи.

Список литературы

1. Бирих, А.К., Мокиенко, В.М., Степанова, Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. – СПб, 1988.
2. Большой фразеологический словарь русского языка. – М., 2003.
3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. В.Н. Телия. – М., 2006.
4. Быстрова, Е.А., Окунева А.П., Шанский Н.М. Учебный фразеологический словарь. – М., 1998.
5. Жуков, А.В. Лексико-фразеологический словарь русского языка. – М., 2003.
6. Мокиенко, В.М. Образы русской речи: Историко-этимологические и этнолингвистические очерки фразеологии. – Л., 1986.
7. Молотков, А.И. Основы фразеологии русского языка / А.И. Молотков. – Л., 1977. – 284 с.
8. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. – М., 1985. – 160 с.

МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СЕРИАЛАХ

Снигирева О.М., канд. филол. наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

В настоящее время языку молодежи уделяется много внимания и со стороны общества, в средствах массовой информации, и со стороны науки, в частности лингвистики. Несомненным является тот факт, что молодежь рассматривают и как «медийное явление» "Medienereignis" и как «объект исследования» „Forschungsereignis“ [6].

Реакция киноиндустрии на интерес общества к молодежи проявилась в создании дорогостоящих фильмов, которые приспособлены к предпочтениям данной целевой аудитории. Как следствие на экранах появились американские молодежные комедии: «Американский пирог» („AmericanPie“, 1999), «Дорожное приключение» ("RoadTrip", 2000), «Чумовая пятница» ("FreakyFriday", 2003), «Из 13 в 30» ("30 überNacht", 2004) и фильмы ужасов: «Крик» ("Scream", 1996), «Я знаю, что ты сделал прошлым летом» ("Ichweiß wasduletztenSommergetan hast", 1997), которые существенно повлияли на кино последних лет. Такая же тенденция проявилась в немецкой киноиндустрии, что привело к появлению фильмов "Школа" ("Schule", 2000), "Муравьи в штанах" ("HarteJungs", 2000), "Анатомия" ("Anatomie", 2000) и "Анатомия-2" ("Anatomie 2, 2003).

Соответственно, автоматически начинается давление на сценаристов, которые должны снизить возрастные ограничения за счет незначительного содержания насилия, эротики и вульгарных выражений в сценариях, с одной стороны, а с другой стороны, сценарии должны быть аутентичными и воспроизводить реальный молодежный язык.

В качестве материала исследования мы выбрали немецкоязычный сериал онлайн-платформы "Netflix" с провокационным названием «Howtoselldrugsonline» ("Как продавать наркотики онлайн"), известный российскому зрителю как "Не пытайтесь это повторить". Из текста сериала методом сплошной выборки были отобраны сленговые выражения, к которым мы относим слова и выражения, отличающиеся от норм литературного языка и характеризующиеся разговорной, экспрессивной, грубо-фамильярной окраской. Х. Хенне выделяет следующие характеристики молодежного сленга:

- самобытные приветствия, обращения и прозвища для партнера ("eigenwilligeGrüße, AnredenundPartnerbezeichnungen");

-удобные для запоминания имена и клише ("griffigeNamen-undSpruchwelten");

-модные обороты речи и стереотипные устойчивые выражения ("flotteRedensartenundstereotypeFloskeln");

- метафорические, по большей части гипербализированные выражения ("metaphorische („übertragende“), zumeist hyperbolische („vergrößernde“) Sprechweisen");

- общение с помощью слов-сигналов ("Lautwörterkommunikation");

- играсловнаосновепросодии ("Prosodische (die Lautstruktur betreffende) Sprachspielereien") [3].

Для сохранения аутентичности немецкого молодежного языка в сериале используется достаточно большое количество вульгаризмов. Как уже было доказано, среди, например, русскоязычной молодежи достаточно популярны "колоритные" нецензурные выражения [1], которые точнее и откровеннее передают эмоции, нежели речь взрослого человека. Это актуально и для немецкоязычных молодых людей, которые обособляют себя от представителей других поколений именно посредством использования "своего" особого языка [3, 4]:

- *Willst du mich verarschen?*

- *Nur weil du deine Sekretärin vögelist, heist das nicht, dass du dich aus der Erziehung unserer Tochter raushalten kannst.*

- *Wer hat dir in den Kopf gekackt?*

Как отмечает Р. Наве-Херц, употребление подобных выражений отражает специфичность языка молодежи:

"Sie drückt subjektive Gefühle und Stimmungen besser aus als die um Objektivität und Sachlichkeit bemühte Standardsprache" [навехерц].

Еще одной отличительной чертой современного молодежного языка является использование англицизмов:

- Typen wie wir, die von allen für Losergehalten werden... .

- Alle erfolgreichsten Menschen waren einmal unbeliebte Nerds.

- Du hast gesagt, ich kriege Cash.

Причиной активного использования англицизмов в языке современной немецкой молодежи является, по-видимому, тот факт, что современный английский язык гибок, динамичен, что делает его более привлекательным и удобным в плане употребления для молодых людей [нос].

Типичным для молодежи считается использование модных слов и отсылок к популярной культуре:

- **Spoiler!** *Ich hattesie (Antworten) natürlich nicht.* На молодежном языке "спойлер" – информация о сюжете фильма, сериала или игры, которая должна держаться в тайне до самого конца, чтобы не испортить интригу. В рассматриваемой реплике сериала это слово произносится для предупреждения, обозначая, что будет раскрыта часть сюжета.

- *Yallah. Girl Power.* Фраза "Girl Power" (с [англ.](#) - "девичья сила") - слоган, отражение культурного феномена 1990-х и 2000-х и связан с феминизмом.

Употребление слов с высокопродуктивными морфемами типа мега-, супер-, экстра- и т.д. выражает характерную для молодежного возраста, возраста установ-

ления своей идентичности, связь с гигантоманией. В репликах действующих лиц сериала часто встречаются слова с морфемой "mega":

- *Die sind mega!*

- *Das ist ja megageil!*

Таким образом, целый ряд характерных для молодежного сленга особенностей находят отражение в немецкоязычных сериалах. Данные особенности придают речи молодых персонажей аутентичность. Но кинорежиссеры и сценаристы находятся в зависимости от финансовой стороны киноиндустрии, что в свою очередь определяет степень использования реально функционирующего молодежного языка.

Список литературы

1. Москвина Н. Р. Ненормативная лексика как социокультурная проблема современной молодежи / Н. Р. Москвина // Социокультурное развитие большого Урала: тренды, проблемы, перспективы : материалы юбилейной Всероссийской научно-практической конференции XX Уральские социологические чтения (Екатеринбург, 27-28 февраля 2015 г.) / под общ.ред. Ю. Р. Вишневого. — Екатеринбург: УрФУ, 2015. — С. 306-310. - Режим доступа: <http://hdl.handle.net/10995/31919>(Дата обращения 23.11.2021)
2. Нос Н.И. Причины возникновения англицизмов в немецком языке/ Н.И. Нос // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2018. — № 8. - Режим доступа:<https://scipress.ru/philology/articles/prichiny-vozniknoveniya-anglitsizmov-v-nemetskom-yazyke.html> (Дата обращения 16.12.2021)
3. Henne Н. Jugend und ihre Sprache/ Н. Henne. — Berlin—New York: de Gruyter, 1986. —400 S.
4. Steger Н. Normprobleme. / Н. Steger // Der öffentliche Sprachgebrauch. Bd.1. —Stuttgart, 1980. —S. 210-219.
5. Nave-Herz R. Jugendsprache / R.Nave-Herz // Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd.2: Jugendforschung. —Luchterhand Verlag: Frankfurt am Main. — 1989. —S.625-633.
6. Zinnecker J. Jugendliche Subkulturen. Ansichten einer künftigen Jugendforschung / J. Zinnecker // Zeitschrift für Pädagogik. — 1981. — № 17.—S.421.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА КОНЦЕПТА «СУДЬБА» В СЕМИОТИКЕ КРОССКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**Еремина Н.В., канд.пед. наук, доцент, Томин В.В., канд.пед.наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

В центре данной работы находится вопрос о переводе культурологически обусловленной лексики, поэтому мы рассматривали перевод, прежде всего как столкновение двух культур, который является не просто семантической, но и семиотической операцией, неотделимой от акта коммуникации.

Мы поддерживаем мнение английского психолингвиста Дэвида Катана, который в своей книге о переводимости культур отмечал, что люди «не одинаково относятся к объективному миру. Некоторые народы полагают, что могут полностью контролировать этот мир, сами распоряжаться своей судьбой» [4, с. 115]. У других народов картина мира основана на предположении о том, что существуют высшие силы, управляющие человеком и окружающей его реальностью. На языковое различие между этими народами обычно указывают индикаторы, позволяющие судить о том, к какому типу относится та или иная культура. Это — такие ключевые слова, как «судьба», «рок», «случай», «везет / не везет», «провидение», «промысел Божий», «на все Божья воля».

Соединенные Штаты Америки — яркий пример культуры, носители которой убеждены, что судьба человека подвластна его воле. Люди в США полагают, что каждый из них должен сам нести полную ответственность за свои действия и жизнь и что недопустимо перекладывать вину за свои неудачи на других и тем более — на высшие силы. Это отражается в поговорке *the buck stops here* — «нельзя переложить ответственность на другого». Американцы часто говорят: *Don't just stand there, do something!* — действуй, не топчись на месте, невзирая на серьезность ситуации или даже на близость катастрофы. Эта установка, «описывает все сознательное поведение американцев. Если человек все время не занят делом, он — не настоящий американец» [5]. Философия занятости во что бы то ни стало доводит людей до волюнтаристской готовности в случае необходимости по своему желанию управлять погодой во Вселенной. «Мне нужно лететь из Нью-Йорка в Атланту сегодня утром! Какой еще снегопад? Как это мой рейс отменен? Отправьте меня другим!» — такое можно нередко услышать в Штатах, где природные катаклизмы — не редкость [4].

Желание максимально управлять своей жизнью, *to be in control of the situation*, сочетается с американской «романтической убежденностью в собственной непобедимости и чувством первостепенной важности очередного замысла и начинания». Американцам не нравятся ситуации, в которых нет порядка, а ход вещей непредсказуем [2].

Мы принимаем точку зрения, что мировосприятие и склад мышления любого человека неминуемо отражаются в том, что и как он говорит. Языки народов, культуры которых отрицают эффективный контроль человека над реальностью, изобилуют выражениями и ключевыми словами фаталистического содержания [3]. Свидетельство тому — пословицы и поговорки. У итальянцев *Che sera sera* значит «чему быть, того не миновать», русские говорят: «Человек предполагает, а Бог располагает», а арабское *In sha Allah* («На все воля Аллаха») — фраза, которая сегодня на устах у всех. Хотя в русском языке есть и пословицы типа «береженого Бог бережет», но они играют в национальном сознании значительную меньшую роль. Говоря о судьбе, американцы предпочитают отвергающие провидение афоризмы: *The Lord helps those who help themselves* («Бог-то Бог, да и сам не будь плох») или *Where there's a will there's a way* («Где хотенье, там и уменье»).

Человек, который в США полагается на судьбу, то есть фаталист (*fatalist*), рискует прослыть ленивым и безынициативным. Между неприятием американцами фатализма и так называемым «позитивным мышлением» (*positive thinking*) существует прямая связь [1]. «Американцы не верят в судьбу, назвать американца фаталистом — оскорбление. В чем же дело? По мнению большинства лингвистов, они стараются быть оптимистами, не унывать перед лицом неудач. И изо всех сил борются с событиями, которые могут негативно повлиять на жизнь. Они всегда отслеживают изменения к лучшему и учитывают их, планируя будущее. Американцев не заставишь заикнуться на плохих новостях».

Как полагают многие лингвисты, американское отношение к судьбе — антипод духу фатализма в России. Наряду с другими факторами, понятие о «судьбе» сыграло стержневую роль в создании русского семантического пространства. Вместе с такими концепциями, как «душа» и «тоска», это слово отражает исконную веру народа в иррациональность и непредсказуемость людского бытия, неотвратимость того, что написано на роду [6]. Поскольку противиться судьбе бессмысленно, жизненная позиция личности и ее реакция на многообразие событий становятся достаточно пассивными, что вполне объяснимо.

Помимо «судьбы», в русском языке есть и много других фаталистических слов и оборотов, которые могли укорениться только в обществе, враждебном психологии частной инициативы. «Идея Судьбы с большой буквы и дух капитализма несовместимы. Потребность действовать, инициативность, стремление к личному успеху и свобода предпринимательства, — все эти черты западной цивилизации идут вразрез с убеждением, что жизнь человека не зависит от его воли» [4, с. 11].

В лингвокультурном пространстве США главенствует мировоззренческая установка на то, что человек по природе своей активен, рационален, настроен на позитив и сам определяет, как строить свою жизнь. Если русское понятие «судьбы» часто применяется для описания целой жизни — от рождения до смерти и подразумевает высокую степень предопределенности, то в английском языке слово *fate* используют, говоря исключительно о частностях, например: *I guess he was*

not fated to get that job; She was not fated to marry him .

Во многих ситуациях, где в русском языке используется слово «судьба» или «суждено», в английском предпочтительнее «нейтральный» эквивалент:

I guess that job wasn't in the cards for her. Видимо, эта работа ей несуждена. I guess this trip just wasn't meant to be / to happen / to take place. Видимо, этой поездке не быть / не осуществиться.

В литературном и бытовом языке Америки обычно употребляются два однокоренных прилагательных *fatal* и *fateful*, первое из которых означает «смертельный» («смертельная болезнь» — *a fatal illness*), а второе — «роковой» или «судьбоносный» (например, *September 11 was a fateful day for Americans*). Кроме того, в отличие от русской «судьбы», слово *destiny* и его производные имеют только положительное значение. Божий промысел (*Providence*) американцы признают, но только не во всех случаях. *It was his destiny / He was destined to be elected President; From childhood on all her friends knew that it was her destiny / She was destined to have a great career on the stage.* В этом же ряду стоит выражение *Manifest Destiny* («предначертание судьбы / Божий промысел»), обозначающее иногда освоение Америки колонистами, двигавшимися от восточного побережья к западному: их потомки пребывают в счастливой уверенности, что им было «суждено» получить власть над целым континентом.

Понятие «судьба» объединяет в русском языковом представлении о мире идею непредсказуемости будущего с проистекающей из этого неспособностью человека контролировать свою жизнь и среду. В русском умонастроении судьба всегда неминуема / неотвратима / неумолима / неизбежна, ее не обманешь и на коне не объедешь. Это прямо или косвенно отражается в языке. У человека нет выбора: «От судьбы не уйдешь», «тебе это на роду написано» — гласят пословицы. Носитель русского языка может вспомнить десятки подобных выражений: «какими судьбами», «жаловаться на судьбу», «быть обиженным судьбой» и т.д. Говорят также, такие выражения переводимы (к примеру, «неумолимая судьба» — *inexorable / relentless fate*), американцы свято верят, что нести сознательную ответственность за свои действия и, более того, за их последствия может только сам человек. В понятии о «слепой судьбе» американцам особенно чуждо ее отождествление с бедами и неурядицами.

Список литературы

1 Еремина Н.В. Взаимодействие в развитии иноязычной речевой деятельности студентов лингвистических специальностей / Н.В. Еремина, В.В. Томин, А.Ю. Богомолова // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 2. – С. 14.

2 Турсунов Ф.М. Реалии – специфическая составляющая безэквивалентной лексики / Ф. М. Турсунов // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2015. – № 2 (43). – С. 162–167.

3 Томин В.В. Технологии взаимодействия как фактор развития речевой деятельности студентов / В.В. Томин // Автореферат дисс.... кандидата педагогических наук, Оренбургский государственный университет. – Оренбург, 2006.

4 Katan D. Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators / D. Katan. – Manchester: St. Jerome, 1999. – 271 p.

5 Stukalova O.V. Cultural and educational environment of poly-national scientific creative groups: developing potential and principles of creation / O.V. Stukalova, T.G. Ilkevich, S.Sh. Ostanina, V.O. Moiseyev, V.V. Tomin, M.Y. Fadeeva // Man in India. – 2017. – V. 97. – № 14. – Pp. 173-183.

6 Tomin V.V. Culturological and axiological issues of students' cross-cultural interaction in the information field / V.V. Tomin, T.S. Bochkareva, A.Y. Bogomolova, N.V. Eremina, M.Y. Krapivina // Man in India. – 2017. – V. 97. – № 25. – Pp. 263-283.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Туркпенова Д.К.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

В результате глобализации и интеграции межкультурные отношения стремительно развиваются во всех сферах нашей жизни: обмена в школах и университетах, международные конференции, совместные предприятия, туристические поездки, выставки и т. д. Возникло множество условий для межкультурного общения. В связи с этим изучение иностранного языка является неотъемлемой частью познания успешных людей. Сегодня пункт «какими языками вы владеете?» можно найти в опросах кадровых служб государственных и коммерческих организаций. Так как помимо родного языка, положительное влияние на работодателей оказывают люди, знающие хотя бы еще один иностранный язык. Личностное и профессиональное развитие современного человека невозможно без знания иностранных языков. Умение общаться с людьми из разных культур способствует развитию мышления и позволяет подниматься по карьерной лестнице.

Именно поэтому изучения иностранных языков является приоритетной задачей для всех учебных заведений. Уже сегодня в школах с начальных классов внедряют иностранный язык в программу, разрабатываются учебники и программы. Более того многие учебники специализируются по уровню обучения, что позволяет учителям подбирать подходящий учебник для своих учеников и т.д.

Однако процесс освоения иностранного языка не так прост, обучение основывается на индивидуальных характеристиках, обучаемых, их целях, мотивациях, уверенности в себе, развитии навыков мышления, когнитивных стратегиях, предпочтениях, опыте и т.д. Особенности процесса изучения иностранных языков были изучены многими зарубежными и отечественными исследователями-педагогами такими как И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Г. Гарднер, С. Крашен, П. Пимслер, М. Берман, и др. Их труды служат опорой для следующего поколения исследователей, психолингвистов, педагогов, методистов и других специалистов этой области.

Одна из трудностей теории обучения иностранному языку - *восприятие речи на слух*, так как основное развитие навыков овладения иностранным языком проходит через аудирование и понимание.

Проблемы, которые возникают у учащихся при аудировании и понимании на слух иностранного языка очень разнообразны. Так как учащиеся не просто слушают аудио запись или видео фрагмент, они должны понимать контекст. Учащиеся сталкиваются с четырьмя основными проблемами во время аудирования [1]:

а) Качество оборудования. Многие учителя до сих пор используют записыва-

юще оборудование, которое не имеет хорошего качества. Качество звуковой системы может влиять на понимание учащимися на слух.

б) Разная культура. Учащиеся принадлежат к той языковой культуре, которая оказывает важное влияние на их понимание при обучении. Если задания по аудированию включает в себя различные культурные аспекты в целом, тогда ученики столкнутся с критическими проблемами в понимании.

в) Акцент. Многие разные акценты могут привести к снижению понимания навыков аудирования. Согласно Гох С. [2], 66% учащихся отметили, что акцент говорящего является одним из важнейших факторов, влияющих на понимание слушателя. Если не распознавать акценты, это будет считаться серьезной проблемой, и наоборот. Даже незнание акцента, используемого говорящим, может нарушить сам процесс обучения.

г) Незнакомая лексика. Если дикция говорящего вовремя аудирования понятно, то процесс осваивания новой лексики проходит не принужденно. Однако если в контексте будет присутствовать большое количество новых лексических единиц, то слушателю будет труднее разобрать смысл контекста и понять новые лексические единицы в целом [3].

Учащиеся, изучающие иностранные языки на начальном уровне обучения сталкиваются с серьезными проблемами, связанными с их способностью слушать и понимать. Кроме того, многие сразу пытаются перевести контекст на родной язык. Следовательно, концентрация утрачивается из-за процесса перевода и понимания. Но, выполняя регулярные упражнения по аудированию, учащиеся привыкнут различать слова в предложениях с обычным темпом произношения. Язык будет постепенно осмысленно пониматься через интонацию, определенное произношение конкретных звуков, ударения и т.д. в последующем не используя перевод [4].

Следующий проблемный аспект изучения иностранного языка это – *разговорная речь*. В данном аспекте выделяются следующие проблемы:

а) Боязнь совершения ошибок. Учащийся действует, боясь совершить ошибку, например, беспокоится, если кто-то будет смеяться над ним позже (в частности это касается учащихся средних и старших классов). Большинство учащихся согласны с тем, что их повышенный уровень страха и беспокойства из-за того, что они осознали, что они плохо справились с аспектом говорения, может притормозит дальнейшее развитие их аксиологического потенциала личности в изучении иностранного языка.

б) Застенчивость. Чувство застенчивости связано с выступлениями на публике, особенно перед классом где они чувствуют себя некомфортно.

в) Беспокойство. Беспокойство может повлиять на успеваемость школьников. Признаки возникновения тревоги связаны с чувствами учащегося в плане дискомфорта в его окружении. Согласно Прастийо Дж. И другим исследователям [5] тревожность описывается как одно из психологических состояний, которые обычно возникают в процессе преподавания и обучения, в то время как школьни-

ки особенно не уверены в том, с чем они сталкиваются. Фактически, мотивация может повысить интерес учащихся к обучению, что приводит к повышению их успеваемости. Таким образом, если в процессе обучения отсутствует мотивация, разговорная речь может стать обузой для учащихся, поскольку отсутствует интерес к обучению.

Навык чтения. Чтение является наиболее важным видом деятельности в языковых классах не только как источник информации и развлечений, но и как средство объединения и расширения языковых знаний. Проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся при развитии навыка чтения: (1) неоднозначные слова, (2) иностранная лексика, (3) ограниченное время для понимания текста.

Навыки письма. Умение писать определяется как процесс выражения идей в письменной форме. Согласно Нухе У. [6] навык письма - это способность описывать или выражать содержание ума, начиная с простейших аспектов, таких как написание слов, до сложных аспектов письма. Ричард Дж. и Ренандия В. [7] утверждают, что нет никаких сомнений в том, что письмо - это очень сложная способность для учащихся, так как они должны быть способны обрабатывать идеи в письменной форме, более того они должны сделать письмо читаемым и легким для понимания читателем. Основные проблемы в письме следующие: словарный запас, организация абзацев, использование и формирование соответствующих структур предложений, пунктуация, орфография и т.д. Данные аспекты письма сбивают учащихся с толку и даже затрудняют освоение навыков письма на иностранном языке.

Для разрешения выше указанных проблем необходимо следующие перцепционные характеристики, такие как выбор, целостность (особенно в разговорной речи и аудировании), структура (говорение, чтение), играют важную роль в изучении иностранного языка. Память также играет важную роль в изучении иностранного языка. Типы памяти - такие как зрительная память, словесно-логическая память, произвольная и свободная память должны развиваться во всех типах речевой деятельности.

Психологические особенности преподавания и изучения иностранного языка также один из важнейших аспектов. В первую очередь ученик должен заниматься этим для собственного развития, что поможет облегчить и ускорить процесс изучения иностранного языка. Однако потребность в обучении должна соответствовать типам внутренней мотивации, таким как коммуникативная (прямое общение на языке), лингвистическое признание (положительное отношение к языку) и инструментальное (положительное отношение к виду работы).

Качество обучения иностранному языку во многом определяется степенью дифференциации и индивидуализации обучения, которая предполагает знание и развитие индивидуальных качеств обучающихся. Таким образом, аксиологические факторы успеха обучения иностранному языку:

- психофизиологическая готовность школьников к систематическому овла-

дению иностранным языком;

- познавательная деятельность и активность учащихся;
- развитие высоких психических функций, учащихся (память, внимание, мышление, восприятие, воображение);
- эмоционально-волевые и личностные характеристики учащихся;
- свободное поведение и формирование коммуникативных навыков;
- стремление выучить иностранный язык, определенный уровень знаний и понимания окружающего мира.

В процессе усвоения средств общения у учащихся развиваются интеллектуальные, речевые и эмоциональные способности, а также: общечеловеческие ценности, интересы, воля и личные качества. Это дает учащемуся возможность получить доступ к ценностям мировой культуры и эффективно влияет на его развитие как личность.

Список литературы

1. Bingol M. A., Celik B., Yildiz N., Mart C. T. Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second Language Learning Class // Journal of Educational & Instructional Studies in the World – 2014 – vol. 4 – №4 – pp. 1-6.
2. Goh C. M. Learning to Listen. // React – 1999 – vol. 1999 – №2 – pp. 44-53.
3. Gilakjani P., Sabouri N. B. Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. // English Language Teaching. – 2016 – vol. 9 – №. 6. – pp. 123-133.
4. Hadidy A. The Problems in Teaching Arabic for Non-Native of Arabic. / Khairo – Daral-Kaatibal- 'Arab – 1998.
5. Prastiyo J. T., Tanzeh A. and others. Investigating EFL Students' Psychological Anxiety in Reading Performance. // Pakistan: Sumerianz Journal of Social Science. – 2019 – vol. 2 – №8 – pp. 148-154.
6. Nuha U. The Most Effective Strategies used to Learn Arabic. / Jogjakarta, Indonesia. – Diva Press. – 2012.
7. Richard J. C., W. A. Renandya Methodology in Language Teaching an Anthology of Current Practice. / Cambridge University Press. – 2002.

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ОСНОВНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»)

**Турлова Е.В., канд.филол.наук, доцент,
Хрущева О.А., канд.фиол.наук, доцент**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

В современном мире специалист любой сферы деятельности обязан владеть не только профессиональными компетенциями, но и обладать знаниями и умениями в области информационных технологий. Филологи не являются исключением из этого правила, так как нуждаются в информационной поддержке своей учебной и научной работы. В процессе подготовки бакалавров филологии на базе кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного университета для удовлетворения данного требования был избран междисциплинарный подход, который позволил обеспечить закрепление цифровых навыков, приобретенных в ходе изучения дисциплины «Информационные технологии в филологии», на основе тематических блоков «Практического курса основного иностранного языка» и доказал свою эффективность.

Согласно данным рабочей программы, целью освоения дисциплины «Практический курс основного иностранного языка» выступает «формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетентности по основному иностранному языку (английскому), в форме свободного владения основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке как необходимой составляющей эффективной профессиональной деятельности в научно-исследовательской, педагогической и области межкультурной коммуникации; закрепление и дальнейшее развитие речевых умений и навыков устной и письменной коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [1, с.3 РП ПКОИЯ]. К основным формируемым компетенциям относятся: ОК-5 – «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия»; ОПК-5 – «свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке»; ПК-4 – «владение навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального (размещение в информационных сетях) представления материалов собственных исследований» [1, с.3-4 РП ПКОИЯ].

Вышеперечисленные компетенции в контрольной группе студентов профиля

«Зарубежная филология» третьего года обучения формируются в пятом семестре в ходе освоения таких тематических блоков, как «Здоровье и здоровый образ жизни», «Театр и кино», «Природа и человек» с общей трудоемкостью 180 часов, из которых на внеаудиторную работу отводится 112 часов. Для проведения самостоятельной работы наряду со стандартными лексико-грамматическими заданиями и упражнениями на чтение и анализ художественных текстов обучающимся предлагалось решить задачи творческого характера, которые полностью соответствовали изучаемым темам и приобретенным цифровым навыкам.

Так, по первому из вышеперечисленных блоков студенты подготовили опросы о разнообразных аспектах здорового образа жизни, на вопросы из которых они пригласили ответить своих одногруппников. Кроме того, аналогичный ресурс GoogleФормы был применен в ходе проведения опроса «OSU Philology Faculty: COVID-19 Awareness Quiz», посвященного анализу уровня сознательности молодежи и иных категорий граждан, переживающих пандемию COVID-19, и проведенного на общеуниверситетском уровне в ноябре 2021 года. Следует подчеркнуть, что создание опросов во многом упрощается за счет использования современных технологий, но, тем не менее, является скрупулезным видом деятельности с конкретными требованиями к грамотности речи, логике и объективности при формулировке заданий.

Умение осуществлять поиск и обработку больших объемов специальной информации, а также представить ее в визуально приятном формате было продемонстрировано студентами в ходе подготовки постеров с применением ресурса Canva как в рамках тематического блока «Театр и кино» в виде афиш для избранных спектаклей, так и в ходе изучения темы «Здоровье и здоровый образ жизни» в качестве наглядного материала при выступлении с докладами о наиболее опасных заболеваниях современной эпохи (см. Рисунок 1).



Рисунок 1. Инфографика по теме «Здоровье и здоровый образ жизни»

Навыки осуществления видео-съемки с последующей обработкой материала нашли применение при освоении тематического блока «Природа и человек», а именно в ходе участия студентов в Международном проекте «ЭкоПослание на английском 2021», по итогам которого ими был подготовлен видео-фрагмент о проблемах окружающей среды в нашем регионе. Оформление ролика, его содержательная сторона, а также характеристики речи выступающих получили высокую оценку со стороны организаторов проекта.

Представляется необходимым обобщить опыт развития межпредметных связей дисциплин, в рамках которых развиваются цифровые навыки и дисциплин, где основной целью является развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Прежде всего, это базовые навыки ИКТ, где обучающиеся приобретают навыки работы в текстовыми редакторами для составление автореферата научного текста на русском и английском языках, используя команду Автореферат в Microsoft Office, а также Excel для представления результатов филологических исследований. Незаменимым инструментом в процессе работы с новой лексикой является использование двуязычных электронных словарей и составление словарей и словников. В общем, представляется возможным выделить три актуальных направления развития цифровых навыков для осуществления эффективной профессиональной деятельности филолога: облачные сервисы и решения, средства для осу-

ществления командной работы и системы управления учебным процессом. Эти три направления обеспечивают качественно новые возможности обучения, формирования навыков самостоятельной учебной деятельности, активацию форм совместной работы, интерактивный характер коммуникации независимо от местонахождения участников процесса, организацию различных форм контроля, а также возможность сбора, анализа и хранения больших данных для осуществления научно-исследовательской работы.

В рамках данной работы мы осветили лишь некоторые возможности применения цифровых навыков и умений, которые приобретает студент в процессе обучения на факультете филологии. Спектр их реализации широк, чрезвычайно важен и неизменно находит положительный отклик у обучающихся.

Список литературы

1. Рабочая программа дисциплины «Б.1.В.ОД.1 Практический курс основного иностранного языка» /сост. Е.В. Турлова.– Оренбург: ОГУ, 2019. – 14 с.
2. Canva. – URL: <https://www.canva.com>. – Дата обращения: 05 января 2022.
3. Google Формы. – URL: <https://www.google.ru/intl/ru/forms/about/>. – Дата обращения: 05 января 2022.

ОЦЕНОЧНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАК МАРКЕРЫ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Путилина Л.В, канд. филол. наук, доцент, Тусина М.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Система ценностей как важнейший маркер поведения человека находит свое выражение в слове. Анализ оценочных суждений дает возможность выявить основания оценки того или иного объекта действительности, а также увидеть своеобразие ценностного подхода культуры к постижению окружающего нас мира. С.Ф. Анисимов говорит о субъектно-объектном ценностном отношении как основном объекте изучения аксиологии, а в нем оценка и ценность слиты воедино: «Ценность есть лишь то или иное качество этого отношения, а оценка – мысленная или словесная фиксация этого качества» [1, 16].

Характер существования и взаимодействия *ценностей и оценок* в пространстве текста отражается через функциональную семантико-стилистическую категорию аксиологичности, понимаемую «как способность воспроизводить, моделировать, корректировать и создавать ценности / антиценности языковой картины мира автора / адресата текста» [2, 318].

Понимание *оценки* как фактора, структурирующего ядро языкового сознания и формирующего ценностную картину мира, намечено в трудах Ю. Н. Караулова, Е. С. Яковлевой, К. А. Касьянова, Н. В. Уфимцевой. Антропологизм современной лингвистики подтверждает тот факт, что изучение *оценки* действительно невозможно вне системы ценностей конкретной культуры, нации, исторической эпохи, – вне того контекста, который формирует человека (языковую личность) как субъекта и объекта оценки.

Цель предлагаемой статьи – рассмотреть оценочные высказывания в аспекте системы ценностей английской национальной культуры.

Материалом для исследования оценочных высказываний послужил лирико-психологический роман А. Кристи «Роза и тис», в котором через призму авторской языковой картины мира представлены ценностные доминанты английской национальной культуры.

Всего было отобрано и проанализировано 40 оценочных высказываний. Приведем некоторые примеры.

Предложение “Father Clement belongs to history. His incredible life of heroism, endurance, compassion and courage belongs to those people who like writing the lives of heroes.... A man of sensual passions and of great personal charm ...” [3, 478] (Отец Климент принадлежит истории. Его удивительная жизнь полная героизма, выносливости, сострадания и мужества может стать темой для биографов, повествующих о жизни героев. Человек чувственных страстей и большого личного

обаяния) представляет собой оценочное высказывание, подчеркивающее храбрость и героизм, проявленные героем романа во время сражений. Оценочность выражается перечислением синонимов с семантикой «героизм», эпитетом «*sensual passions*».

В высказывании “...the happy joyful creature. Nature had created her to be gay” [3, 485] (...счастливо-радостное создание. Природа сотворила ее, чтобы быть веселой) содержится эмоциональная оценка веселого и беззаботного нрава молодой девушки, которая выражена синонимами *joyful* и *gay* в структуре эпитета.

Оценочное высказывание “... she’s been brought up in some bygone medieval environment that is completely out of touch with the twentieth century” [3, 494] (Она воспитывалась в средневековой среде, совершенно несвязанной с двадцатым веком) характеризует аристократичность поведения главной героини через имплицитное сравнение нравов современности и средневековья.

Одобрение героического поведения мужественного человека в высказывании “Unusual coolness, heroism and devotion to duty” [3, 501] (Необыкновенное хладнокровие, героизм и преданность долгу) передается с помощью перечисления синонимов с семантикой «героизм».

Высказывание “...Quick as lightning. Good at getting a laugh, too” [3, 501] (Быстр, как молния. И пошутить может удачно) характеризует такие положительные качества персонажа как активность и острота ума.

Оценка подлинной аристократичности и благородства пожилой дамы на основе метафоры содержится в предложении “But that St. Loo woman is the kind that can see through you and the other side. You can’t put on any fancy frills with her” ...” when you come up against a real aristocrat you’re conquered, there isn’t anything you can do about it” [3, 508] (Но эта женщина из Сент-Луиза тех, кто видит тебя насквозь. С ней не пройдет никакая фальшь. Когда вы сталкиваетесь с настоящим аристократом, вы побеждены, и вы ничего не можете с этим поделать).

Некоторые примеры содержат оценочность таких внутренних качеств человека, как благородство и честность, которые присущи главным героям романа: “Besides, he was by nature a frank man” [3, 510] (Кроме того, он был по натуре человек откровенный).

Фраза “But they’ve got something that I can’t get hold of – and never shall get hold of – some damned feeling of superiority. I’m as good as they are – in many ways. I’m better, but when I’m with them I don’t feel it” [3, 511] (Но у них есть что-то, чего я не могу и никогда не смогу заполучить – какое-то проклятое чувство превосходства. Я не хуже их во многих отношениях. Я лучше, но когда я с ними, я этого не чувствую) передает эмоциональную оценку аристократичности поведения и превосходства обитателей замка, выраженную эпитетом «*damned feeling*».

Оценочность, характеризующая аристократичность поведения главной героини романа, которая не вписывается в современные нормы общения, заключена в предложении “Princess! That’s how she believes – that’s how they treat her. Like some-

thing royal out of a story book” [3, 512] (Принцесса! Вот во что она верит—вот как они с ней обращаются. Как с кем-то королевских кровей из сказки).

В примере “So Isabella Charteries was happy living at St. Loo Castle with their old women. Sitting here now in the sun, looking towards the Castle, she was happy. I could almost feel the quiet confident happiness that possessed her” [3, 513] (Изабелла Чартерис была счастлива, живя в замке Сент-Лу со своими пожилыми тетушками. Теперь, сидя на солнце и глядя на замок, она была счастлива. Я почти чувствовал спокойное, уверенное счастье, овладевшее ею) звучит одобрение спокойствия и уверенности, подчеркивающее отличительные черты аристократической части британского общества. Данные оценки передаются повтором эмотивного прилагательного *happy*.

Еще один пример демонстрирует оценку честной и благородной природы героя: “.. his frankness was attractive” [3, 519] (Его честность подкупала).

В высказываниях “What I admire is the brave impulse, the absence of all calculation” [3, 520] (Что меня восхищает, так это смелый порыв, отсутствие всякого расчета) и “that Gabriel is one of the rare and lucky people who simply don’t know what fear is” [3, 523] (что Габриэль—это один из редких и счастливых людей, которые просто не знают, что такое страх) содержится положительная оценка таких качеств личности как смелость и бескорытность.

Эмоциональная оценка героического поведения мужественного человека передается наречиями *absolutely* и *too* семантикой «слишком» в предложении “He absolutely didn’t know what fear was. All his men worshipped him. For sheer heroism his record is just *too* wonderful...he’s so modest, isn’t he?” [3, 520] (Он абсолютно не знал что такое страх. Все его подчиненные боготворили его. С точки зрения героизма, его поступок удивителен. И он такой скромный, не правда ли?).

Одобрительная оценочность благородного происхождения предстает как основа национального характера англичан: “must be good blood in him some where.” She said [3, 521] (Должно быть он из хорошей семьи). “I think he might get the top. He’s got the vitality” [3, 521] (Я думаю, он может выбиться в люди. У него есть жизненная сила).

Наряду с храбростью и героизмом на страницах романа представлена оценка таких личностных качеств как забота о ближнем, способность к эмпатии, милосердие, благородство, доброта, принципиальность, ум: “It’s awfully good of you to take so much trouble and to be so sympathetic, Mrs. Butt” [3, 532] (Вы очень добры, Миссис Батт, что взяли на себя столько забот и проявили такое сочувствие); “I think it’s because he is so kind – so wonderfully kind. And he talked so naturally and so pleasantly.” [3, 535] (Я думаю, это потому, что он так добр, так чудесно добр. И говорил он так естественно и так приятно); “Oh, but Mrs. Norreys is very clever” [3, 545] (О! миссис Норрис очень умная); “...she has very strong principles. And she’s quite good looking...” [3, 546] (... у нее очень сильные принципы. И, она довольно симпатичная...).

Пример “The quality most in evidence in Isabella was honesty a fearless and almost painstaking honesty” [3, 546](Самым очевидным качеством Изабеллы была честность, бесстрашная и почти болезненная честность)подчеркивает ценность такого человеческого качества как «честность», которая характеризует характер главной героини романа и, в целом, является одним из основополагающих понятий в системе ценностей английской национальной культуры.

Таким образом, анализ оценочных высказываний романа А. Кристи «Роза и тис» позволяет сделать вывод, что: самую многочисленную группу примеров, представляют высказывания, оценивающие внутренние качества человека. К наиболее значимым качествам английского национального характера можно отнести ум, храбрость, честность, героизм, благородство, способность к сопереживанию, аристократизм и др.

Личностные качества,необходимые для понимания «английского характера»,являются важным компонентом всей системы ценностей английской национальной культуры.

Список литературы

1. Анисимов, С.Ф. Введение в аксиологию [Текст] / С.Ф. Анисимов – М.: Мысль, 2001. – 348 с.
2. Ахам, К. Социологизм и проблема ценности // Научные и вненаучные формы мышления. М., 1996. С. 315-334
3. Christie, Agatha writing as Mary Westmacott. The Rose and Yew Tree [Текст] / A. Christie. – London : Harper Collins Publishers, 1997. – 218 p. – ISBN 0006499481.

ВОПРОС О ВЫДЕЛЕНИИ РЕЛИГИОЗНОГО ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СТИЛЯ

Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В последние 20 лет наблюдаются попытки расширить систему функциональных стилей в зависимости от происходящих в обществе. Ученые предлагают ввести в качестве особых экономических, рекламный [4; 5], интернет- [3] и другие стили. Среди этих новых стилей часто говорится и о религиозном. Причем одни авторы ставят вопрос о возможности его выделения, другие полагают, что такой стиль существует де-факто.

На материале отдельных публикаций об этом стиле мы рассмотрим вопрос, действительно ли есть основания для расширения существующего списка *функциональных* стилей, в данном случае за счет религиозного стиля (РС).

Например, А. И. Изотов констатирует, что нет даже конвенционального названия для данного стиля: религиозный, церковно-религиозный, религиозно-проповеднический, религиозно-культовый, богослужебный, конфессиональный [2]. Иными словами, определенности нет даже в этом вопросе, а название должно выражать *природу* объекта. Возможно, авторы недостаточно четко осознают эту природу.

«Что же касается наполнения термина “церковно-религиозный функциональный стиль”, то здесь ситуация, к сожалению, еще дальше от идеальной. Мы категорически не согласны с определением, предлагаемым Л. П. Крысиным:

“ЦЕРКОВНО-РЕЛИГИОЗНЫЙ СТИЛЬ, или РЕЛИГИОЗНО-ПРОПОВЕДНИЧЕСКИЙ СТИЛЬ – один из функциональных стилей кодифицированного литературного языка. Обслуживает церковно-религиозную сферу. Близок к Публицистическому стилю (см.), т. к. в нём язык используется в своей агитационной функции: проповедуя слово Божие, священники стремятся воздействовать на сознание слушателей и убеждать их в существовании непреложных религиозных истин, которыми должен руководствоваться человек в повседневной жизни” (...). Во-первых, непонятно, почему монополия на использование данного стиля предоставлена “священникам”? Разве данный стиль запрещен для дьякона? для епископа? для академика РАН Сергея Сергеевича Аверинцева, который священником никогда не был?» [2].

Во-первых, непонятно, где Л.П. Крысин говорит о *монополии* «священников» на религиозный стиль? Мы не видим в его дефиниции ничего подобного. Напротив, он утверждает совершенно корректно, что данный стиль обслуживает церковно-религиозную сферу, а в нее входят не только священники. Отдельный вопрос: откуда следует, что академик РАН С.С. Аверинцев пользовался данным стилем? Мы не обнаружили этого факта ни в его устных выступлениях, ни в пе-

чатных текстах – в частности, в статьях из словаря «Мифы народов мира», там у него конвенциональный светский научный стиль.

Продолжаем цитирование:

«Во-вторых, что такое “непреложные религиозные истины”? Это некие общеизвестные среди представителей данной конфессии утверждения, то есть “религиозные” аналоги “светских” сентенций типа “Волга впадает в Каспийское море”? Или же речь идет о религиозной догматике, то есть об утвержденных церковью положениях вероучения, объявленных обязательной и неизменяемой истиной и не подлежащих критике? Первое предположение оскорбительно для слушателей, поскольку исходит из предположения об их умственной неполноценности, второе – для проповедника, перепутавшего проповедь с лекцией для семинаристов. И на проповеди, и на исповеди священник не сообщает некие “непреложные религиозные истины”, а рассуждает о них»[2].

Во-вторых, непонятно, на каком основании автор статьи делает выговор Л.П. Крысину, выходя за пределы языкознания. Автор статьи позволяет себе неакадемичный тон: «Первое предположение *оскорбительно* для слушателей, поскольку исходит из предположения об их *умственной неполноценности* (Чьего предположения? Кому автор *приписывает* это предположение? Л.П. Крысину? – А.Ф.), второе – для проповедника, *перепутавшего* проповедь с лекцией для семинаристов» (конец цитаты – А.Ф.). Кроме того, автор статьи, слишком легко оперирует таким понятием, как «оскорбление». Имеется ли в виду «оскорбление чувств верующих»? Если да, то каким образом их можно оскорбить оборотом «*непреложные религиозные истины*»? Когда *светский* человек практически ежедневно по разным теле- и радиоканалам слышит от представителей РПЦ утверждения о вечности и универсальности абсолютных божественных истин – в отличие от временных и относительных человеческих знаний, – каким еще образом он может это понять и какими словами выразить?

А.И. Изотов отмечает, что в своей богослужбной сфере – т. е., надо полагать, *главной* – РС больше связан с церковнославянским языком, чем с русским. «Яркой особенностью (! – А.Ф.) данного стиля является инкорпорированность в него элементов церковнославянского языка как агиолекта, причем степень этой инкорпорированности в некоторых его подстилях (например, в литургическом или молитвенном) *может достигать до 100%*, что *выглядит как полное вытеснение русского языка языком церковнославянским* (речь идет не только о лексике и графике, но также о морфологии и синтаксисе)» (курсив наш – А.Ф.)[2]. Возникает резонный вопрос: поскольку церковнославянский язык не является не только русским (древнерусским), но и восточнославянским вообще, какое отношение он имеет к функциональным стилям *русского* языка? Который, как выразился сам же А.И. Изотов, «полностью вытесняется» в отдельных субстилях!

Обратим внимание еще на один момент. А.И. Изотов назвал это *яркой особенностью* РС, но не указал никаких других его ярких особенностей. Вероятно,

эта «яркая» особенность – превалирование церковнославянского языка над русским, вплоть до его «полного вытеснения» – оказывается одновременно и его *главной* особенностью?

Кроме того, как быть с иными конфессиями, о чем, кстати, говорит опять-таки сам А.И. Изотов: «Значит ли это, что обсуждаемый церковно-религиозный функциональный стиль является общим и для православных, и для католиков, и для протестантов (причем самых разных деноминаций)?» [2]. В самом деле, является или нет? И, кстати, как это соотносится с принципом свободы совести? Ведь представители самых разных конфессий, в том числе не христианских, имеют полное право заниматься религиозной деятельностью, создавая при этом тексты на русском языке (статьи, проповеди, литературные произведения и др.) и не используя элементов церковнославянского языка и христианской лексики.

А.С. Стаценко и С.И. Холодионова подробнее образом перечисляют черты субъязыка, который ими квалифицируется как религиозный функциональный стиль. Обращаем особое внимание на то, что статья называется: «Языковые *особенности* религиозного стиля».

Итак, каковы же эти *особенности*? Сейчас мы приведем обширную цитату. В скобках – с соответствующими указаниями – даем свои комментарии.

«(...) в области фонетики религиозный стиль характеризуется:

1) меньшей четкостью произношения звуков, особенно это касается разнообразных религиозных служб, в которых подразумевается знание текста адресантом;

2) **растягиванием гласных, напевностью**, что связано со спецификой песнопений и религиозных служб, для которых растягивание гласных – обязательный атрибут.

В области лексики можно выделить следующие особенности:

1) преобладание слов с абстрактным значением над конкретным (*добро* и *зло*, *нравственность*, *вера*);

2) лексическую разнородность, употребление общекнижной лексики, терминов, заимствований, слов высокой стилистической окраски (высокого штиля по Ломоносову), просторечия, диалектизмов, жаргонизмов;

3) употребление собственных имен (*Матфей*, *Иоанн*), лексики родственных отношений (*мать*, *брат*);

4) использование фразеологизмов (*братъ себя в руки*, *камень преткновения*);

5) развита многозначность: *покинуть* (умереть) (иными словами – использование эвфемизмов? – А.Ф.);

6) употребление библеизмов (*время собирать камни*);

7) придание словам из разных сфер языка оценочного значения: *драма народа*, *ослабление связи*;

8) использование книжных слов с торжественной, патетической, риторической окраской: *самопожертвование*, *благодетельность*, *служение*;

9) употребление слов из пассивного словарного запаса: *ратный, зиждаться*;

10) использование речевых стандартов – устойчивых в составе и воспроизводимых в готовом виде языковых средств, которые способствуют быстрой передаче информации: *общие усилия, пройти через испытание*;

11) тяготение к лексике с широкой и бедной семантикой: *кров (дом, квартира, монастырь)* (иначе говоря, употребление гиперонимов; это явление характерно для официально-делового стиля, а еще больше для канцелярита – А. Ф.);

12) употребление смысловых повторов на уровне слова, предложения: *колыбель христианства, колыбель христианской культуры*.

В области словообразования можно наблюдать следующие тенденции:

1) продуктивность русских приставок *под-, о-, про-, из-*: *поддерживать, осознать, происходить, изгнание*; и иноязычные – *архи-*: *архиепископ, архиепископ*;

2) образование существительных с отвлеченным значением на *-ость, -ство, -ыня*: *солидарность, братство, гордыня*;

3) употребление существительных с заимствованным суффиксом: *-изм, -ци* (если правильно, то *-циj-* – А.Ф.): *героизм, гомосексуализм* (именно так! – А.Ф.), *дискриминация, секуляризация*;

4) употребление существительных, обозначающих принадлежность лица к церковной иерархии: *игумен, Патриарх, прихожанин*;

5) распространенность слов, образованных сложением основ: *мировоззрение, благосклонность, единомыслие*.

В области морфологии можно выделить:

1) преобладание винительного падежа: *возвышать голос, предпринимать шаги* (преобладание над чем? — А.Ф.);

2) частое употребление глаголов в настоящем времени, поскольку религия говорит о «вечных истинах»: *просматривается дискриминация, мусульман не обижают* (здесь следовало бы сказать: *неактуально настоящее время* – А.Ф.);

3) характерное употребление формы единственного числа существительного в значении множественного: *христианин*;

4) употребление неисчисляемых существительных в форме множественного числа: *правды* (Разве слово «*правды*» в значении «убеждения, взгляды» относится к неисчисляемым? Это очень распространенное явление конкретизации непредметных существительных. Слово «*правды*» употребляется в публицистике и в поэзии во фразах типа «*Правд много, а истина одна*», так часто, что это стало штампом. – А.Ф.);

5) приобретение значения совокупности форм множественного числа существительного: *люди, первосвященники* (это же явление есть, в частности, в официально-деловом стиле: *служащие, налогоплательщики* и др. как совокупности; характерно это и для научного стиля: *насекомоядные, млекопитающие* – А.Ф.);

6) редкое использование кратких прилагательных и превосходной степени

сравнения прилагательных и наречий;

7) преобладание глагола над существительным, в качестве сказуемого чаще используется именно краткое прилагательное: *мир переполнен информацией* (*переполнен* – это причастие, а прилагательное – *пóлон* – А.Ф.);

8) частое употребление сослагательного наклонения глагола: *хотел бы*;

9) часто представлены формы деепричастия и причастия: *посещающим храм, защищая их* (идеи) *с оружием в руках*;

10) часто употребляются формы повелительного наклонения глагола: *Дай Бог; Пребывай в единомыслии и соработничестве*;

11) часто употребляется глагол в инфинитиве: *хранить, соблюдать*;

12) часто употребляются служебные части речи: частицы (*же, не, ни, ведь, только*).

В области синтаксиса для религиозного стиля характерно:

1) употребление как развернутых синтаксических конструкций, так и конструкций разговорной речи, в том числе слов-предложений: *Еще недавно ты не помышлял о столь высоком служении и в меру сил трудился в сане пресвитера, исполняя возлагаемые на тебя Священноначалием послушания, но Премудрый Владыка призрел на тебя и призвал к апостольскому деланию, подобно тому как однажды воззвал к мытарю Леввию, нареченному Матфеем, имя которого дано тебе при постриге, обратившись к нему со словами “следуй за Мною”, и он, оставив все, встал и последовал за Ним. Почему?*;

2) употребление эмоционально окрашенных конструкций: восклицательных и вопросительных предложений: *Что такое добро и зло? Ваше Высокопреосвященство, дорогой владыка!, в том числе и риторических вопросов: Что означает для нас слышать слово Божие?*;

3) **употребление обращений:** *Ваше Высокопреосвященство, дорогой владыка!* (Может быть, *владыко* – если это обращение? – А. Ф.) *Ваше Святейшество!*» (То есть в данном случае следовало бы говорить не об обращении как синтаксической конструкции, а о *специфических* обращениях, в том числе со звательным падежом. Кстати, почему этот признак, т. е. использование вокативов, не упомянут вообще? – А. Ф.);

«4) использование инверсии: *Почти четыре десятилетия Вы несете ответственное служение, возглавляя Антиохийское подворье в Москве; Поэтому центральной темой нашей встречи с Папой стала озабоченность ситуацией на Ближнем Востоке*» (интересно, где здесь инверсии – А. Ф.);

«5) употребление однородных членов: *огромное количество слов, идей, мыслей*;

6) введение в авторский текст прямой речи, цитирования: *“Кто хочет идти за Мною, отвергнись себя, и возьми крест свой, и следуй за Мною”, – говорит Господь*;

7) частое употребление вводных слов и словосочетаний: *Я не думаю, что отход молодежи от христианских ценностей является естественным процессом. Нам остается только молиться и, конечно, работать;*

8) употребление безличных предложений: *Мне приходилось много раз возвышать свой голос от имени Русской Православной Церкви в защиту гонимых христиан на Ближнем Востоке»*[6].

Список очень подробный, осталось только определить, что в нем относится к «религиозному стилю»? Для какого из функциональных стилей не характерны инфинитивы, сослагательные наклонения, служебные части речи, безличные предложения? Особенно изумительно замечание о «существительных с заимствованным суффиксом: -изм», в том числе «богатого слова» «гомосексуализм», которое было известно даже «культурной девушке» Фиме Собак, знавшей целых 180 слов.

Мы смогли выделить полужирным шрифтом лишь два пункта, по-настоящему специфичных для религиозного стиля, т. е. только два дифференциальных признака: напевное произнесение гласных и особые обращения. И то, строго говоря, последний пункт не является исключительной принадлежностью религиозных текстов. Эти специфические обращения могут встречаться в высоком поэтическом стиле – например, в исторических поэмах или романах или как средство стилизации.

Даже конфессиональная лексика и цитирование религиозных текстов не могут считаться дифференциальными признаками. Они возможны во всех стилях, включая научный. В последнем – обычно как объект описания. Однако в текстах ученых-гуманитариев – филологов, психологов, тем более философов – нередко встречаются библейские метафоры, идиомы, причем мы имеем в виду ученых-атеистов с ярко выраженным индивидуальным стилем (например, у Л.С. Выготского или М.А. Лифшица).

Итак, по крайней мере, авторы двух упомянутых статей не дают нам убедительных оснований для выделения еще одного функционального стиля.

Как ни странно, авторы сами это понимают, потому что завершают свою статью следующим выводом: «Анализ языковых особенностей религиозного стиля позволяет выделить сходные черты со всеми функциональными стилями нашего языка (курсив наш – А.Ф.), но особенное языковое сближение отмечается между религиозным, публицистическим и разговорным стилями, что, по нашему мнению, является закономерным: у них наблюдается прямая корреляция в целеустановках, что влечет за собой схожий набор языковых знаков» [6].

Приведем еще несколько цитат: «Некоторые исследователи, в частности словацкий лингвист Й. Мистрик, подчёркивает близость РС к художественному стилю (...). В текстах РС заметны черты художественного стиля (метафоры, эпитеты), которые дают образную характеристику предмета или явления с позиции христианских категорий» [1] и еще: для «религиозного стиля» «характерно частичное

функциональное сходство с публицистическим стилем»[1].

Таким образом, некоторые авторы, которые затрагивают тему религиозного стиля, соотносят или сближают его с традиционно выделяемыми функциональными стилями, а его собственную языковую специфику убедительно не выявляют.

Список литературы

1. Бусель, А. А. Специфика религиозного стиля русского языка на данном этапе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2018. № 2. С. 200-205 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-religioznogo-stilya-russkogo-literaturnogo-yazyka-na-sovremennom-etape/viewer>.

2. Изотов, А. И. Об обоснованности вычленения церковно-религиозного функционального стиля в русистике и религиозного функционального стиля в богемистике / А. И. Изотов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 2 (68): В 2-х ч. Ч. 1. – Тамбов: Грамота, 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-obosnovannosti-vychleneniya-tserkovno-religioznogo-funksionalnogo-stilya-v-rusistike-i-religioznogo-funksionalnogo-stilya-v/viewer>.

3. Королева, Т. А. О понятии «функциональный стиль» в современной лингвистике / Т. А. Королева // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-funksionalnyy-stil-v-sovremennoy-lingvistike/viewer>.

4. Кудинова, Т. А. Изменения в функциональной системе русского языка XXI века / Т. А. Кудинова // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2010. № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmeneniya-v-funksionalnoy-sisteme-russkogo-yazyka-xxi-veka/viewer>.

5. Новоженова, З. Л. Активные процессы в стилистической системе русского языка: стиль vs дискурс / З. Л. Новоженова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2018. – № 2. – С. 20-27 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-protsessy-v-stilisticheskoy-sisteme-russkogo-yazyka-stil-vs-diskurs/viewer>.

6. Стаценко, А. С., Холодионова, С. И. Языковые особенности религиозного стиля / А. С. Стаценко, С. И. Холодионова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. [Электронный ресурс]. – Тамбов: Грамота, 2018. – № 8 (86). – Ч. 1. – С. 190-194. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-osobennosti-religioznogo-stilya/viewer>.

НЕКОТОРЫЕ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РОМАНА Д. ГЛУХОВСКОГО «ТЕКСТ»

Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Популярный роман Д. Глуховского «Текст», возможно, войдет в программу филологических факультетов. Поэтому представленные ниже материалы могут иметь прикладное значение и для изучения его собственной стилистики, и для обучения студентов некоторым вопросам лингвоэстетики, в частности, интертекстуальности, относящейся к сложным аспектам филологии и искусствоведения.

Примечательно, что роман называется «Текст», т. е. автор приглашает читателей к его восприятию и как литературного произведения, и как жанра – и к обыденному чтению, и к герменевтическому. В том числе к его восприятию в контексте литературы и широкого культурного фона.

Заметим, что герой романа Илья Горюнов – студент-*филолог*, а его мать была учительницей русского языка и *литературы*, но литература играет здесь очень малую и скорее отрицательную роль. Это симптоматично для прежней «самой читающей страны». В отрицательном контексте в самом романе упоминаются «знаковые» русские писатели: «Полистал без интереса свои старые книжки; раньше думал, в них правда о взрослой жизни, но правда оказалась непечатной. Выпил со Стругацкими, выпил с Платоновым, выпил с Есениным» [1; 25]. Классическая, даже культовая литература обнаружила для героя романа свою несостоятельность. По его мнению, она не раскрывает того, что в ней всегда искали, – подлинной правды.

Значительно бóльшую роль в романе играет рассказ Ф. Кафки «Превращение», который пытается иллюстрировать Илья, в конце романа как бы видя в этом проекцию на собственную судьбу. Но, во-первых, обращение к рисованию для Ильи означает отход от филологии (он считает, что неверно выбрал профессию). Во-вторых, рисунок остался недоконченным, можно сказать: не удался.

Всё это мало настраивает на восприятие романа в связи с другими текстами, но произведения литературы в любом случае существуют в культурно насыщенном поле, а не в вакууме, и сравнения с другими произведениями неизбежно.

Эти «другие произведения» не присутствуют в романе Глуховского и начинаются там, где он кончается. А завершается он словами о том, что есть «люди, от которых не остается ничего» [1; 319], и это сам Илья Горюнов.

Замечание Глуховского как будто побуждает читателей вспомнить крылатое изречение А.М. Горького «Да – был ли мальчик-то, может, мальчика-то и не было?», ставшее лейтмотивом «Жизни Клима Самгина». Мы полагаем, что во многих

рецензиях будут процитированы эти слова, если уже не цитируются, – настолько они здесь подходят. Илья Горюнов – в самом деле «мальчик». Он инфантилен, неумен и фрустрирован. Ювенильные комплексы привели его к семилетнему тюремному заключению.

Илья старается поступать честно и благородно. Он защитил свою подружку Веру от полицейского произвола и за это попал в тюрьму. В заключении не предал своего товарища и из-за этого не вышел по УДО. Наконец, взяв обманом у мафиози крупную сумму, Илья возвращает деньги, чтобы спасти Нину, любовницу своего врага (убитого им), и лишается шанса на собственное спасение бегством из России.

Нам, однако, вспоминается реплика, брошенная Лидией Варавкой юному Самгину: «Ты кажешься порядочным, но... как-то все прыгаешь к плохому». Воистину это можно сказать и о Горюнове, и ключевое слово здесь – *кажешься*. В нем всё – кажущееся, мнимое. Илья поступил без блата на филфак МГУ, но – по ЕГЭ (мама натаскала). Потом окажется, что у него самого нет склонности к филологии.

Удрученный пустотой и убожеством своей жизни, он отправляется – непременно с подружкой Верой – в московский вертеп под названием «Рай», чтобы показать себя взрослым и «крутым». Они выстояли огромную очередь и выдержали унижительный фейс-контроль. Парочки на входе отсеивали, ибо им незачем спаивать друг друга, и они тратят меньше. «Но Илья не мог предать Веру и отпустить ее руку» [1; 34]. Однако мы сомневаемся, что дело было только в невозможности «предать Веру»: скорее всего это было такой же демонстрацией мнимой взрослости. Затем он заступился за Веру, в которую вцепился наркоконтроль. Это выглядит как смелый поступок, но «за себя не было страшно – что ему сделают?» [1; 37]. То, что он совершил, вызывает у нас в памяти формулировку *«истерически-героический поступок»* из романа А. Фадеева «Молодая гвардия».

На чем основывается его этика, вообще сказать трудно. Конечно, чему-то его учила мать, легко сменившая советский менталитет на религиозный. Но сам он не склонен ни к тому, ни к другому. Что-то он вычитал из книг, пока еще доверял им. Элементарные нормы морали ему знакомы, но нет никакой прочной основы. Он шаткий человек, способный и на приличные поступки, и на безумные авантюры и преступления: стать убийцей, мародером, наркоторговцем, просто мошенником – без напряжения и рефлексий.

Все достоинства Ильи так или иначе девальвируются или вовсе оказываются видимостью. Его поведение после тюрьмы – пьяное убийство Петра Хазина, из-за которого он попал в заключение, авантюрные манипуляции с его телефоном, попытки торговать наркотиками (в первом случае *украденными у трупа*) – этого мы не комментируем.

Но якобы спасение Нины, любовницы Хазина, тоже оказывается крайне сомнительным «подвигом»: во-первых, угроза ее жизни возникла именно из-за

Ильи, а, во-вторых, никакого самопожертвования с его стороны здесь не было: он в любом случае был обречен, но это не тема данной статьи. Мы только хотим сказать, что жизнь Ильи была пустой, глупой, а в конце ее он и вовсе сорвался в пропасть. И сам Илья, по нашему мнению, оказался человеком никчёмным. «Мальчишка» все равно что не было.

Заметим, что оба «роковых» события в жизни Ильи, приведшие к прискорбным последствиям, связаны с тем, что он – по незнанию – поставил неких женщин в условия опасности: сначала Веру, потом Нину. Его так называемые «жертвенные» поступки – это исправление собственных же вопиющих ошибок.

С героем горьковского романа Ильёю сближает довольно изящный (скорее со стороны Горького) композиционный ход. Нечаянно утопив Бориса Варавку, Клим Самгин символически заступает на его место, потому что мать Клима изменяет мужу с отцом Бориса и потом становится его женой. Таким образом, Клим Самгин занимает чужое место – сына Варавки – и как бы проживает чужую жизнь. Зарезав Хазина, Илья Горюнов, чтобы избежать разоблачения, начинает имитировать его личность через переписку по телефону с его родителями, сожительницей и др., *навязывая себя им в роли сына* или любовника. Он совершает поступки от имени Хазина, пытается исправить зло, причиненное последним, но, судя по результатам, безуспешно.

От Самгина Илья Горюнов отличается тем, что первый жил, когда Россия находилась в восходящем потоке истории, а второй – в нисходящем. Самгин – персонаж эпохи интенсивного развития России, ее активнейшей духовной, идейной жизни. Он интеллектуален, по крайней мере, хорошо начитан, соприкасается практически со всеми основными общественными движениями, оттенками мысли, остро реагирует на них. А вот жизнь, если это слово здесь уместно, Ильи Горюнова пуста и ничтожна. *Убожество* – главное слово, которым можно охарактеризовать прозябание этого юноши, осилившего три курса филфака МГУ, – его образ жизни, духовный мир, интеллектуальные запросы. Чего стоит то, что он именует Колумбию, куда собрался сбежать, *страной Эскобара*, а не страной Маркеса! Слабоумный план побега в Колумбию мы не обсуждаем вообще.

Илья примитивен, вульгарен (сильное впечатление производит речь этого недофилолога, матерящегося на каждом шагу, в том числе в присутствии «возлюбленной»). Рядом с ним рефлектирующий обыватель Самгин выглядит гигантом мысли и, по крайней мере, образцом речевой культуры.

Тема бесследности жизни побуждает вспомнить также классический советский фильм «Жил певчий дрозд» О. Иоселиани. Его герой Гия Агладзе – литаврист, который мечтает написать великую музыку, но так и не доходит до нее – сравним это с незаконченным рисунком Ильи Горюнова.

В отличие от Ильи, жизнь Гии безмятежна. Он порхает по ней, размениваясь по пустякам, и погибает глупо: засмотревшись на девушку, попадает под машину. (Горюнов тоже в известном смысле пострадал и погиб из-за двух девиц.) И оста-

ся от Гии только гвоздь, вбитый в стену в мастерской часовщика. (Дальше, возможно, всё пойдет как в песне Новеллы Матвеевой: из стенки вынут гвоздь, потом от него останется маленький след, который потом исчезнет «под кистью старого маляра»). Так что и этот единственный след жизни Гии Агладзе – не надолго.)

Илья в общем тоже порхал, не имея ничего настоящего в жизни: ни друзей, ни любви (спасенная им Вера очень вульгарно его предала), ни профессионального интереса. Практически случайно по легкомыслию он залетел в «Рай», где ему подбросили наркотики в наказание за непокорство, вызванное тем, что он не осознавал степени опасности, – т. е. не отвагой, а тем же легкомыслием.

Каким человеком был бы Илья, если бы в его жизни не произошло катастрофы? Мы имеем основания думать, что никаким. По крайней мере, его поступки после возвращения из тюрьмы, изумляют. У него умерла мать, ее не на что хоронить, но он, на остатки маминой заначки напившись водки, едет в Москву, режет глотку своему врагу и, зачем-то забрав его телефон и пистолет, сбрасывает труп в коллектор (отправив нож *туда же!*). Затем, «прочнувшись» (как сказал бы Солженицын), пытается застрелиться, но вспоминает, что мать не похоронена, и нужно где-то достать деньги на погребение. Он едет в Москву, спускается в коллектор, забирает у трупа наркотики – не будучи уверенным, что при покойнике они есть! У этого бывшего домашнего мальчика или отменная нервная система, или сильно заниженный нравственный барьер. Наркотики он продает, но деньги тратит не на похороны, а на заграничный паспорт, вознамерившись бежать в Колумбию. Почему он решил, что для него это реально, остается полной загадкой. Для этого он идет на еще большую авантюру, ввязаться в которую у него хватило глупости, но завершить не хватило подлости.

При этом он ведет изощренную коммуникацию по чужому телефону с самыми разными людьми, действуя от имени Петра Хазина, присвоив его личность. Между прочим, проникается очень странным сочувствием к родителям убитого врага, еще более странной любовью к его сожительнице и уж совершенно фантастической эмпатией к самому убитому и пытается их всех умиротворить. Для сочувствия этим людям он не имеет никаких оснований: все они полностью одобряли «Петеньку», точно зная или догадываясь о его подлостях и преступлениях, и никто из них не пожалел (или не пожалел бы) Илью. Будучи не совсем безумным, он догадывается, что пользоваться айфоном убитого опасно, однако продолжает свои диалоги, тратит время в основном на примирение «Пети» с близкими. Чем, собственно (а вовсе не блефом с мафией), и губит себя.

Конечно, если бы не было тюрьмы и других бедствий, Илья не проявил бы своих качеств в такой экстравагантной форме. Но качества эти были бы неизменны – инфантилизм, безответственность и глупость.

Был бы он таким, как «певчий дрозд» Гия Агладзе? Мы сомневаемся в этом. Гия восхищает своей витальной силой, влюбленностью в мир и в людей. Он душевно щедр, доброжелателен. Да и музыкант он, видимо, скромный, но неплохой.

Илья же, которому исполнилось 27 лет, в профессиональном смысле – никто, да и не только в этом смысле.

Гия распыляется по мелочам, но он ежемгновенно творит множество маленьких добрых дел. «Смотрите, пожалуйста, как легко и мило вмешался Гия в репетицию хора, как верно исправил фальшивую ноту! А как славно аккомпанировал он своей тетушке, трогательно исполнявшей старинный романс за именинным столом! А как радушно и гостеприимно он встретил незнакомых туристов, неожиданно нагрянувших к нему неизвестно по чьей рекомендации!..» [2; 242]. Творить добро для него так же естественно, как дышать.

В отличие от него, Илья – уныл, бездарен и *безблагодатен*. Он тоже пытается делать добро – оставить родителям Хазина и Нине светлый образ сына и любовника, бывшего на самом деле мерзавцем. Он пытается мирить родителей «Пети» с им же убитым их сыном! На Нину он изливает и вовсе фантастическое благодеяние: потревожив тень Г. Бюргера, с его «Ленорой», делает ей предложение от имени мертвеца! Единственное, что ему удалось, – побудить Нину отказаться от аборта, послав ей письмо Хазина, которое тот не решился отправить. Но это спонтанный поступок и, главное, *чужие* слова. У Гии Агладзе добро естественно, органично. То, что тщится делать Илья в качестве добра, – вычурно, вымученно и абсурдно.

Итак, мы взяли только два великих произведения советского искусства – роман Горького и фильм Иоселиани – и сравнили с одним из наиболее популярных произведений искусства постсоветского. Это последнее произведение, кстати, существует в двух вариантах – романа и фильма (даже сериала). И сравнение выходит не в его пользу. В советских шедеврах изображаются не самые лучшие люди, но насколько они ярче, интереснее, человечнее, привлекательнее, даже просто умнее персонажа из литературы переживаемого нами периода!

Смысл интертекстуальности, кроме всего прочего, в том, что она позволяет делать сравнения и видеть результаты эволюции некоего явления. Сравнение Ильи Горюнова с далекими от идеала героями советского искусства, эталонами пустоты, бессодержательности, поражает степенью деградации даже такого типажа – назовем его «лишним человеком». По нашему мнению, Илья Горюнов не трагический герой, не интеллигент, доведенный до крайности невыносимыми обстоятельствами, а пошедший вразнос обыватель. Это квазинтеллигент (недоинтеллигент), поразительно легко, практически беспрепятственно сорвавшийся в уголовщину. Он отнюдь не бунтарь, тотально отвергающий живую реальность. Он ее вполне приемлет или готов отсидеться в «кармашке», в крайнем случае сбежать в Колумбию. И если такой герой привлекает современного читателя и зрителя (в исполнении А. Петрова), тем хуже для них.

Список литературы

1. Глуховский, Д. Текст: роман / Д. Глуховский. – М.: АСТ, 2020. – 320 с.
2. Юренев, Р.Н. Книга фильмов. Статьи и рецензии разных лет / Р.Н. Юренев. – М.: Искусство, 1981. – 336 с.

АДЕКВАТНОСТЬ И ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПРИ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВ ПЕРЕВОДА

Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Фокина А. А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Проблемой оценки качества перевода занимались многие отечественные и иностранные лингвисты: В. Я. Комиссаров, Я. И. Рецкер, И. И. Ревзин, Л. В. Щерба, И. Е. Мандельштам, В. Гумбольдт и другие.

Перевод – это письменная или устная речь, переведенная с какого-либо языка на другой язык [1].

Проблема оценки качества перевода литературного произведения определена особенностями перевода. Оригинальное произведение – это видение автора, тогда как перевод является важнейшей работой переводчика, который должен отразить оригинальное видение автора на другой язык с отличной «картиной» мира.

Важно отметить, что оценка качества перевода не должна зависеть от личных предпочтений оценивающего. На данный момент существуют несколько подходов к оценке качества перевода. Некоторые подходы имеют балльную систему оценивания. В основном данный метод применяется при оценке работ учащихся. Во время оценивания у человека имеется список ошибок, при допущении которых снимаются баллы. Следующий метод предполагает, что человек, который будет оценивать качество перевода – билингв. Однако эти методы не выделяют конкретные критерии оценки качества перевода, что приводит к некой трудности.

В качестве базовых критериев оценки перевода принято считать эквивалентность и адекватность. Эквивалентность – это максимально возможная лингвистическая близость текста перевода к тексту оригинала. Адекватность – это максимально точное соответствие оригиналу [2, 5]. Для определения адекватности перевода художественного произведения существует метод, который основан на сравнении характеристик оригинальной концепции с подходящими характеристиками переводческой концепции. Считается, что наличие связи между формированием художественного образа и переосмыслением человека дает возможность воспринимать и видеть полученную информацию теоретически и фигурально.

Проблема перевода произведений искусства является наиболее актуальной и серьезной, для решения которой возникает ряд особенностей, присущих только художественным текстам.

1. Особая манера писателя, обусловленная его мировосприятием, временем, в котором живет автор произведения, его собственным опытом и т. д.

2. Набор языковых средств выразительности в их различных сочетаниях.

Важно отметить, что перевод может считаться адекватным при сохранении количественных и качественных характеристик оригинала в переведенном тексте.

Методика Л. С. Казаковой включает определенную последовательность:

1. Обнаружение особенностей художественного оформления исходного текста. Процесс идентификации персонажей включает три этапа и предполагает использование литературных и когнитивно-дискурсивных методов, а также метода интерпретации текста. Этот метод включает следующие шаги:

Этап 1. Общий литературный и критический анализ изучения оригинального авторского произведения.

Этап 2. Структурно-семантический анализ поэтического контекста понятий, образующих метафоры.

2. Выявление особенностей художественной концепции переводимого текста.

3. Сравнение качественных и количественных характеристик совокупности характеристик художественной концепции оригинала и перевода [3].

Важно отметить, что существует положение уровней эквивалентности В.Н. Комиссарова:

1. Уровень цели общения.

Отношения оригинала и перевода на данном уровне характеризуются:

1) неидентичностью лексического состава.

2) недостижимостью связать структурно-грамматическую систему текста оригинала и текста перевода.

3) недостатком какой-либо логической цепочки между текстами исходного языка и языка перевода.

4) недостатком смысловой близости.

5) единством цели высказывания.

2. Уровень описания ситуации.

Отношения исходного текста и текста перевода этого уровня квалифицируются:

1) неидентичностью словарного состава синтаксиса.

2) недостижимостью объединить структурно-грамматическую систему текста оригинала и текста перевода.

3) недостатком смысловой близости.

4) сохранением направления на одну и ту же ситуацию в тексте перевода.

3. Уровень речи.

Сопоставление исходного текста и текста перевода представленного уровня показывает определенные характеристики:

1) недостаток параллелизма лексического состава и структуры синтаксиса.

2) недостижимость связывания построения исходного текста и текста перевода связью преобразования синтаксиса.

3) сохранение цели сообщения в тексте перевода и определение той самой ситуации, что имеется в оригинале.

4) сохранение схожих понятий в тексте перевода, с помощью которых осуществляется описание ситуации в тексте оригинала.

4. Уровень сообщения.

Связь между текстами оригинала и текстами перевода четвертого уровня эквивалентности характеризуются такими характеристиками:

1) большой, однако неполный параллелизм словарного состава (для большого количества слов в тексте оригинала возможно найти подходящие слова в языке перевода с похожим значением).

2) использование в тексте перевода синтаксических структур, которые похожи на структуры в тексте оригинала (эта переводческая трансформация помогает обеспечить максимальную передачу смысла текста оригинала на язык перевода).

3) сохранение цели общения в языке перевода, к тому же указание на ситуацию и способ ее описания.

На данном уровне эквивалентности распознают три главных типа модификаций:

1) использование синонимов, связанных элементами прямого или обратного преобразования.

2) использование схожих структур, используя перестановку лексем.

3) использование похожих конструкций, изменяя тип связи между ними.

5. Уровень языковых знаков.

Отношения между текстами оригинала и текстами перевода данного уровня характеризуются:

1) большой степенью параллелизма в структурном строении текста.

2) максимальной схожестью лексического состава (при переводе важно указать смысл всех значимых слов в тексте оригинале).

3) применение в переводе всех главных частей содержания текста оригинала [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что адекватность и эквивалентность имеют большое влияние, как аспекты оценки качества перевода. Важно отметить, что нельзя опираться только на эти пункты при оценивании перевода.

Список литературы

1. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков, Гос. изд-во иностр. и нац. слов. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.», 1935-1940. – с.643.

2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода. Лингвистические аспекты / В. Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

3. Казакова, Т. А. Практические основы перевода / Т. А. Казакова. – СПб.: Союз, 2001. – 320с.

4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.

5. Моисеева, И. Ю. Грамматические трансформации в переводе произведений А. П. Чехова на английский язык [Электронный ресурс] / И. Ю. Моисеева, В. Ф. Ремизова, Т. Г. Нестерова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. –

№ 3 (28). – С. 306-310.

ТИПОЛОГИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК СТУДЕНТОВ

**Фомиченко А. С., канд. психол. наук, Брискер М. В., канд. фил. наук, доцент,
Крапивина М. Ю., канд. пед. наук, доцент**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

Перевод — это вид деятельности, который осуществляется переводчиком при передаче смысла текста с одного языка на другой [7]. Большинство студентов выполняют перевод с целью понять текст. Однако у них нередко возникают трудности, несмотря на наличие программного обеспечения, облегчающего процесс перевода.

По мнению Аль-Даравиш (Al-Darawish, 1983), общие трудности при выполнении перевода заключаются в том, что нет двух языков абсолютно одинаковых по фонологическим, морфологическим, лексическим, синтаксическим и семантическим признакам [1]. Так, Бейкер (Baker, 1992) считает, что ошибки в процессе перевода происходят в основном из-за неэквивалентности между исходным и целевым языками [2]. В то время как Вилсс (Wilss, 1982) описывает ошибку перевода как нарушение нормы в ситуации лингвистического контекста. Из этого следует, что существует множество аспектов, связанных как с самим переводом, так и с культурой и условиями, в которых текст может быть применен [12].

Согласно Норд (Nord, 1997) выделяют следующие категории переводческих ошибок: прагматические, культурные, лингвистические, специфические (связанные с конкретным текстом), грамматические и риторические [6, 9].

Рассмотрим их более подробно.

Прагматические ошибки перевода вызваны неадекватным решением прагматических задач, студенты, как правило, не осознают, что владеют неверной информацией, не соблюдают указаний и инструкций, полученных в процессе перевода, нарушают основное назначение текста [9].

Культурные ошибки вызваны неадекватным решением в отношении воспроизведения или адаптации специфических для культуры конвенций, а лингвистические в свою очередь неадекватным переводом, при котором основное внимание уделяется языковым структурам. Классификация культурных и лингвистических ошибок перевода зависит от того, какое влияние они оказывают на функцию целевого текста. Если пропущенная запятая или орфографическая ошибка приводит к неадекватной интерпретации референциальной функции, ошибка уже не является простым отклонением от языковых норм. Лингвистические ошибки часто возникают из-за недостаточной компетентности переводчика в исходном или целевом языках [9].

Грамматические ошибки при переводе текста появляются в основном, когда студенты пытаются приспособить грамматическую структуру исходного текста к

грамматической структуре целевого [8]. Одной из основных грамматических проблем перевода, которую проиллюстрировал Матье (Mathieu, 2003), является неправильное использование времен [6].

Риторические проблемы перевода имеют дело с неспособностью студента понимать образный язык в исходном тексте языка-источника. Эти ошибки возникают из-за отсутствия эквивалентности образных слов или предложений в тексте исходного языка. В этом случае студенты предполагают близкую эквивалентность образных слов или предложений на основе их интерпретации, что зачастую не подходит для передачи реального сообщения текста исходного языка, и, следовательно, влияет на качество перевода [6].

Важно обратить внимание на еще один аспект лексического значения - экспрессивный. Бейкер (Baker, 1992) определяет экспрессивное значение как слово, которое не может быть оценено как истинное или ложное, так как имеет отношение к чувствам и опыту говорящего (идиоматические выражения, термины обращений).

Так, согласно Бейкеру (Baker, 1992), существуют два фактора, которые затрудняют перевод идиоматических выражений. Во-первых, студентам не хватает эквивалентности языка перевода. Они не знают приемлемого перевода некоторых слов на целевой язык, поскольку разные языки выражают разные лингвистические особенности [2]. Этой точки зрения придерживается и Ховвар (Howwar, 2013), говоря о том, что идиомы являются как частью овладения языком, так и частью повседневного его употребления, так как идиомы демонстрируют лингвистические и культурные границы [4]. В связи с выше сказанным, по мнению Комиссарова (Komissarov, 1985), в идиоматических выражениях следует учитывать пять аспектов: образное значение, буквальное значение, эмоциональный характер, стилистический регистр и национальный колорит [5].

Для решения проблемы неправильного толкования идиоматических выражений студентам рекомендуется больше читать и писать на английском языке. Однако не все жанры содержат идиоматические выражения. Художественная литература, романы, пьесы, сериалы и фильмы, песни, компьютерные игры обычно имеют много идиом. Эти жанры, безусловно, познакомят обучающихся с большим разнообразием идиоматических выражений. Однако необходимо помнить, что идиоматические выражения недолговечны. Так, например, сленговое слово *fresh*, которое похоже на сегодняшнее слово *cool*, широко использовалось в голливудских фильмах в 60-е гг. Сегодня оно уже не имеет такого значения [10].

Добавим, что одним из главных и наиболее важных факторов в процессе перевода является то, что студент должен прочитать оригинал и интерпретировать его на языке перевода. Ошибки, которые могут совершить студенты на этом этапе, согласно Суксересап (Suksaeresap, 2009), можно отнести к следующим [11].

Первый тип ошибок, который был выявлен Гудманом (Goodman, 1969), относится к неправильному предположению, сделанному студентом при чтении тек-

ста. Например, *ready* читается как *reading*, *county* как *country* и т.д. Обычно начинающие обучающиеся допускают много ошибок на этом этапе, однако, когда их чтение улучшается, как правило, количество таких ошибок сокращается.

Еще один вид ошибок демонстрирует неумение некоторых студентов выбирать альтернативное значение слова. Так, например, слово *right* можно перевести как *right* в противоположность *wrong* и *right* в противоположность *left*. Эти ошибки демонстрируют неумение обучающихся использовать словарь. Вероятно, студенты поспешно выбирают перевод слова, который дается в самом начале, не рассматривая возможность другого альтернативного значения, которое лучше соответствовало бы контексту. Очевидно, что для решения этой проблемы необходимо научить студента пользоваться словарем [3, 11].

Таким образом, из выше сказанного следует, что эффективность перевода в первую очередь зависит от уровня владения студентами языком и культурой. Если обучающиеся недостаточно в этом компетентны, то перевод станет не более чем инструментом для изучения иностранного языка, с акцентом на лингвистическую корректность, а не на коммуникативную или функциональную целесообразность [9].

Список литературы

1. Al-Darawish, H. Arabizing university education in Arabic, Jerusalem, Arabstudies society // Language and translation. 1983. 10. P. 23-38.
2. Baker, M. In other words; A course book on translation. London: Routledge. 1992.
3. Goodman, K. Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. Reading Research Quarterly. 1969.
4. Howwar, M. Seeking the nature of idioms: A socio cultural study in idiomatic English and Arabic meaning // International Journal of Scientific and Research Publications. 2013. 3(2). P. 1-3
5. Komissarov, V. The practival value of translation theory. Babel. 1985. 34(1). P. 280-283.
6. Mathieu. Translation Studies. The Central Issues of Translation. 2003.
7. Nadrah, A. Students' Difficulties in Translating English Text // Journal of Applied Linguistics and Literature. 2019. 4(1). P. 88-99.
8. Napu, N., Hasan, R. Translation Problems Analysis of Students' Academic Essay // IJLLT. 2019. 2(5). P. 1-11.
9. Nord, C. Text Analysis in Translation : Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Amsterdam: Rodopi. 1997.
10. Rahmatillah, K. Translation Errors in the Process of Translation // Journal of English and Education. 2013. 7(1). P. 14-24.

11. Suksaereseup, N., Thep-Ackrapong, T. Errors found in translation from English to Thai // Translation Journal. 2009. 13(1).

12. Wilss, W. The science of translation: Problems and method. Tubigen, Germany: Gunter Narr Verlag. 1982.

ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ РЕЗЮМЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Шукурова И.В., кад. пед. наук, доцент

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет»

Современная глобализация и увеличение международных контактов во всех сферах деятельности требует подготовки специалистов с уровнем владения иностранным языком достаточным для осуществления коммуникации как в повседневной, профессиональной, так и в научно-исследовательской деятельности.

Согласно требованиям, установленным ФГОС ВО 3++, в результате освоения программы магистратуры у выпускника должна быть сформирована такая компетенция, как УК-4 «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [9].

Разработчики рабочих программ расшифровывают данную компетенцию рядом индикаторов, по которым можно определить освоение данной компетенции.

Н. П. Щербаков отмечает, что «под понятием индикатора понимается обобщённая характеристика, уточняющая и раскрывающая формулировку компетенции в виде конкретных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию. Индикаторы могут быть представлены в виде результатов обучения или в виде конкретных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию» [12].

В ходе изучения и анализа ряда публикаций, ОПОП ВО и готовых разработанных рабочих программ были определены основные индикаторы УК – 4 для уровня магистратуры.

Среди индикаторов овладения данной компетенцией авторы выделяют навыки делового общения, поиска необходимой информации для решения коммуникативных задач, умение вести деловую переписку, устные деловые беседы при профессиональном взаимодействии; умение использовать современные информационно-коммуникативные средства для академического и профессионального взаимодействия; умение составлять типовую деловую документацию для академических и профессиональных целей на иностранном языке, составлять академические и (или) профессиональные тексты на иностранном языке, представлять результаты исследовательской и проектной деятельности на различных публичных мероприятиях, участвовать в академических и профессиональных дискуссиях на иностранном языке [4]

Как видно из вышеуказанных индикаторов, знание и владение иностранным языком для выпускника магистратуры является неотъемлемой компетенцией, т.к. исследовательская деятельность всегда подразумевает как печатное и устное рас-

пространение своих научных идей, так и сотрудничество с зарубежными коллегами. Такое академическое и профессиональное взаимодействие требует достаточно высокого уровня владения иностранным языком: от способности представить себя, своих интересов до представления результатов своей научной деятельности, проекта, исследовательского центра или лаборатории.

Наряду с тем, что магистранту предстоит овладеть рядом компетенций, имеющих отношение к иностранному языку, ему необходимо владеть и самим иностранным языком до определенного уровня. Так, И. М. Булатова выделяет ряд умений в устной и письменной речи, которые магистранты должны приобрести изучая иностранный язык: помимо владения обширным словарем и особенностями орфографического, морфологического и синтаксического строя языка, приемами аналитического чтения, они должны уметь создавать различные виды письменной продукции: письма, резюме при поиске работы, заявления, эссе, рецензии, статьи, техническую документацию согласно предъявляемым требованиям. Упоминая устную речь, исследователи отмечают умение инициировать беседу, выступать, поддерживать и завершать диалог; проводить интервью или отвечать на вопросы интервьюера; владеть техникой выступления перед аудиторией с сообщением, лекцией, докладом; проводить профессиональную или коммерческую презентацию [5].

С. Ю. Тюрина ставит на первое место «умения и навыки, которые необходимы магистрантам для научно-исследовательской и профессиональной деятельности», в том числе составление Curriculum Vitae и Resume [11].

В исследовании, проведенном М. М. Степановой, данные показывают, что магистранты технических направлений выделяют такие аспекты, как написание резюме и подготовка к прохождению собеседования на иностранном языке наиболее важными. Это, по ее мнению, указывает на то, что магистранты задумываются о поиске работы, где будет востребован иностранный язык [10].

Баделина М.В., Орехова Е.Ю. в своей работе [3] также отмечают высокую необходимость обучения данному виду письма и низкий уровень компетенции студентов в составлении данного вида документа. Несмотря на всевозрастающий спрос на указанное умение, исследователи констатируют отсутствие у студентов видения и понимания ценности данного документа для своего потенциального успешного трудоустройства.

Справедливо замечено А.Б. Евсеевым, что сопроводительное письмо к резюме является документом, в котором соискатель на вакантную должность может представить свои наилучшие качества и заинтересовать работодателя. Студентам следует запомнить, что подача сопроводительного письма при трудоустройстве в англоязычных странах является дополнительным преимуществом претендента на должность [6].

Особенно стоит обратить внимание на составление и лексическое наполнение академического резюме, благодаря которому аппликант может выигрышно

представить себя в академической сфере. Пункты, включенные в академическое резюме: образование, награды, опыт исследований, опыт работы, публикации, презентации, внеакадемическая активность, иностранные языки, дополнительные навыки [2].

Т.В. Косолапова в своих работах акцентирует внимание на смысловой блок «summary of qualifications», который представляет основной интерес для работодателя. В данном блоке отображаются полученные знания («Core Knowledge and Skills», «Knowledge Areas»), навыки и умения (например, «Core Skill Areas»), квалификации («Career Highlights and Qualifications», «Qualification Highlights»), а также «сильные стороны» соискателя («Key Strengths», «Core Competencies», «Professional Highlights», «Areas of Expertise»)[7].

По мнению А.Б. Евсеева заполнение части англоязычного резюме, связанного с описанием личных качеств и способностей, вызывает определенную сложность у студентов. Трудности, с которыми сталкиваются студенты, относятся как к подбору правильных эквивалентов при переводе, так и к вычленению собственно качеств личности, которые наиболее подходят выбранной вакансии[6].

В нашей педагогической практике в работе с магистрантами технических направлений мы также замечаем трудность в подборе достаточного количества и разнообразия лексико-грамматических конструкций для составления данного вида документа.

В связи с этим, нам кажется важной задачей в развитии лексической компетентности, расширить и обогатить лексический запас магистрантов для составления «успешного» резюме и сопроводительного письма.

На занятиях по иностранному языку мы традиционно используем учебные пособия[13] и учебники, предназначенные для обучения магистрантов, но для решения данной задачи нами были применены также ресурсы интернета.

Интернет-ресурсы являются ценной информационной базой как для образования, так и для самостоятельной работы обучающихся, удовлетворения их профессиональных и личных интересов. Интернет-сайты позволяют решить преподавателю ряд задач: сформировать умения и навыки чтения, используя материалы глобальной сети; пополнить словарный запас; сформировать устойчивую мотивацию к изучению английского языка; расширить кругозор студента. Благодаря многообразию информационных ресурсов интернета студенты могут выполнять разного рода задания поискового и исследовательского характера[1].

Для нашей практики интерес представляет контент официальных сайтов зарубежных университетов. Качество и надежность информации выбранных нами сайтов для работы не вызывает сомнений, более того они составлены носителями английского языка и автоматически являются аутентичными. Нельзя игнорировать тот факт, что способность воспринимать и использовать аутентичную информацию демонстрирует уровень компетентности специалиста в профессиональной сфере, как в выполнении своих функций, так и в деловом взаимодействии.

В методике обучения иностранным языкам под «аутентичностью» традиционно подразумевается подлинность, оригинальность языкового и речевого материала, которая обеспечивает реализацию речевого общения в естественных условиях современной жизни. Аутентичные тексты определяются как тексты, отражающие реальную действительность, написанные не для педагогических целей и в своей основе содержат «реальный» языковой материал. Согласимся с С.В. Кузнецовой в том, что аутентичные материалы пробуждают познавательную мотивацию студентов и представляют собой эффективное средство презентации реальной языковой действительности [8].

Вслед за С.В. Кузнецовой, при отборе текстов мы ориентируемся на предложенные ею критерии: соответствие потребностям студентов, их профессиональной ориентированности; перспективность дальнейшей применимости; читабельность; достоверность [8].

В данной статье мы приводим источники, которые находятся в свободном доступе и могут быть использованы в учебном процессе для создания языковой среды. С целью отбора необходимой лексики были проанализированы основные разделы, предлагаемые официальными сайтами университетов MIT, University of Oxford.

При поиске методов, как значительно разнообразить работу по составлению своего резюме, а в частности по поиску соответствующих лексико-грамматических конструкций для заполнения основных его разделов, студентам предлагается воспользоваться аутентичным материалом сайтов университетов. Непосредственно для решения нашей задачи отобраны разделы «Research», «People» (<https://cse.mit.edu/role/faculty/>, <https://www.mit.edu/research/centers-labs-programs>, <http://www.cs.ox.ac.uk/people/faculty.html>, etc.), в которых можно найти профессиональную, узко-направленную, разнообразную лексику для описания своих квалификаций, опыта исследовательской и профессиональной деятельности.

При составлении данного вида документа, чаще всего студенты используют словарь для поиска эквивалентов характеристик и квалификаций или в интернете в поиске пытаются найти готовый образец. Однако изучение случайных резюме может не соответствовать их профилю и не предлагать достаточного количества лексических конструкций, терминов, клише.

Обращаясь к разделам «People» «Research scientists», «Academic staff» у магистрантов и преподавателя есть возможность ознакомиться с научной деятельностью университетов, профессиональными достижениями преподавателей и научных сотрудников. Данные разделы насыщены соответствующей лексикой и есть возможность подбирать ее по узконаправленному профилю магистрантов.

Такие готовые тексты дают возможность видеть терминологию в контексте, построенном на оригинальном языке, с адекватно примененными коллокациями, лексико-грамматическим оформлением описания своих достижений. «He places particular emphasis on the physical analysis of complex processes... and the develop-

ment of *numerical algorithms* and codes when *microstructural simulation* is required, and ... he has brought his interests and skills to the science of battery materials and the electro-chemo-mechanics of *phase transitions and fracture* of battery electrodes». (<https://dmse.mit.edu/people/w-craig-carter>). Другой пример: «We are interested in the development of *key reaction methodology* (especially in the areas of radical chemistry), *transition metal catalysed processes* and *catalytic enantioselective synthesis*; all aspects of the structure and reactivity of oxonium ions; and *the use of biosynthesis* and computational methods as *predictive tools* for the structure determination of complex molecules». (<https://www.chem.ox.ac.uk/people/jonathan-burton?>)

Встречаются разделы, где «Research Interests» обозначены только перечислением области научных интересов ученого или преподавателя: «mechanics and design of structures, reinforced/prestressed concrete structures, nuclear containment systems, durable and sustainable cementitious materials, fiber-reinforced polymer (FRP) composites in structural rehabilitation, structural sensing and monitoring» (<https://cse.mit.edu/people/oral-buyukozturk/>)

Как видим из предложенных примеров, ресурсы, которые доступны на официальных сайтах насыщены профессионально-ориентированной терминологией, содержат значимый материал для использования, как в обучении специальной лексике, так и для ознакомления с реалиями ведущих зарубежных вузов. Данный материал полезен, так как не всегда студенты могут найти в словаре эквивалент требуемого термина в определенном контексте.

При работе, направленной на закрепление терминов, необходимо предлагать упражнения на узнавание, перевод на родной язык, на заполнение предложений с пропусками, подбор коллокаций, на сопоставление с русскими эквивалентами, группирование по определенному признаку, на составление своих письменных примеров, составление глоссария, заполнение тренировочного резюме. После однократного и внимательного прочтения небольшого текста, предлагаем студентам копию данного текста с пропусками, которые они стараются заполнить по памяти. Для реализации коммуникативного подхода целесообразно предложить устные интерактивные задания, типа небольшого интервью (мини-диалогов) и выступления на конференции с представлением своих исследовательских интересов и достижений.

В процессе обучения иностранному языку определенный объем изучения материала распределяется на самостоятельную работу магистрантов. Как пример, студентам предлагается самостоятельно просматривать разделы предложенных сайтов «People» «Researchscientists», «Academicstaff» и отбирать описание профессиональных достижений по своему направлению подготовки или научно-исследовательской работы. Для упрощения поиска и сокращения потраченного времени, указываем ссылку на список научных центров, кафедр или лабораторий, ведущих деятельность близкую к интересам и потребностям обучаемых (<https://www.ox.ac.uk/research/divisions>). В качестве практического задания к раз-

делу студентам предлагается написать собственное академическое резюме и сопроводительное письмо к нему.

При работе с ресурсами такого контента, студент не только формирует терминологическую базу, но и совершенствует навыки перевода текстов профессионально-ориентированного содержания. Также изучение иностранного языка параллельно ведет к развитию и совершенствованию способностей студентов-магистрантов взаимодействовать в академической и профессиональной сфере, как результат – формирование требуемых компетенций и результатов обучения.

На наш взгляд, задача, сформулированная в начале данной статьи, может быть решена с использованием интернет-ресурсов узконаправленного содержания. Большой объем необходимой лексики студенты получают как в ходе аудиторных занятий при соответствующем наборе заданий, разработанных преподавателем, так и в самостоятельной работе по поиску и подбору необходимой лексики, в частности для описания своего профессионального или академического резюме.

Список литературы

1. Азизова, С. М. Использование интернет-ресурсов при обучении студентов иностранному языку в неязыковом вузе / С. М. Азизова // Педагогические науки. - 2016. - № 4.
2. Академическое резюме в университет. - URL:https://www.unipage.net/ru/resume_academic (дата обращения 11.12.2021 г.).
3. Баделина, М.В. Резюме и CV в деловой коммуникации (на примере русского и английского языков) / М.В. Баделина, Орехова Е. Ю. //Наука и бизнес: пути развития. – 2015. – 11 (53). – С. 116 – 119.
4. Бершадская, М.Д. Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российского социологического образования / М. Д. Бершадская, А. В. Серова, А. Ю. Чепуренко, Е. А. Зима // Высшее образование в России. - 2019. - Т. 28. - №2. - С. 38-50.
5. Булатова, И. М. Языковая подготовка магистрантов технического вуза: вопросы теории и практики / И. М. Булатова // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – №. 3. - С. 415-419.
6. Евсеев, А. Б. Обучение деловому письму на английском языке студентов вуза / А.Б. Евсеев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – Т. 4. – №. 2.
7. Косолапова, Т. В. Типологические особенности современного резюме на английском языке / Т.В. Косолапова // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – Т. 8. – №. 2 (27). - С. 30 - 35.
8. Кузнецова, С. В.К вопросу об использовании аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе обучения иностранному языку в вузе / С.В. Кузнецова // АНИ: педагогика и психология. - 2017. - Т. 6. - № 1(18). - С. 96 - 99.

9. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. - URL:<http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25> (дата обращения 12.01.2022 г.).

10. Степанова, М. М. Сравнительный анализ представлений студентов, методистов и работодателей о необходимом содержании обучения иностранному языку в магистратуре технического вуза / М. М. Степанова // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. – 2014. – №. 1 (191). - С. 59 - 64.

11. Тюрина, С. Ю. Профессионально ориентированное обучение магистрантов по иностранному языку: системный подход / С. Ю. Тюрина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2017. – №. 4 (775). – С. 58 - 67.

12. Щербаков, Н. П. Компетенции и индикаторы их достижения как результаты освоения образовательной программы / Н. П. Щербаков // Новые технологии оценки качества образования : сб. материалов XV Форума Гильдии экспертов в сфере профессионального образования / под общ. ред Г. Н. Мотовой. - Севастополь : Ассоциация "Гильдия экспертов в сфере профессионального образования", 2019. – С. 141-144.

13. EnglishforMasterCourse: ScienceandTechnology: учеб. пособие / Л. В. Вдовиченко, Д. В. Грамма, М. В. Костюнина [и др.]. - Сургут: Издательский центр СурГУ, 2016. – 73 с.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Щербакова Е. К., канд. пед. наук, доцент

**Религиозная организация – духовная образовательная организация
высшего образования «Оренбургская духовная семинария Оренбургской
Епархии Русской Православной Церкви»**

**ГАОУ «Губернаторский многопрофильный лицей-интернат для одаренных
детей Оренбуржья»**

Занятие по литературе в школе и вузе способно синтезировать материалы нескольких видов искусства, обеспечивая художественное развитие и эстетическое воспитание школьников, студентов, что приводит в конечном итоге к комплексному постижению ими художественной действительности. Смежные с литературой виды искусства помогают обеспечить тонкое «вживание» в образ литературного произведения. Безусловно, учитель, преподаватель литературы не искусствовед в полном смысле слова, но он не должен бояться обращения на уроке к межпредметным связям с изобразительным искусством, архитектурой, музыкой и т.д. Вместе с тем, поскольку анализ произведения другого вида искусства не является непосредственной задачей словесника [8], такая работа может занимать несколько минут. Однако и простым показом репродукции картины, фотоснимка архитектурного памятника, прослушиванием музыки при изучении определенной темы преподаватель литературы не может ограничиться: показ, прослушивание должны способствовать постижению материала урока литературы. На наш взгляд, «общий эстетический дилетантизм», который, по мнению П.П. Блонского [2], лежит в основе всего обучения, способствует художественному развитию учащихся, воспитанию «культуры эмоций», расширению кругозора, благотворно воздействующих на литературное развитие.

В процессе привлечения межпредметных связей искусствоведческого характера на уроках литературы в школе словеснику следует учитывать, что в средних классах в структуре занятия литературы другие виды искусства чаще всего имеют фоновый характер, способствуют эмоциональному восприятию произведений литературы. В IX классе, где даются начальные представления о литературных направлениях, учащимся будут более понятны особенности классицизма, сентиментализма, романтизма, реализма в литературе в связи с разговором об этих же направлениях в живописи, архитектуре и т.д. В старших классах при изучении литературы на историко-литературной основе, при рассмотрении монографических, обзорных тем включение в урок смежных искусств приобретает особую значимость: они должны показать роль литературы в контексте отечественной и миро-

вой культуры, пути развития литературы во взаимодействии с другими видами искусства.

Так, на обзорном уроке (лекции) о Серебряном веке, где обойти стороной связь литературы и искусства невозможно в силу ее очевидности, учащиеся 11 класса, студенты могут рассмотреть репродукции «музыкальных» картин художника М. Чюрлениса. Чтение стихов А. Блока может сопровождаться прослушиванием романсов, например на музыку Г. Свиридова («Ветер принес издалека», «Под насыпью, во рву некошеном» и др.). Доклад о биографии А. Ахматовой невозможно построить без обращения к ряду ее портретов кисти А. Модильяни, Н. Альтмана, Ю. Анненкова, К. Петрова-Водкина, к ряду фотографий. При подведении итога изучению творчества поэтов-символистов учащимся и студентам можно предложить посмотреть мультфильм Ю. Норштейна «Журавль и цапля», в котором музыка, цветовое решение, интонации воссоздают атмосферу культурной эпохи Серебряного века. Особенно значим в мультфильме, где история взаимоотношений вроде бы привычных героев русской народной сказки интерпретируется как история эпохи вырубаемых вишневых садов, интерьер: «И Цапля, и Журавль живут в руинах помещичьих усадеб XIX века классицизирующего стиля. При этом отчетливо заявлен высокий культурный уровень изображения элементов архитектуры – всех этих ротонд, колонн, вазонов, перил, балясин и т.д., которые даются без видимого снижения, то есть создают полноценный образ архитектуры, что, конечно же, сразу видно культурному зрителю» [5]. Импульсивные себялюбивые герои Журавль и Цапля замечательно характеризуют дух времени угасания дворянских усадеб.

Включение музыки, живописи, архитектуры и др. может происходить на уроках разного типа (на вводных уроках: при изучении биографии, обзорных тем; на заключительных уроках, на уроках анализа художественного текста, развития речи) в зависимости от цели и логики урока, на разных его этапах.

По мнению И.Л. Шолпо, музыка и живопись играют важную роль в восприятии литературного произведения. Так, на младших подростков «музыка и зрительные впечатления воздействуют ... сильнее, чем словесные, требующие для своего восприятия большего эстетического и жизненного опыта, а потому <они> способны активизировать читательское восприятие» [11, с. 17]. Особенную трудность для восприятия пяти- и шестиклассников представляют лирические произведения. Небольшие по объему, стихотворения не дают времени вхождения в текст, «в воображаемую реальность»: «Едва воображение двинулось в путь, как литературное произведение уже закончилось» [11, с. 17]. Музыка и живопись, включаемые в анализ текста, в свою очередь, подготавливают восприятие детей, предотвращают разочарование от быстрого прочтения стихотворения.

Следует отметить особую важность иллюстрации для пяти- и шестиклассников. С таким специфическим жанром живописи, как иллюстрация (воплощение понимания художественного слова в рисунке), дети знакомятся в самом раннем

возрасте, и именно с восприятия иллюстраций начинается их знакомство с произведением художественной литературы, формирование эстетического вкуса, ассоциативного мышления.

С точки зрения психологии, «... смысл иллюстрации для читателя, особенно для ребенка, заключается в конкретизации и фиксации в памяти через зрительные образы наиболее существенных причинно-следственных связей между характеристиками литературных героев и событиями, с ними происходящими, получении в образной, сжатой форме главного смысла описанных событий и явлений», что, безусловно, способствует более осмысленному процессу восприятия литературного произведения [4, с. 276].

В период VII – VIII классов происходит серьезный сдвиг в отношении к искусству, формирование художественных интересов, повышается процент учеников с хорошим качеством предпочтений произведений искусства; все это определяет необходимость работы по воспитанию художественного и эстетического вкуса школьников.

В IX классе, когда уроки музыки уже не ведутся, в связи с возрастным изменением голоса на первый план у школьников выдвигается именно слушание произведения, что должны учитывать и учителя-словесники. В это время у ребят появляется интерес к знаниям о музыке, об искусстве в целом, формируется эстетический вкус, эстетические потребности, идеалы.

Возрастное восприятие театрального искусства зрителями-школьниками соответствует восприятию ими других видов искусства [1]: в младшем возрасте ученики способны оценивать спектакль с точки зрения происходящих на сцене событий, с точки зрения поступков героев, но по мере взросления они начинают оценивать спектакль с точки зрения качества изображения, художественной ценности, включая и оценку интерпретации пьесы режиссером и актерами, и декорации, и звуковое оформление. Старшеклассники рассматривают спектакль и в плане соответствия его содержания тексту. Хорошо поставленный спектакль по пьесе способен повлиять на расширение кругозора школьника. От того, каким получился спектакль, зависит конечное восприятие пьесы. Безусловно, особую роль на уроке играет и постановка сцены из произведения самими учащимися. Современные технические средства позволяют ученикам оснащать мини-спектакли музыкальным сопровождением, изобразительным рядом, кинокадрами.

В связи с регионализацией российской системы образования перспективным становится привлечение на уроках литературы межпредметных связей краеведческого характера, обращение к художественному (искусствоведческому) краеведению. Как отмечают современные исследователи, «создание открытого образовательного пространства... органически сочетающего в себе общечеловеческие и национальные ценности малой родины и собственной индивидуальности, является настоятельной необходимостью» [10, с. 11].

И если в конце XIX века, как считал Ф.И. Буслаев, ученый, стоявший у ис-

токов методики преподавания литературы, школа не могла проводить эстетическое воспитание, поскольку была неспособна обеспечить учебный процесс подлинниками, то в наше время в провинциальных музеях нередко размещаются экспозиции работ столичных художников. Ф.И. Буслаев считал, что на уроке словесности уместны «общие обозрения литературы в связи с прочими изящными искусствами» [3, с. 457], но искусства эти должны быть в подлинниках, только тогда они окажут на ребят воспитательное воздействие, будут средством литературного развития. Книги, по мнению Ф.И. Буслаева, должны содержать красочные иллюстрации, нарисованные настоящими мастерами живописи, такие иллюстрации будут способствовать возникновению большего интереса читателя к книге, лучшему запоминанию ее содержания.

Кроме того, и в провинциальных музеях экспонируются иллюстрации к произведениям известных писателей, как это было в сентябре 2021 года в Оренбурге: в Областном музее изобразительных искусств прошла выставка петербургско-оренбургской художницы Виталии Кожевниковой на тему: «Путь к образу. Иллюстрации к произведениям Николая Васильевича Гоголя». Посетителями выставки стали и студенты 2 курса Оренбургской духовной семинарии, изучающие предмет «Русская литература». Иллюстрации-офорты к «Ревизору», являющиеся дипломной работой художницы, отличаются вдумчивым прочтением первоисточника, стремлением как можно более тонко понять пьесу, увидеть в ней мельчайшие детали, важные для понимания смысла, а кроме того, юмором.

Иллюстрации к «Мертвым душам», – это уже не дипломная работа, а самостоятельные произведения художницы – зрелого мастера. Путешествие Чичикова-Одиссея по царству мертвых, по аду, осмысливается В. Кожевниковой еще и в духе русских народных сказок. Коробочка приобретает черты Бабы-Яги, Ноздрев – Змей Горыныч, Собакевич – чудо-юдо-рыба-кит, Плюшкин – Кощей Бессмертный. Легкие быстрые линии, сделанные углем, пастелью, белое пространство фона создают ощущение быстро происходящих событий, вихревых движений. Стремясь раскрыть образы героев, Виталия Викторовна постоянно обращает внимание на их образ жизни, на неумную плотоядность, доходящую до абсурда. Не случайно один из приемов, подсказанный ее художественным воображением, – гротеск. Мотив мяса в мировой литературе всегда указывал на измененность помыслов и всего существования героев. И застывший с бараньей ногой Собакевич на рисунке «Хороший аппетит» (2021 г.), и фантазмагорический Чичиков, с торчащими вокруг шеи концами салфетки – рогами, нависающий над яствами: курами, няней (бараньим желудком, фаршированным гречневой кашей и мясом), колбасой, диском тарелки с красной икрой, подобной крови, – персонажи зловещие («Обед с Собакевичем»). На последней иллюстрации обед становится метафорой мистического жертвоприношения. Композиционное решение иллюстрации, тема удвояющейся пары рук, разделяющей мясо, очень символичны.

На символах строятся все натюрморты Виталии Кожевниковой. Например,

изображение с высохшим яйцом и зубочисткой символизирует Кощея Бессмертного – Плюшкина.

Выставка В. Кожевниковой вызвала интерес у студентов Оренбургской духовной семинарии; она была отмечена известным оренбургским художником Юрием Рысухиным, искусствоведом Татьяной Орловой. Иллюстрации художницы к произведениям Н.В. Гоголя имеют эстетическую ценность, а вместе с тем могут стать своего рода учебным пособием для постижения своеобразия творчества писателя, понимания его проблематики, а также колорита эпохи, что подтверждается отзывами посетителей.

В школьном предметном курсе уже несколько лет существует «Родная (русская) литература», в оренбургских школах на уроках по этой дисциплине изучается большое количество произведений уроженцев Оренбургского края, а еще авторов, в чьих произведениях описывается этот край. В Губернаторском лицее-интернате для одаренных детей Оренбуржья программа по этому курсу была создана на основе авторской программы А.Г. Прокофьевой, автора хрестоматии «Оренбургский край в русской литературе» (2003 г.), программы «Художественная культура и Оренбургский край» [6, с. 189]. Профессор А.Г. Прокофьева считает, что занятия краеведческого цикла, в частности направленные на изучение краевой литературы, будут более эффективными, если будут иметь характер интегрированных, если на них будут проводиться межпредметные связи [6, с. 189].

Приведем пример подобного обращения к смежным видам искусства на уроке родной (русской) литературы. На уроке в 10 классе на тему «Писатель и художник Н.Н. Каразин и Оренбургский край» анализ очерков «От Оренбурга до Ташкента»¹, в которых описывается Оренбургский край, связан с анализом иллюстраций к ним – произведений графики: художник-баталист Н.Н. Каразин, участник среднеазиатских походов (2 пол. XIX века), все свои литературные зарисовки сопровождал графическими иллюстрациями. Прозу Каразина относят к декоративно-повествовательной, поскольку она очень близка изобразительному искусству, отличается «занимательностью сюжета, «картинностью» изображения героев и природы, прекрасным знанием жизни, быта местного населения» [5, с. 180]. Современники писателя сравнивали его рисунки с графикой знаменитого Гюстава Доре, не случайно Николая Николаевича Каразина называли «русским Доре».

На уроке учащиеся были разделены на 4 группы, каждой был предложен блок вопросов, связанных с осмыслением текста этнографических очерков «От Оренбурга до Ташкента» (литературоведческий, исторический, географический, искусствоведческий), в частности учащимся предлагалось ответить на ряд искусствоведческих вопросов:

- Если бы вы взяли рисовать иллюстрации к очеркам Н.Н. Каразина, какую технику вы бы выбрали и какие эпизоды изобразили?

¹Тексты данных произведений можно найти в хрестоматиях по литературному краеведению «Оренбургский край в русской литературе», составленных А.Г. Прокофьевой.

- Сравните иллюстрации Доре к произведениям Сервантеса и Данте с иллюстрациями Н.Н. Каразина к очеркам «от Оренбурга до Ташкента» и подумайте, справедливо ли, на ваш взгляд, современники называли Н.Н. Каразина «русским Доре»?

- Какие черты степной природы изображает автор в своих рисунках?

- Обратите внимание на образ ямщика, на тарантас, колокольцы и бубенцы, с каким историко-литературным временем они ассоциируются у вас?

- В какой степени иллюстрации помогают понять смысл очерков?

Школьники приходят к выводу о том, что писателю, художнику по душе оренбургский степной полуазиатский край, он изображает его необыкновенно лирично, внимателен к мельчайшим деталям его полудикой жизни.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что в системе современного школьного образования необходимо усиление внимания к межпредметным связям, в том числе краеведческого характера. Интерес ко всем видам искусства оказывает положительное влияние на эмоционально-чувственный фактор в познании мира, на духовное развитие личности при условии его глубины, развитости художественного вкуса воспринимающего. Несмотря на то, что, по мнению современных ученых-философов, художественное воспитание следует отличать от эстетического, через систему художественного образования и воспитания осуществляется и эстетическое воспитание школьников. Методисты говорят о важности «принципа последовательного и завершенного воспитания», который необходимо распространить и на предметы искусства [8, с. 137]. Этот же принцип лежит и в основе личностно-ориентированного подхода, и в основе технологии изучения литературы в контексте культуры, изучения литературы как диалога культур. Литературное развитие осуществляется наиболее успешно, комплексно, если школьники интересуются и другими видами искусства: музыкой, изобразительным искусством и т.д.

Список литературы

1. Благонадеждина, Л. В. Вопросы восприятия театрального спектакля зрителями-школьниками / Л. В. Благонадеждина. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1973. – № 1. – С. 87-96.

2. Блонский, П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 547 с. – Текст : непосредственный.

3. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – М., 1992. – 512 с. – Текст : непосредственный.

4. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества : учебное пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический проект, 2003. – 304 с. – (Gaudeamus). – Текст : непосредственный.

5. Орлов, А. «Цапля и журавль» Юрия Норштейна. Полемические заметки о художественных средствах создания характера персонажа. – URL:

<http://www. animator.ru/ articles/ article. phtml?id=74>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 8.01.2020. – Текст : электронный.

6. Предисловие А. Г. Прокофьевой, В. Ю. Прокофьевой к книге: Николай Каразин. От Оренбурга до Ташкента. – Текст : непосредственный // Гостиный двор. – 1999. – № 6. – С. 180.

7. Прокофьева, А. Г. О подготовке словесников к использованию художественного краеведения в преподавании литературы. – Текст : непосредственный // Качество профессионального образования: новые приоритеты, системы оценки. – Оренбург : Издательство ОГПУ, 2004. – С. 187-193.

8. Пьянкова, Н. И. Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства и музыки на уроках русского языка и литературы : метод. рекомендации / Н. И. Пьянкова, Е. О. Гайская, Л. А. Ходякова. – М., 2000. – 136 с. – Текст : непосредственный.

9. Роль искусства в развитии способностей школьников / под ред. Е. К. Чухман. – М., 1985. – 144 с. – Текст : непосредственный.

10. Чепурышкин, И. П. Регионализация образования как предмет научных исследований. – Текст : непосредственный // И. П. Чепурышкин, Н. Б. Пугачева // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 9-16.

11. Шолпо, И. Л. Урок литературы – урок искусства: (Интерпретация художественного текста и содружества искусств на уроке литературы) : метод. рекомендации для учителей / И. Л. Шолпо. – М. : Изд-во МАИ, 1995. – 110 с. – Текст : непосредственный.

ГЕШТАЛТЫ «РОССИЯ-МУЧЕНИЦА» И «РОССИЯ-СТРАННИЦА» В РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА: ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Щипанова Ю.В., канд. филол. наук

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

XX век стал временем тяжёлых испытаний для России: Первая и Вторая мировые войны, четыре революции (революция 1905 г., Февральская революция 1917 г., Октябрьская революция 1917 г., революция 1991 г.), Гражданская война, распад Советского Союза, несколько волн эмиграции, война в Чечне – сложно назвать десятилетие, не ознаменованное человеческой трагедией. Не единожды возникал вопрос не только о сохранении территориального единства, но и о просто существовании Российского государства и народа. Всё это не могло не найти отклика в русском искусстве, литературе, языке.

Целью настоящей работы является анализ поэтического локуса Россия на материале русской поэзии XX века, выявление наиболее значимых и часто фиксируемых гештальтов в его структуре и исследование лексических средств их экспликации.

В ходе наших изысканий было установлено, что наибольшее количество фиксаций имеют антропоморфные гештальты *Россия-мученица* и *Россия-странница*, что, безусловно, объясняется теми социально-историческими катаклизмами, которые переживала страна на протяжении всего двадцатого столетия.

Гештальт *Россия-мученица (страданица)*, конкретизируемый в текстесоответствующими синонимичными лексемами (*мученица* от **МУЧИТЬСЯ**, -чусь, -чишься и -чаюсь, -чаешься; несов. 1. Испытывать муки, страдания от чего-н. М. ост боли. М. сомнениями. 2. с кем-чем и над чем. Делать что-н. длительно и испытывая большие затруднения (разг.). М. над задачей и с задачей, II сов. замучиться, -чусь, -чишься и -чаюсь, -чаешься и измучиться, -чусь, -чишься и -чаюсь, -чаешься [1]; *страданица* от **СТРАДАТЬ**, -аю, -аешь и (стар.) стражду, страдаешь; страждущий; страждя; несов. 1. Испытывать страдание. С. от боли. С. от любви. 2. чем. Иметь какую-н. болезнь. С. головными болями. С. самомнением (перен.). 3. от чего и за что. Подвергаться чему-н. неприятному, терпеть ущерб, урон от чего-н. [1], впервые зафиксирован нами в поэзии начала века: *И рыщет ветер, рыщет по степи: / – Россия – Мученица! – С миром – спи!* (М. Цветаева. Дон). Однако Серебряный век представляет и неконкретизированный вариант названного гештальта, формируемого посредством употребления в одном контексте названия локуса (Россия) и родственных имени гештальта лексем либо слов лексико-тематической группы «Страдание»: *Россия – Ты?.. Смеюсь и умираю, / И ясный взор ловлю... / Невероятная, Тебя – (я знаю) – / В невероятности люблю. / Опять в твои неизвестные муки / Слетает разум мой: / Пролейся свет в мои немые руки, глаголющие тьмой.*

(А. Белый. К России); *И вещает Русь, Русь убогая: / "Люди добрые, чужестранные, / Велика моя скорбь, и много я / Претерпела мук в дни желанные! / Изменила я Царю-Батюшке, / На гульбу пошла, врагом званная, / Я поверила воле-татюшке, / Продалась жиду, окаянная! / Обобрал меня душегубец-враг, / Истерзал мое тело белое, / Опоганил он мой родной очаг, / Загубил мое войско смелое* (С. Бехтеев. Святая Русь); *В клочки разорвана порфира, / Растоптан царственный венец, / И смотрят все державы мира / О, Русь, на жалкий твой конец! / Когда-то властная Царица, / Гроза и страх своих врагов - / Теперь ты жалкая блудница, / Раба, прислужница рабов! / В убогом рубище, нагая, / Моля о хлебе пред толпой, / Стоишь ты, наша Мать родная, / В углу с протянутой рукой* (С. Бехтеев. Россия); *Не я ли стихами молился, / Чтоб умер жестокий палач, / И вот этот круг завершился, / Россия, Россия, не плачь!* (Р.Ивнев. Смольный). *Лежит Русь – / Разорённая, / Кровавлённая, опалённая, / По всему полю – / Дикому – Великому – / Кости сухие – пустые, / Мёртвые – жёлтые, / Саблей сечены, / Пулей мечены, / Коньми топтаны* (М.Волошин).

В поэтических фрагментах, датируемых 20 – 30 годами XX века, нами фиксируется соответствующий времени гештальт *Россия-больной, испытывающий сильные физические страдания человек*, эксплицируемый с помощью слов лексико-тематической группы «Болезнь»: *Как закон голубиный вымарывая, / В стружьях, в язвах, в проказе - оправдана, / Ибо есть и останется – Русь* (М.Цветаева); *Опускался вечер синий, / Тут гроза и там гроза, / Подняла на нас Россия / Воспалённые глаза* (А.Прокофьев. Три песни о громобое); *Мы шурили глаза свои косые, / мы исподлобья видели кругом / лицо России, пропитой России, / исколотое пикой и штыком* (Б.Корнилов. Осень).

Поэтический дискурс времён Великой Отечественной войны также демонстрирует наличие гештальта *Россия-мученица (страдальца)*, однако это уже не та, начала века, жалкая и убогая мученица, участи которой можно только сочувствовать – чаще всего это мать, героиня, мужественно переносящая страдания, причиняемые ей жестоким врагом: *Когда раздался свист металла / По самой первой полосе, / Земля от боли застонала – / Мы стали донорами все. / И потому-то мать-Россия, / Как богатырь, / С собой крепка. / Ей кровь свою сыны родные / В сраженьях дали на века* (Г.Люшнин. Доноры); *Советская Россия, / Родная наша мать! / Каким высоким словом / Мне подвиг твой назвать? / Какой великой славой / Венчать твои дела? / Какой измерить мерой – / Что ты перенесла?* (М.Исаковский. Слово о России); *– Земля отцовская, прости, / Страдальца родная... / И ты была в огне жива, / В войне права, Россия* (А. Твардовский. Огонь).

Неконкретизированный гештальт *России-мученицы (страдальца)* отмечаем мы в поэзии 1960– 70-х годов: *Россия, любимая, с этим не шутят. / Все боли твои – меня болью пронзили. / Россия, я – твой капиллярный сосудик. / Мне больно, когда – тебе больно, Россия* (А.Вознесенский. Авиавступление). В большинстве анализируемых поэтических фрагментов названный гештальт получает текстовое

воплощение посредством использования слов, входящих в лексико-тематическую группу «Страдание»: *выдержала, вынесла* (С. Островой. Россия), *муки крестные* (А.Жигулин), *терпела всяческие беды* (Н. Глазков. Воззвание Минина).

Поэтические фрагменты конца XX века представляют конкретизированный гештальт *Россия-страдалица*, эксплицируемый с помощью соответствующей лексемы и слов лексико-тематической группы «Страдание»: *Моя измученная Русь, / Доколь страдалицей ты будешь? / Твоих церковей разбитых грусть / Вовек душой не позабудешь. / Разрушен строй, развален быт, / Погублено, что свято было. / Зачем Господь нас позабыл, / Чем так Россия согрешила?* (Ю.Максименко).

Трагические события XX века способствуют появлению в поэтических текстах антропоморфного гештальта *Россия-странница* (**СТРАННИК**, -а, м. (устар.). 1. Странствующий человек (обычно бездомный или гонимый). С. в мире (одиноким и бесприютным человеком). 2. Человек, идущий пешком на богомолье, богомолец [1]). Анализируя стихи С.Бехтеева, поэта-белогвардейца, эмигранта первой волны, обнаруживаем гештальт, который было бы точнее определить, как *Россия-бродяга* (ср. **БРОДЯГА**, и, м. Обнищавший, бездомный человек, шатающийся без всякой работы; оборванец, проходимец [3]: *И в дни народной деспотии / В бродяге, нищенке простой / Никто не узнает России / И не считается с тобой* (С.Бехтеев. Россия). Возникает сложный гештальт *России-матери, нищенки и бродяги*, эксплицируемый с помощью слов соответствующей лексико-тематической группы: *жалкая, в убогом рубище, нагая, жалкий конец, клочки*.

Революционный романтик Э. Багрицкий оппонирует С. Бехтееву, воспевая новую Россию и приветствуя происходящие в ней перемены. В результате находим абсолютно противоположный по своей семантике гештальт *России-странницы*, чей «*путь жестокий*» одновременно «*тернист и светел*» (Россия, 1922).

Близкий образ рождается в текстах М. Светлова: *Россия без слёз и без жалоб / Прекрасных сынов провожала. / Как труден, Россия, как горек / Был путь исторический твой!..* (Россия, 1952).

Далее мотив странничества и соответствующий антропоморфный гештальт локуса обнаруживается в поэзии конца 1970-х годов: *И с ними / Вдаль, к северу, Россия шла моя* (В.Потиевский. Слова, 1979), где на синтагматическом уровне формируются смыслы изгнанничества, ссылки.

Трагические 1990-е годы рождают как конкретизированный гештальт *России-странницы*, эксплицирующийся путём употребления в одном контексте имени локуса с лексемой «котомка» (**КОТОМКА**, -и, ж. (устар.). Сумка, носимая за плечами.[1]), вызывающей ассоциации со странствием, дорогой [2], образами бродяги, богомольца или нищего: *Он долго пил из родника – / Котомка за плечами, / В прожилках крепкая рука / И просишь под глазами. / "Куда идешь?" – его спросил, / И дед ответил тихо: / "Я из России выносил / Навязчивое лихо. / Теперь иду я налегке, – / Обратный путь осилю..." / И я увидел в роднике / С котомкою Россию*

(М. Катков).

Использование в поэтическом тексте лексико-тематической группы «Внешние параметры человека», и предикатов, описывающих «человеческие» действия представляет–наиболее частотные способы лексической экспликации гештальта *Россия-странница* в поэзии конца века: *А что осталось в душах у людей? / Надежда на спасение России, / На то, чтоб Русь во всей красе и силе / Шла гордо, сторонясь чужих путей*(Н. Кутов. Надежда на спасение России).

Завершая наши изыскания, приходим к следующим выводам: 1 Наиболее значимыми гештальтами в структуре локуса Россия, репрезентующегося в поэзии XX века, являются *Россия-мученица (страдалица)*, *Россия-странница*. 2 Названные гештальты представлены в поэтических текстах как в конкретизированном, так и в неконкретизированном вариантах. 3 Основные лексические средства экспликации данных гештальтов – лексемы-имена гештальтов, лексика групп «Страдание», «Болезнь», ассоциативные связи слов в тексте.

Список литературы

1 Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова– 4-е изд., дополненное. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с.

2 Рыбалова, М. И. Евангелизмы русского языка в лексикографическом и ассоциативном аспектах: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / М.И. Рыбалова - Томск, 2014. – 272 с.

3 Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков – Москва : «Аделант», 2014. – 800с.

ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Щипанова Ю.В., канд. филол. наук, Гулиева У.С.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Понимание имён собственных как особой подсистемы языка в современной науке является общепризнанным. Они представляют во всей совокупности своих признаков независимую сферу с характерными для них закономерностями. Имена собственные, функционируя в качестве своеобразных историко-культурных и языковых индексов, отражают наиболее престижные для данного пласта лексики понятия и создают благоприятные условия для комплексного изучения сознания, языка и культуры [1].

Вопрос о фразеологических единицах с именами собственными актуален, поскольку фразеология тесным образом связана с историей, культурой, традициями и литературой народа, отражает «культурный ген» языка, языковые особенности, и эта связь наиболее чётко прослеживается во фразеологизмах, в составе которых имеются имена собственные. Включение личного имени придаёт фразеологической единице прикреплённость к определённой языковой культуре [4].

Целью данной работы является изучение особенностей фразеологических единиц с именами собственными, зафиксированных во «Фразеологическом словаре русского языка» А.Н. Тихонова и «Объяснительном фразеологическом словаре русского языка» А.Н. Баранова.

В исследованиях по русской фразеологии намечены различные подходы к типизации фразеологизмов. Так, в ходе наших изысканий, исходя из характера имени собственного, включённого в состав устойчивого сочетания, определены следующие группы:

- 1 фразеологические единицы, включающие антропонимы и зоонимы;
- 2 фразеологические единицы, включающие топонимы.

Среди фразеологизмов первой, наиболее многочисленной, группы, можно выделить:

- фразеологические единицы с мифологическими именами (мифонимами): *Авгиевы конюшни, Ариаднина нить, Ахиллесова пята, оседлать Пегаса*;
- фразеологические единицы с библейскими именами собственными (библионимами): *Адамово яблоко, Каинова печать, Фома неверный (неверующий), Ноев ковчег, Валамова ослица, дочь Евы*;
- фразеологические единицы с русскими именами: *валять Ваньку, куда Макара телят не гонял*;
- фразеологические единицы, включающие имена учёных/деятелей искусства, культуры, литературы или лексем, образованные от данных имён: *бальзаковский возраст, вольтеровское кресло, глауберова соль*;

Топонимы в составе фразеологизмов встречаются гораздо реже. В названной группе можно выделить:

1 фразеологические единицы с номинациями мифологических географических объектов: *быть между Сциллой и Харибдой*;

2 фразеологические единицы с номинациями библейских географических объектов: *Содом и Гоморра*;

3 фразеологические единицы с номинациями российских географических объектов: *во всю Ивановскую, коломенская верста*;

4 фразеологические единицы с номинациями географических объектов Европы и мира: *галопом по Европам, открыть Америку*.

В рамках классификации В.В. Виноградова, основанной на различной степени идиоматичности (немотивированности) компонентов в составе фразеологизма, выделенные нами фразеологические единицы относятся к следующим типам:

1 «фразеологические сращения, или идиомы» (*Ахиллесова пята*);

2 «фразеологические единства» (*коломенская верста*);

3 «фразеологические сочетания, или коллокации» (*во всю Ивановскую, кануть в Лету*);

4 «фразеологические выражения» (*куда Макар телят не гонял*).

Классификация Н.С. Валгиной, основанная на лексико-грамматических характеристиках фразеологизмов и фразеологизированных выражений, предполагает выделение:

1 «фразеологических выражений, имеющих форму самостоятельного предложения»: *заладила сорока Якова*;

2 «фразеологические обороты, имеющие форму словосочетания»: *валить Ваньку, Авгиевы конюшни, во всю Ивановскую, Филькина грамота, Дамоклов меч, галопом по Европам, Иудин поцелуй*.

По характеру состава Н.М. Шанский выделяет также две группы фразеологических единиц[3]:

1 «Фразеологические обороты, образованные из слов свободного употребления, принадлежащие к активному словарному запасу современного русского языка» (*Москва слезам не верит*). В данную группу входят все фразеологические единицы, которые сохранили свою актуальность, несмотря на политические и социальные факторы или явления. Актуальность выражается не только в сохранении первоначального значения фразеологизмов, но и частотном применении онимов. Так, например, имена Татьяна и Иван, которые часто встречаются во фразеологических единицах, до сих пор имеют широкое употребление в русскоязычной среде. И, наоборот, такие имена, как Федот или Мефёд, утратили свою былую актуальность, перейдя в разряд устаревших.

2 «Фразеологические обороты, с лексико-семантическими особенностями, другими словами, фразеологизмы, в составе которых есть слова устаревшего, связанного употребления» (*Тришкин кафтан, кануть в Лету, Мамаево побоище*).

Считаем возможным дополнить названные типологии классификацией, основанной на грамматическом составе компонентов анализируемых нами фразеологических единиц:

1) обороты, являющиеся сочетанием прилагательного и существительного: *матушка Москва белокаменная, златоглавая, хлебосольная, православная, словоохотливая;*

2) обороты, являющиеся сочетанием существительного в именительном падеже с существительным в родительном падеже: *девушка Гагула села прясть, да и заснула;*

3) обороты, состоящие из существительного в именительном падеже и существительного с предлогом: *два брата с Арбата;*

4) обороты, состоящие из предлога, прилагательного и существительного: *в Ершову слободу;*

5) обороты, являющиеся сочетанием глагола с именем существительным (как с предлогом, так и без него): *поминай Москву;*

б) обороты, состоящие из глагола и наречия: *в Москве толсто звонят, да тонко едят.*

В результате наших изысканий представляется возможным сделать вывод о том, что имена собственные являются неотъемлемым языковым компонентом, хотя и занимают периферийное место в лексической системе. Несмотря на то, что антропонимы относятся к именованию людей, они дают чрезвычайно трудный спектр категорий имён, что связано с историей культуры, особенностями психологии людей, с традициями и обычаями. Этот спектр находит отражение и во фразеологии. В топонимии среди имён географических объектов выделяются две группы – природные и гуманитарные географические объекты. В русской фразеологии широко представлены имена гуманитарных объектов, поскольку они тесно связаны с жизнью людей.

В ходе нашего анализа было выявлено, что во «Фразеологическом словаре русского языка» А.Н. Баранова и «Объяснительном фразеологическом словаре русского языка» А.Н. Тихонова присутствуют устойчивые сочетания с ономастическим компонентом. Их доля составляет 88 фразеологических единиц, что является показателем для выделения данных фразеологизмов в отдельную группу.

Таким образом, тесная связь языка с жизнедеятельностью, историей и культурой общества проявляется в большей степени во фразеологии. Во фразеологических единицах находят отражение национальное своеобразие народа, его ментальность и характер, иными словами – способ повествования об окружающем мире, манера осмысления явлений и фактов действительности, а также происходящих в ней событий.

Особое внимание уделяется фразеологическим единицам, в состав которых входят имена собственные. Во фразеологическом фонде любого языка существует определённое количество фразеологических единиц с ономастическим компонен-

том. Фразеологические единицы с именами собственными не отличаются от других видов устойчивых словосочетаний, поскольку они построены по одним и тем же структурным моделям. Однако тот факт, что ряд фразеологических единиц содержит имена собственные, даёт нам возможность выделить их в особую группу, которая требует специального изучения.

Список литературы

1 Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – Москва: Высш. Школа, 1986. – 640 с.

2 Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская – Москва: Наука, 1973 – 366 с.

3 Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский – Москва: Ленанд, 2015. – 274 с.

4 Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия – Москва: Букинистика, 1996 г. – 288 с.

ВНЕЛИТЕРАТУРНАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ ГОРОДСКОГО ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВА «ТИПИЧНЫЙ ОРЕНБУРГ»

Щипанова Ю.В., канд. филол. наук, Исаева Е.Э.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Изменения, которые возникают в устной речи, довольно быстро находят письменный отклик в социальных сетях, вследствие чего для исследования тех или иных процессов, происходящих в языке сегодня, используются материалы интернет-сообществ.

Виртуальное общение, всё более заменяющее общение «живое», позволяет пользователям свободно высказываться, пренебрегая нормами русского литературного языка. В социальной сети можно обнаружить большое количество внелитературных элементов, которые раньше встречались только в речи активных носителей молодежного жаргона и территориальных диалектов, городских низов, уголовных элементов, а также в узкопрофессиональных сферах общения. Актуальность данного исследования обусловлена интенсификацией процесса распространения внелитературной лексики в интернет-сообществах, что может значительно увеличивать количество лексических и стилистических ошибок и способствовать трансформации нормированной письменной речи в устную по своему характеру.

Поставив перед собой цель – определить специфику использования внелитературной лексики (диалектизмов, профессионализмов, просторечных слов, жаргонизмов), мы обратились к текстам городского интернет-сообщества «Типичный Оренбург».

Диалектная лексика в интернете считается редким явлением. Причиной этого является территориальная ограниченность её употребления. Диалектизмы «ощущаются» и автором текста, и читателем. Наличие диалектной лексики вызывает трудности в восприятии текста, однако в районных сообществах диалектные слова получают другое значение и помогают автору в общении с аудиторией.

Лексика оренбургских говоров включает в свой состав значительное количество тюркских элементов, преимущественно казахских, татарских и башкирских. Вполне закономерно, что в текстах участников интернет-сообщества «Типичный Оренбург» нами обнаружены подобные лексемы, в большинстве своём являющиеся названиями местных вещных реалий. Однако процент диалектной лексики в интернет-текстах невысок.

Таблица 1 – Диалектизмы в текстах интернет-сообщества «Типичный Оренбург»

Диалектизм	Примеры использования
<p><i>Джигитовка, и, ж. Казач. Ремень, которым связываются стремяна под брюхом лошади. Это делается для того, чтобы во время джигитования (джигитовки) седло, а также всадник не могли сдвинуться набок [2].</i></p>	<p><i>Во многих домах хранятся старинные вещи из казачьего быта – одежда, утварь, походная амуниция, шапки и нагайки, <u>джигитовка</u>. (06.09.2017)</i> Пример демонстрирует использование этнографического диалектизма, призванного передать колорит жизни оренбургского казачества.</p>
<p><i>Кушак -а, м. Пояс, обычно широкий, матерчатый [2].</i></p>	<p><i>Состоялись народные состязания по бегу в мешках, бою мешками на бревне, борьбе на <u>кушаках</u> «Кореш» и конные скачки. (08.07.2017)</i> В тексте используется собственно лексический диалектизм, характерный для севернорусских говоров.</p>

Профессионализмы в текстах указанного сообщества также немногочисленны. Отмеченные нами лексемы характерны для речи автомобилистов, представителей творческих профессий и специалистов в области юриспруденции.

Таблица 2– Профессионализмы в текстах интернет-сообщества «Типичный Оренбург»

Профессионализм	Примеры использования
<p>1. Слова, используемые автомобилистами <i>Баранка, перен. Рулевое колесо автомобиля.[3].</i></p>	<p><i>В это же самое время еще один пьяный житель Иркутска сел за баранку своего «Форда» и отправился на большой скорости в ночь. (29.07.2018)</i> Данный профессионализм имеет сниженный характер и служит эквивалентом общеупотребительного слова.</p>
<p>2. Термины, употребляемые в сфере юриспруденции:</p>	<p><i>У них есть <u>«железное алиби»</u> и отсутствуют доказательства при-</i></p>

<i>Алиби, нескл., ср. (спец.). Нахождение обвиняемого в момент, когда совершалось преступление, в другом месте как доказательство непричастности его к преступлению[3].</i>	<i>частности к совершению преступления. (20.03.2018)</i>
3. Слова, используемые представителями творческих профессий: <i>Лепнина, -ы, ж., собир. (спец.). Лепные украшения[3].</i>	<i>На бетонных ступенях выступила ржавчина от арматуры, лепнина со сводов начала осыпаться. (02.08.2019)</i> Пример демонстрирует использование лексемы, характерной для речи специалистов в области архитектуры.

Наибольший процент фиксаций в текстах оренбургского интернет-сообщества имеют просторечия. Данные внелитературные элементы, как правило, не вызывают трудностей в понимании текста, поскольку не ограничены ни территориальными, ни социальными факторами.

В ходе наших изысканий выявлены примеры просторечных существительных, глаголов, наречий.

Таблица 3– Просторечия в текстах интернет-сообщества «Типичный Оренбург»

Просторечие	Примеры использования просторечия
1. Существительные: а) наименования лиц по гендерному признаку: <i>Мужик, -а, м. То же, что мужчина (прост.) [3].</i> б) общего рода: <i>Работяга, -и, м. и ж. Рабочий человек, простой труженик (прост.)[3].</i>	<i>В Уфе сотрудники скорой отказали в помощи <u>мужику</u> с приступом инсульта и послали оператора куда подалее. (25.06.2019)</i> <i>По данным Государственной службы статистики, на сегодняшний день некоторые предприятия и организации нашей области задолжали <u>работягам</u> 19,9 миллионов рублей. (18.11.2016)</i>
2. Глаголы <i>Дупить, несов. (прост.). кого (что)[3].</i>	<i>Слово за слово, и вот уже закадычная подруга <u>дупит</u> приятеля ногами в живот. (13.11.2018)</i>
3. Наречия <i>Уйма, -ы, ж. кого-чего (разг.). Мно-</i>	<i>Вся территория парка сдана в аренду: <u>уйма</u> кафешек, сладкая вата, тир,</i>

<i>жество, большое количество, масса (в 4 знач.), пропасть [3].</i>	<i>батуты и многое другое. (26.07.2021)</i> Просторечия часто нарушают собственно языковые нормы (<i>подлинше</i> – подлиннее).
---	---

В большом объёме в язык интернета внедряется сегодня и жаргонная лексика. Так, в текстах участников интернет-сообщества «Типичный Оренбург» нами отмечены лексемы, характерные для молодёжного жаргона, сленга и арго.

Таблица 4– Жаргонизмы в текстах интернет-сообщества «Типичный Оренбург»

Жаргонизм	Примеры использования
1. Молодёжный жаргон <i>Прикол, -а, м. Что-л. Смешное, остроумное, интересное; шутка, анекдот, свежая новость.</i>	<i>Пассажир прикола не понял, начал возмущаться и снимать всё на телефон. (9.12.2018)</i> Указанная лексема характерна для речи школьников и студентов.
2. Сленг <i>Челлендж. Трудное действие, для выполнения которого требуются большие усилия, смелость; акция, участники которой выполняют такое действие, приглашают других повторить его.</i>	<i>Оренбуржцы, присоединяемся к челленджу в поддержку малых городов и исторических поселений России! (23.10.2019)</i>
3. Арго <i>Шмон, м., разг.-сниж. Обыск, облава.</i>	<i>ОМОН провёл шмон на рынке и стройках Оренбурга: задержано 70 нелегалов-иностранцев (14.04.2019)</i> Процент арготической лексики невысок, поскольку она распространена в социально замкнутых группах.

Обобщая сказанное, приходим к выводу о том, что в текстах участников интернет-сообщества «Типичный Оренбург» наблюдается общая тенденция к огрублению речи, в некоторой степени это следствие ее раскрепощённости и реакция на отрицательные обстоятельства жизни. Наиболее часто авторы публикаций используют такие внелитературные элементы, как просторечия, жаргонная лексика, сленг и арго. Диалектная и профессиональная лексика, имеющая территориальные и социальные ограничения, обнаруживает единичные фиксации.

1 Моисеев, Б. А Оренбургский областной словарь. 5 698 слов и словосочетаний / Б. А. Моисеев; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – 192 с.

2 Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : АЗЪ, 1999 – 944 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В ЯЗЫКЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Щипанова Ю.В., канд. филол. наук, Мавродий С.А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

На современном этапе развития языка оценка как процесс установления отношения субъекта к объекту важна для понимания действительности. Человек всегда оценивает происходящие вокруг него явления и предметы, из чего впоследствии вытекает фиксирование данного процесса в языке. В современной действительности средства массовой информации стремятся дать оценку предметам, фактам, явлениям. Именно поэтому важно исследовать эмоционально-оценочную лексику языка средств массовой информации.

Вопросам формирования оценочного значения уделяли внимание многие ученые: Н.Д. Арутюнова, Ю.О. Бронникова, Т.И. Вендина, В.В. Виноградов, Т.Г. Винокур, Е.М. Вольф, М.В. Головня, А.А. Ивин, Т.В. Маркелова, А.П. Савина, В.Н. Телия, Г. Хоссейн, С.Г. Шейдаева и др.. Оценочное значение исследовалось в логическом, семантическом, функционально-семантическом, функционально-стилистическом аспектах. Широкое распространение получили когнитивные и прагматические исследования, предпринимались попытки комплексного изучения оценки. Лексических средства выражения эмоционально-оценочного компонента в языке средств массовой информации рассматривали Г.Я. Солганик, Л.В. Терентьева, В.К. Харченко и др.

Оценка отличается богатством средств выражения в языке (интонационные, синтаксические, графические, лексические и словообразовательные средства). Важным критерием оценки является контекст.

Средства массовой информации играют значительную роль во всех сферах общественной жизни, оказывают влияние на сознание людей, на формирование взглядов на общественные процессы, на восприятие, формируют оценку происходящих событий, «это мощный инструмент воздействия на аудиторию и средство манипуляции общественным сознанием» [3].

Издания ищут отклика читателей. Газетный язык должен быть экспрессивным, чтобы взбудоражить, побудить человека к действию, попытаться приблизить обывателя к той или иной проблеме. Установка на оценку – одна из главных характеристик языка СМИ, поэтому использование особой группы лексических единиц – очень важный инструмент воздействия.

Класс эмоционально-оценочной лексики – «самый подвижный и открытый класс языка, с точки зрения временных рамок, национальных, политических, социальных влияний, а также этот класс подвержен влиянию контекста» [1]. Данная лексика используется в речевой коммуникации, являясь универсальным средством

выражения субъективности. Эмоционально-оценочный компонент является результатом отражения взаимодействия эмоции и оценки: эмоции как психического переживания субъектом своего отношения к окружающему миру, и оценки как результата этого процесса. Рассмотрим отражение данных категорий в языке СМИ.

«Эмоционально окрашенные слова <...> несут в себе положительную или отрицательную оценку, не просто обозначая предметы или явления, но и наделяя их дополнительным смыслом, формируя определенную эмоциональную атмосферу в контексте, создавая ощущение живости и полноты передаваемого сообщения» [1,136]. Это подчеркивает субъективность эмоциональной лексики, ее контекстуальную зависимость в речи.

В составе эмоциональной лексики В.К. Харченко выделяет три группы:

1. «Слова с яркими коннотативными значениями, содержащие оценку фактов, явлений, признаков, дающие однозначную характеристику людей (*воодушевить*, *восхитительный*)» [6]. Исследовательница подчеркивает однозначность данных слов, так как выразительная эмоциональность препятствует развитию у них переносных значений.

2. «Многозначные слова, нейтральные в основном значении, получающие качественно-эмоциональный оттенок при переносном употреблении (*тюфяк*, *тряпка* – относящиеся к характеристике человека)» [6]. Частотность употребления таких слов с отрицательной коннотацией выше, чем с положительной.

3. «Слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувств (*дочурка*, *солнышко* – положительные эмоции; *бородища*, *детина* – отрицательные)» [6]. Оценочные значения данной группы обусловлены не номинативными свойствами, а словообразованием, так как эмоциональную окрашенность им придают аффиксы.

Оценочная лексика средств массовой информации – «лексика, выражающая прежде всего социальную оценку и обладающая качеством политизированности, идеологизированности» [5]. Наиболее часто она встречается именно в газетно-публицистической речи.

«Оценочность бывает открытой и скрытой. Отличительной чертой новейшей журналистики стал отказ от открытой пропаганды. На смену пропаганде пришло умело завуалированное манипулирование массовым сознанием» [4]. Образцы открытой пропаганды, по мнению Г.Я. Солганика, можно найти в основном в оппозиционных изданиях. Исследователь выделяет одну из главных функций публицистического стиля – воздействующую.

Оценочное значение всегда отталкивается от определенной нормы, критерия оценки, характерной для данной картины мира. «Газетная оценочная лексика с точки зрения своего основания всегда конкретна, дифференцирована, и это закономерно, так как оценка производится на основании конкретных социально-политических и пр. объективных факторов» [2].

Л.В. Терентьева предлагает следующую классификацию эмоционально-

оценочной лексики в языке СМИ:

1. Общеупотребительная лексика дифференцированной оценки – это «оценка нравственных деловых, профессиональных, интеллектуальных, волевых и прочих качеств личности, оценка каких-то черт характера, внешности, манеры поведения и т.д. Оценка, которая создается при использовании общеупотребительной лексики, соответственно, менее идеологизирована и политизирована».

2. Общеупотребительная лексика общей оценки – «критерий оценки в этом случае не эксплицирован, его можно вывести только исходя из анализа ближайшего контекста. Такие слова передают лишь общее эмоциональное впечатление от оцениваемого объекта».

3. Оценочная лексика высокой окраски – «наблюдения над функционированием высокой лексики в современной печати свидетельствует о частом её употреблении в ироническом значении (позитивная эмоционально-оценочная окраска меняется на негативную)».

4. Оценочная конфессиональная лексика – «к конфессиональной лексике мы будем относить слова ассоциативносемантического поля «религия», а также фразеологические обороты библейского происхождения».

5. Разговорная и просторечная оценочная лексика – «в газетных материалах следует выбирать именно разговорные и просторечные оценочные «вкрапления» в общую – книжную – по своей стилевой окраске газетно-политическую речь».

6. Жаргонная и арготическая оценочная лексика – «некоторые жаргонизмы оказываются достаточно частотными в языке современной газеты и уже практически находятся на грани перехода в разряд собственно газетной оценочной лексики (*поставить на счетчик*, *замочить*, *заказать*)».

7. Газетные оценочные клише – «единицы, обладающими следующими качествами: постоянным составом компонентов, фиксированным характером номинации, привычностью звучания, воспроизводимостью в качестве готовых языковых блоков и одновременно семантической членимостью, типичной для свободных словосочетаний (*конструктивное решение*, *обстановка согласия*, *миротворческие инициативы*)».

8. Метафорические оценочные средства – «всегда социальна, поскольку способна репрезентировать социальную картину мира, показывать, как эта картина мира отражается в общественном сознании (*силовые козыри в политической колоде*)» [5].

Средства массовой информации способствуют созданию яркой картины пользования языком. Журналисты выражают свое отношение к тому или иному событию путем употребления в тексте эмоционально-оценочных слов, тем самым настраивая читателей на необходимую атмосферу для восприятия информации. Благодаря газетным текстам язык становится все более мобильным, реагирует на ситуации в обществе, что не может не обогащать стилистику языка.

Таким образом, в эмоционально-оценочной лексике можно выделить две

группы лексем. Одна из них опирается на эмоциональность языка средств массовой информации (слова с яркими коннотативными значениями, дающие однозначную характеристику людям; многозначные слова, нейтральные в основном значении, получающие качественно-эмоциональный оттенок при переносном употреблении; слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувств). Вторая группа обусловлена оценочностью публицистического языка (лексика дифференцированной оценки; лексика общей оценки; оценочная лексика высокой окраски; оценочная профессиональная лексика; разговорная и просторечная оценочная лексика; жаргонная и арготическая оценочная лексика; газетные оценочные клише; метафорические оценочные средства).

Список литературы

- 1 Лукьянова, Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики) / Н.А. Лукьянова. – Новосибирск: Наука, 1986. – 232 с.
- 2 Розенталь, Д.Э. Практическая стилистика русского языка / Д.Э. Розенталь. – Москва, 1977. – 209 с.
- 3 Солганик, Г. Я. Выразительные ресурсы лексики публицистики / Г.Я. Солганик // Поэтика публицистики. – Москва : МГУ, 1990. – С. 65-78.
- 4 Солганик, Г. Я. Лексика газеты / Г. Я. Солганик. – Москва, 1981. – 112 с.
- 5 Терентьева, Л. В. Лексические оценочные средства газетной речи / Л. В. Терентьева. – Самара, 2000. – 19 с.
- 6 Харченко, В. К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности в семантике слова / В. К. Харченко // Рус. яз. в шк. – 1976. – № 3. – С. 66.